

BDK Mitteilungen

Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik





Inhaltsverzeichnis

44. Jahrgang - Heft 2/2008

editorial

Liebe Leserin,
lieber Leser,

vor uns liegt eine druckfrische Ausgabe der BDK-Mitteilungen, in der einige der Diskussionsstränge aus früheren Heften aufgegriffen und weitergeführt werden. So stellt Andreas Schoppe seine Auffassungen zur Konturierung und gegenwärtigen Ausrichtung unseres Faches vor. Er bezieht sich hierbei u.a. auf Texte des letzten Jahrgangs der BDK-Mitteilungen, etwa von Fritz Seydel (Heft 2/2007), Timo Bautz (Heft 3/2007) und Frieder Kerler (Heft 4/2007).

Auch Margarete Dieck erörtert in ihrem Beitrag die Frage nach den künstlerischen Basiskompetenzen und deren Vermittlung. Ihr Modell beruht auf der Nachhaltigkeit von bildnerisch-ästhetischen Prozessen und Lernprozessen im und durch Kunstunterricht.

Carl-Peter Buschkühle antwortet auf einen Beitrag von Hubert Sowa (Heft 1/2008). Und Werner Bloß beleuchtet „Ästhetische Forschung“ in der Kunstpädagogik aus einer originellen, durchaus selbst-ironischen Perspektive. Nicht zu kurz kommen diesmal die Praxisanregungen für den eigenen Unterricht.

Noch ein Hinweis: Der Tagungsband zum Kunstpädagogischen Kongress „(Un)Vorhersehbares in kunstpädagogischen Situationen. Kunst – Kultur – Bild: in Kontexten lernen“ (BDK-Mitteilungen 3/2007) wird am 26. Juni 2008 um 18.30 Uhr im Museum am Ostwall, Dortmund vorgestellt werden. Sie sind hierzu herzlich eingeladen!

Ihr Redaktionsteam,
das sich stets über Beiträge freut.

Fotos (Titel- und Rückseite): Schülerarbeiten des BDK-Bundesförderseminars.

Foto (Seite U2): Bildkommentar von Werner Bloß, Vom Schillern der Oberfläche, S. 10 ff.



Margarete Dieck
Zwischen Theorie und Praxis
2

Andreas Schoppe
Kompetenzorientierter Kunstunterricht
4

Carl-Peter Buschkühle
Wissen und Gestalten
8

Werner Bloß
Vom Schillern der Oberfläche
10

Irene Niepel
Tradition und Gegenwartsströmungen
in bestem Einvernehmen
13

Christiane Brohl
Displacement und Mapping
16

Christian Odato
Das Fach Kunst und seine Berührungspunkte mit
anderen Fächern
22

Anna-Maria Loffredo
Gang of Gangsters – typisierende
Selbstinszenierungen im Passbildformat
25

Bernadette Edelbusch
Mittelalter und Kunst
in einer Kindertageseinrichtung
29

Marc Fritzsche
Interdisziplinäre Perspektiven
34

Katja Weber
BDK-Bundesförderseminar 2007
36

Büttners Glossar
38

Bücher, Medien 40
Mitteilungen 46
Impressum, Personalia 48
Medienzubehör 49



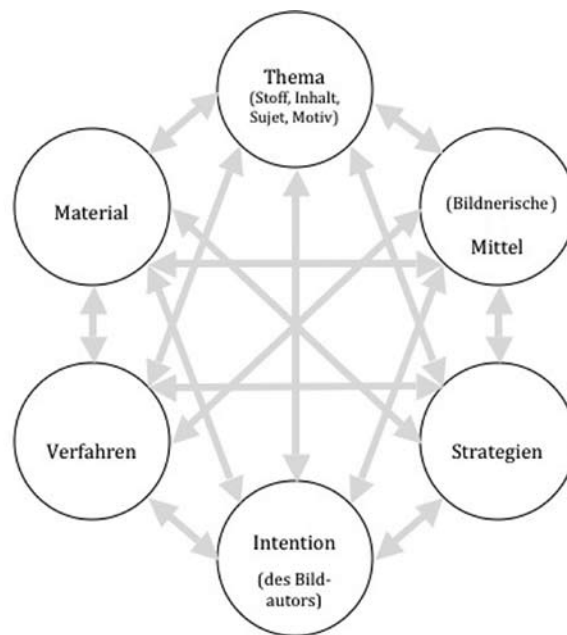
Erfahrene Kunstpädagogen entwickeln ihre Unterrichtsideen in sehr individuellen und komplexen Prozessen. Je nach aktuellem Planungskontext werden dabei unterschiedliche Aspekte bildnerisch-ästhetischer Prozesse fokussiert und in Beziehung gesetzt (vgl. Grünewald 1998). Kunstpädagogischen „Novizen“ wie Kunstpädagogikstudierenden fällt eine fachgerechte Strukturierung und Entwicklung komplexer Unterrichtsinhalte dagegen schwer. Ihnen fehlen neben der erforderlichen Breite und Tiefe von Theoriewissen und Erfahrung vor allem zuverlässige Kategorien, in denen sie fachadäquat denken und planen können.

Solche Kategorien werden gegenwärtig vor allem im weiteren Umfeld der Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Standards diskutiert (Kirschenmann / Schulz / Sowa 2006). Je nach fachlichem Selbstverständnis werden Subjekt- oder Objektseite, Prozess- oder Produktqualitäten hervorgehoben. Fasst man diese Aspekte nicht als rivalisierende, sondern als komplementäre Momente künstlerisch-ästhetischer Bildungsprozesse auf (vgl. Referat/Arbeitsgruppe Grundschule 2001), wären bei der Entwicklung und Planung von Kunstunterricht jeweils zu berücksichtigen:

- Subjekt- und Objektseite bildnerisch-ästhetischer Prozesse und Lernprozesse;
- Prozessbezogene und produktbezogene Kompetenzen;
- die materiale und die geistige Ebene bildnerisch-ästhetischer Prozesse und Lernprozesse.

Unter diesen Perspektiven lassen sich für die Entwicklung konkreter Unterrichtsvorhaben zentrale Komponenten bildnerisch-ästhetischer Prozesse bestimmen. Einige dieser Komponenten, wie *Material* und *Verfahren*, scheinen fachlich unstrittig, auch wenn ihnen nicht in allen aktuellen Ansätzen die gleiche Relevanz zukommt. Auch eine inhaltliche Komponente scheint in der aktuellen Diskussion unstrittig, traditionell als „Motiv“, das aber nicht für jeden künstlerisch-ästhetischen Prozess erforderlich ist. Besser wäre hier von

Thema zu sprechen, auch wenn dieser Begriff schlechter konturiert ist. Diese Trias erfasst jedoch nur die technische und die inhaltliche Seite. Die formalen Aspekte lassen sich mit der alten Kategorie der *Mittel* (bildnerische Mittel, bildsprachliche Mittel, künstlerische Mittel, Gestaltungsmittel) fassen, auch wenn diese für manche neueren Werk- und Produktformen vielleicht erst noch zu formulieren wären. Diese vier eher objekt- und produktbezogenen Komponenten (*Thema*, *Material*, *Verfahren*, bildnerische Mittel) wirken in bildnerisch-ästhetischen Werk- und Lernprozessen zusammen mit den stärker subjekt- und prozessbezogenen Komponenten *Intention* (des Bildautors) und *Strategien*, die wiederum eher für traditionelle Arbeitsbereiche zu reflektieren und zu formulieren wären. In Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik wird der Begriff *Strategie* noch nicht lange und vor allem im Zusammenhang neuerer, prozessorientierter künstlerischer Ansätze verwendet. Das damit bezeichnete intentionale und situationsbezogene Handeln in komplexen Zusammenhängen ist aber ebenso charakteristisch für Prozesse in traditionellen künstlerischen Arbeitsbereichen. Die Komponente *Strategie* kann einerseits das Repertoire „produktionsorientierter Fachmethoden“ (vgl. Seydel 2006) fassen, soweit sie als intentionales Handeln der Lernenden verstanden werden, andererseits aber auch das weite Feld bildnerischer Prozess- und Problemlösestrategien wie z. B. Strategien, um einen Anfang zu finden, Strategien im Umgang mit „Störstellen“ in einem Bild etc. In bildnerisch-ästhetischen Werk- und Lernprozessen bilden diese sechs Komponenten ein komplexes System gegenseitiger Bedingung und Unterstützung in wechselnder Gewichtung und Funktion (Abb. S.3).



Analysiert und plant man bildnerisch-ästhetische (Lern-) Prozesse unter der Perspektive dieser sechs Komponenten, werden potenziell „blinde Flecke“ von Unterrichtskonzepten deutlich: Auch bei Prozessen, die sich sehr gut über Strategien charakterisieren lassen und bei denen im künstlerischen Bewusstsein die Strategie das wesentliche Merkmal ist, wird die Qualität der Arbeit und der Lernprozesse dadurch bestimmt, dass geeignete formale Mittel zur Umsetzung von Intentionen gefunden bzw. entwickelt und kritisch reflektiert werden. Umgekehrt steigern sich Qualität und Nachhaltigkeit von Lernprozessen in traditionelleren Bildprozessen deutlich, wenn nicht nur technische Verfahren oder wirksame bildnerische Mittel, sondern auch die dabei zu entwickelnden Prozessstrategien bedacht werden. Strategien werden dabei – wie bildnerische Mittel – immer erst in thematischen und intentionalen Zusammenhängen sinnvoll (und bewertbar). Dafür müssen Lernende auch innerhalb eines gegebenen Themas eine eigene (!) Intention entwickeln können, klären und verfolgen.

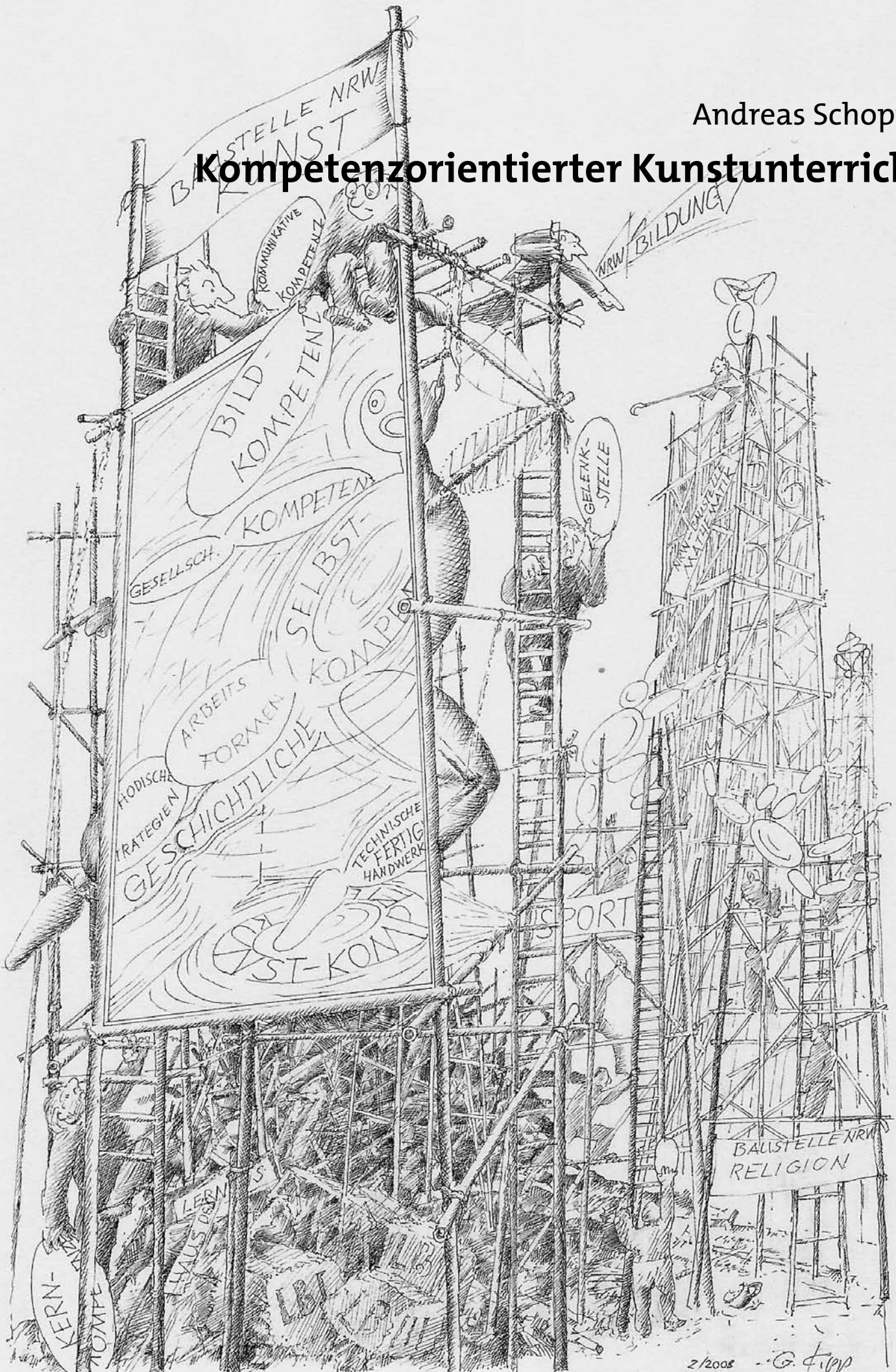
In allen sechs Kategorien finden Lernprozesse statt, allerdings nicht isoliert, sondern im komplexen Zusammenhang mit den anderen Komponenten. Dafür muss für jedes Unterrichtsvorhaben unter fachlichen und pädagogischen Aspekten neu überlegt und entschieden werden, welche Komponenten in der Lernsituation vorgegeben, welche erarbeitet und welche offen gelassen werden, damit sie von den Lernenden im Prozess entwickelt werden können.

Literatur

- Barth, W. (2000): Das Kind als (lernender) Autor im Kunstunterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Bering, K. (2006): Visuelle Kompetenz. Kunst und Orientierung in kulturellen Kontexten, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 228-238
- Glas, A./Sowa, H. (2006a): Gestaltungskompetenz. Begriffsklärung und Beispielfelder, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 249-262
- Glas, A./Sowa, H. (2006b): Kunstpädagogischer Individualismus und didaktische Norm. Beispiele als Bezugspunkt der Bildungsdiskussion, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 351-354
- Grünwald, D. (1998): Von der Idee zum Unterrichtskonzept. Planen im Fach Kunst, in: K+U 223/224, 81-86
- Grünwald, D. (2003): Kunstdidaktischer Diskurs. Zur Prozessualität kunstdidaktischer Konzeptionen und zur Bestimmung von Kunstunterricht, in: K.-P. Busse (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln, Dortmund, 54-75
- Grünwald, D./Sowa, H. (2006): Künstlerische Basiskompetenz und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 286-313
- Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München: kopaed
- Niehoff, R. (2006): Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 239-243
- Referat/Arbeitsgruppe Grundschule im BDK e.V. (2001): Der Kunstunterricht in der Grundschule. Zwischen frühkindlicher Persönlichkeitsentwicklung und fachlicher Grundbildung, in: BDK-Mitteilungen 37. Jg. H. 2, 2-13
- Schulz, F. (2006): Orientierungen im Spannungsfeld kunstpädagogischer Theorie und Praxis, in: Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hg.), 14-19
- Seydel, F. (2006): Es gibt keine guten Methoden. Methodisches Handeln im Kunstunterricht, in: K+U 304/2006, 5-11

Dr. Margarete Dieck ist Professorin für das Fach Kunst an der Pädagogischen Hochschule Weingarten; E-Mail: dieck@ph-weingarten.de

Kompetenzorientierter Kunstunterricht



1. Zur gegenwärtigen Situation des Faches Kunst

Unser Fach ist in Bewegung. Zahlreiche Fachdidaktiker, Organisationen und Behörden artikulieren derzeit ihre auf den Kunstunterricht fixierten Interessen im Zuge der Gesamtdiskussion um die Bildungsziele des deutschen Schulsystems. Bereits vorliegende Umakzentuierungen wie die Einheitlichen Prüfungsanforderungen, die Erlasse der Bundesländer zum Zentralabitur oder die neugestalteten Lehrpläne verschiedener Bundesländer richten ihren Fokus ganz deutlich auf die Orientierung an Kompetenzen – vor allem an überprüfbare, im Sinne output-orientierter Leistungsstandards*. Der BDK, Fachverband für Kunstpädagogik, befindet sich schon seit geraumer Zeit in der Diskussion um genuine Möglichkeiten des Kunstunterrichts bei der Ausbildung von Kompetenzen. Verschiedene Veröffentlichungen (Bering/Niehoff 2005 und 2007; Bering u.a. 2006; Seydel 2007) kennzeichnen mittlerweile das Bild als Kernanliegen fachinterner Inhalte, wie aber auch als Wirkungsnotwendigkeit über unsere Fachgrenzen hinaus. Dabei finden die Überlegungen des BDK z.B. in den Lehrplänen der Länder Berlin / Brandenburg / Mecklenburg-Vorpommern ihren deutlichen Niederschlag (Ministerium für Jugend, Bildung und Sport Brandenburg 2005, S. 9-13).

Jedoch kann dies nicht als Konsensmodell betrachtet werden. Differenzen in der Theoriediskussion unseres Faches scheinen ungebrochen; gegenseitige Abgrenzungen und Dispute um den „rechten Weg“ werden allerdings von den Kolleginnen und Kollegen aus der Schulpraxis oft gar nicht wahrgenommen oder rufen allenfalls Kopfschütteln hervor. Eine konzeptuelle Fundierung zeitgemäßen Kunstunterrichts muss aus Sicht der Lehrenden und Lernenden ganz praktikabel auf die existierenden Vorbedingungen von Schule bezogen sein (etwa institutionelle Zwänge, curriculare Vorgaben, individuelle Möglichkeiten / Zielvorstellungen).

Zu den begrüßenswerten Tendenzen – und daran anzuknüpfen ist die Zielsetzung der hier formulierten Überlegungen – zählen die Ausführungen von Georg Peez, der die derzeit diskutierten kunstdidaktischen Konzepte prägnant nebeneinander gestellt hat (Peez 2005). Diese Synopse ist übersichtlich und kennzeichnet die drei Ausrichtungen „Bildorientierung“, „Künstlerische Bildung“ und „Biografieorientierung / Ästhetische Forschung“ in ihren zentralen Vorzügen und Nachteilen. Hierbei, und das ist ein besonderer Vorzug, wird keiner Ausrichtung ein überhöhtes Augenmerk im Sinne eines Absolutheitsanspruches für guten Kunstunterricht beigegeben. Kritisch anzumerken wäre lediglich, dass Peez den Bereich der Subjektorientierung nahezu mit dem Konzept „Ästhetische Forschung“ gleichsetzt – hier muss man die Frage stellen, ob denn nicht Helga Kämpf-Jansens Ansatz einen eher methodischen Charakter hat (Ehmer 2007) und in ganz unterschiedlichen intentionalen Zusammenhängen gewinnbringend einsetzbar ist. Insgesamt jedoch bringt der vorgenommene Integrationsversuch das Fach ein gutes Stück weiter. „Nicht die Ideologisierung des kunstdidaktischen Diskurses tut Not, sondern die empirische Evaluation und Weiterentwicklung der Modelle in der Praxis.“ (Peez 2005, S. 85) Gelungener Kunstunterricht enthält Elemente aller drei Ausrichtungen der gegenwärtigen Fachtheorie (und darüber hinaus womöglich auch noch einige mehr... Bautz 2007; Kerler 2007) – diese Tatsache ist sicherlich allen Unterrichtenden deutlich bewusst. Schon seitens curricularer Anforderungen kann es im Grunde genommen keinen auf eine einzige Konzeption ausgerichteten Kunstunterricht geben (vgl. beispielsweise die geforderten Lernbereiche in den – noch gültigen – Lehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen).

2. Perspektiven eines kompetenzorientierten Kunstunterrichts

Gerade angesichts des zunehmenden Druckes seitens der Politik und Verbände muss es jetzt und in Zukunft um eine Bündelung von Chancen und Notwendigkeiten des Kunstunterrichts gehen. Dabei dürfen Gefahren, die hinter einer zu stromlinienförmigen Ausrichtung an Forderungen nach strikt überprüfbaren Bildungsbeiträgen des Faches lauern, nicht übersehen werden.

Zunächst einmal sollten wir die vielfältigen Bildungs-Ressourcen unseres Faches hinterfragen und akzentuieren. Kunstunterricht darf sich keineswegs den Forderungen nach einem adäquaten und auch überprüfbaren Beitrag zur Allgemeinbildung unserer Schülerinnen und Schüler verschließen. Viel zu wertvoll und konkurrenzlos ist die Bandbreite unserer Fachinhalte sowie das Know-how der Kolleginnen und Kollegen, um nicht – auch über die Fachgrenzen hinaus – deutliche Impulse zu setzen und Lerneffekte zu erzielen. Insofern sind die Anstrengungen des BDK um die Formulierung fachlicher Kompetenzen und Standards sehr lobenswert – wenngleich sie auch derzeit noch recht einseitig auf den Bildbegriff ausgerichtet scheinen.

Eine erste Zielperspektive zukünftiger fachdidaktischer Diskussion muss es sein, unter Ausschöpfung ganz unterschiedlicher Chancen unseres Faches deutliche Pflicht-Standards zu formulieren. Dies kann auch zu antizipierende Lernergebnisse einschließen, die womöglich eher als Fertigkeit oder „Handwerkzeug“, denn als Kompetenzen eingestuft werden.

Allerdings: Kunstunterricht darf sich keineswegs einer alleinigen Output-Orientierung ergeben und auf das Abprüfen erlernter Fähigkeiten und Kenntnisse beschränken. Diese Gefahr deutet sich beispielhaft in einigen überarbeiteten Lehrplänen an. So umreißt etwa der „Bildungsplan Gymnasium“ des Landes Baden Württemberg in seinem einleitenden Kapitel („Leitgedanken zum Kompetenzerwerb“) in prägnanter Weise die vielfältig in unserem Fach verankerten Möglichkeiten, um danach bei der Fixierung von Kompetenzen und Inhalten in eine reine Beschreibung operationalisierter Fertigkeiten bei Gestaltungs- und Analyseprozessen zu verfallen (Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg, 2004, S. 292-298).

Derartige Lernergebnisse stellen die eine, nämlich die überprüfbare Seite unseres Faches dar. Auf der anderen Seite kann jedoch eine ganze Reihe weiterer Kompetenzen angestrebt werden, deren Ausbildung möglich und nötig ist und deren Notwendigkeit wir letztlich ja auch in der tagtäglichen Schulpraxis immer wieder verteidigen.

Martin Pfeiffer hat darauf hingewiesen, dass der Erweiterte Kunstbegriff als eine inzwischen durchaus etablierte Basis kunstpädagogischen Handelns den Fokus von der Produkt- zur Prozessorientierung hin verschoben hat – was natürlich einer Fixierung von Leistungsstandards abträglich ist. Durch die „Meta-Ebene im Ästhetischen, auf der sich das Subjekt in ein reflexives Verhältnis zu sich und den Umständen bringt...“ (Pfeiffer 2007, S. 7) kann es einem fundierten Kunstunterricht gelingen, die Lernenden in eine fruchtbare Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Mitwelt zu führen, aus der immense Kompetenzen ganz individueller, allerdings kaum objektivierbarer Art erwachsen.

Besonders treffend benennt der Philosoph Wolfgang Iser Kernkompetenzen im Sinne einer differenzierten Persönlichkeits- und somit Ressourcenbildung für individuelle Tätigkeit, die aus der Ausbildung des ästhetischen Denkens resultieren: „Kunsterfahrung vermag meines Erachtens Handlungskompetenz auszubilden. Denn wer mit der Verfassung und den Geboten von Pluralität von Grund auf vertraut ist –

wozu Kunsterfahrung die beste Schule ist –, vermag sich in einer Situation radikaler Pluralität angemessen zu bewegen. (...) Daher werden Kunsterfahrung und ästhetisches Denken zu probaten Orientierungsmitteln der Gegenwart.“ (Welsch 1993, S. 76) Eine derartige Perspektive kompetenzorientierter Kunstdidaktik bedarf keiner weiteren Legitimierung durch Standards.

3. Kompetenzausbildung

Der nachfolgende Versuch, das Modell eines primär an der Ausbildung von Kompetenzen orientierten Kunstunterrichtes zu umreißen, ist als Diskussionsimpuls zu betrachten. Das vorliegende Modell (s. Schaubild) setzt sich aus drei Ebenen zusammen:

- **Ausgangspunkt** sind die Bereiche, aus deren großem Reservoir der Kunstunterricht seine Unterrichtsgegenstände entnimmt.
- **Gelenkstellen** auf dem Weg zur Ausbildung von Kompetenzen sind die **technischen und methodischen Verfahren**, mit deren Hilfe gestalterische und theoretische Inhalte des Unterrichts erarbeitet werden. Die auf dieser Ebene notwendigen Fertigkeiten sind einerseits durchaus im Sinne einer Output-Orientierung standardisierbar – so lässt sich z.B. die Beherrschung des zentralperspektivischen Zeichnens oder einer bestimmten Methode von Bildanalyse konkret überprüfen. Auf der anderen Seite wäre es falsch, in diesem Zusammenhang bereits von „Kompetenzen“ zu sprechen, welche handlungstheoretisch betrachtet sicherlich etwas mit Bewusstheit / Reflexion und der Ausrichtung auf individuelle Bedürfnisse und Fernziele zu tun haben müssen. Methodische oder gestalterische Fähigkeiten sind jedoch eher routinierte und zum Teil automatisierte Operationen, mittels derer Handlungen realisiert werden (Leontjew 1977, S. 36ff.; Schoppe 1991, S. 44f.). Die Erfahrungen aus dem Kunstunterricht der 1960er-Jahre sollten diesbezüglich ebenfalls eine Mahnung sein – hier wurde bekanntlich die bildnerische Praxis „immer stärker zu messbaren und zugleich sinnlich vermerten Schulaufgaben didaktisiert“ (Peez 2002, S. 72).
- Die auf der **dritten Ebene** vorgenommene Abgrenzung verschiedener Kernkompetenzen ist natürlich zunächst einmal eher hypothetisch, da es verschiedene Überschneidungs- und Verschmelzungspunkte zwischen den einzelnen Bereichen gibt. Besonders deutlich wird dies bei der „Selbstkompetenz“, die im Grunde genommen ein Konglomerat aus Teilbereichen und Folgen aller anderen Kompetenzen ist.

Aus unterrichtspraktischer Sicht ist die vorgenommene Trennung jedoch äußerst sinnvoll – kann doch beispielsweise ein anzustrebender Kompetenzbereich eine klare Leitlinie für die zentrale Zielsetzung einer Stunde oder Reihe sein und somit die Rolle eines Planungsinstruments erlangen. In diesem Sinne ist durchaus anzustreben, dass die Kompetenzorientierung zu einer grundsätzlichen und selbstverständlichen Planungskomponente von Unterrichtsvorbereitung wird – bei erfahrenen Kolleginnen und Kollegen wie bei Referendarinnen und Referendaren. Die obligatorische Formulierung von Lernzielen in Unterrichtsentwürfen würde dann durch anzustrebende Kompetenzen unterfüttert oder gar ersetzt. Wie bereits in den vorangegangenen Ausführungen angerissen, gibt es Kompetenzfelder, die im Sinne von Leistungsstandards output-orientiert überprüfbar sind und solche, die es nicht sind. Hier wäre einerseits eine Weiterarbeit am vorliegenden Modell in der Richtung denkbar, dass überprüfbare Bereiche noch deutlicher konturiert werden und somit

für die Lehrplanentwicklung oder aber die Obligatorik im Rahmen des Zentralabiturs nutzbar wären. Auf der anderen Seite muss das Fach Kunst gegenüber Verbänden und Politik, welche im Rahmen der PISA-Folgen auf die Faktizität und Überprüfbarkeit von Lernen drängen, selbstbewusst die Ausbildung von nicht unmittelbar überprüfbaren Kompetenzen vertreten – etwa dort, wo Unterricht gesellschaftlich-soziale Fähigkeiten vermittelt, auf eine Begegnung mit künstlerischen Handlungs- / Denkweisen ausgerichtet ist oder einer individuellen Identitätsbildung dient. Dies steht durchaus im Einklang mit den Vorgaben der Kultusministerkonferenz, denn „Bildungsstandards“ sollen nicht mit dem Anspruch formuliert werden, damit die gesamten Bildungsmöglichkeiten eines Faches zu erfassen (Sekretariat der KMK 2005). Und hier wird dann auch eine abschließende Anmerkung zum Stellenwert der einzelnen Kompetenzen nötig. Sicherlich muss man die verschiedenen Kompetenzbereiche bzgl. ihrer Wichtigkeit differenzieren (so sollte die „Bildkompetenz“ höher anzusetzen sein als die „Geschichtliche Kompetenz“). Im Sinne der obigen Argumentation wäre es aber gefährlich, überprüfbaren Kompetenzbereichen eine Vorrangigkeit gegenüber anderen zu geben. Hier kann man sich nur der Auffassung Pfeiffers anschließen, der davor warnt, bei einer Formulierung von Bildungsstandards, Kompetenzen und ihren abgestuften Niveaus ausschließlich anzugeben, was die Schülerinnen und Schüler zu einem festgelegten Zeitpunkt können und wissen müssen (Pfeiffer und Zülch / Pfeiffer 2006).

4. Ausblick

Zielvorgabe der künftigen fachdidaktischen Diskussion sollte sein, das Selbstbewusstsein unseres Faches und damit auch den Stellenwert nach außen zu stärken. Dies wäre im Rahmen der aufgezeigten „Doppelstrategie“ möglich: Verbindliche und überprüfbare Inhalte bis hin zu einheitlichen Prüfungsanforderungen in zentralen Prüfungsverfahren sichern auf der einen Seite die Vergleichbarkeit mit anderen Fächern. Andererseits muss mit aller Kraft darauf hingewirkt werden, dass die subjektbezogene, nicht standardisierbare Effizienz des Kunstunterrichts gesellschaftlich akzeptiert und der daraus folgende Nutzen für das Lernen in anderen Fächern geschätzt wird. Dieser zweite Aspekt kann sicherlich durch neurowissenschaftliche Forschungsergebnisse eine entscheidende Stützung erfahren.

Stärkung unseres Faches und Bündelung seiner Ressourcen – das muss nicht bundesweite Vorgaben im Sinne gemeinsamer Kerncurricula der Länder zur Folge haben. Eine Zielperspektive „Konzentration des Faches“ kann letztlich aber nur über enge Kooperation der Lehrenden und der Institutionen sowie eine Verzahnung und Praxisorientierung der Lerninhalte gestützt werden – Hochschulen und Studienseminare könnten hier durch gemeinsame Strategien bei künftigen Reformen der Lehrerbildung wichtige Grundlagen schaffen. Eine weitere Notwendigkeit besteht sicherlich in Austausch und Fortbildung der unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen. Dabei könnte der Fachverband noch stärker als bisher die Aufgabe übernehmen, durch entsprechende Veranstaltungen bzw. die Entwicklung von Materialien für den Unterricht flankierend einzugreifen.

Die nächsten Jahre werden zeigen, ob die derzeitige Bewegung, die den Kunstunterricht ergriffen hat, nicht nur zur Erfüllung übergeordneter Vorstellungen und Forderungen führt, sondern auch zu innovativen wie praktikablen Perspektiven für alle lernend wie lehrend am Fach Beteiligten in Schulen, Studienseminaren und Hochschulen.

Anmerkung

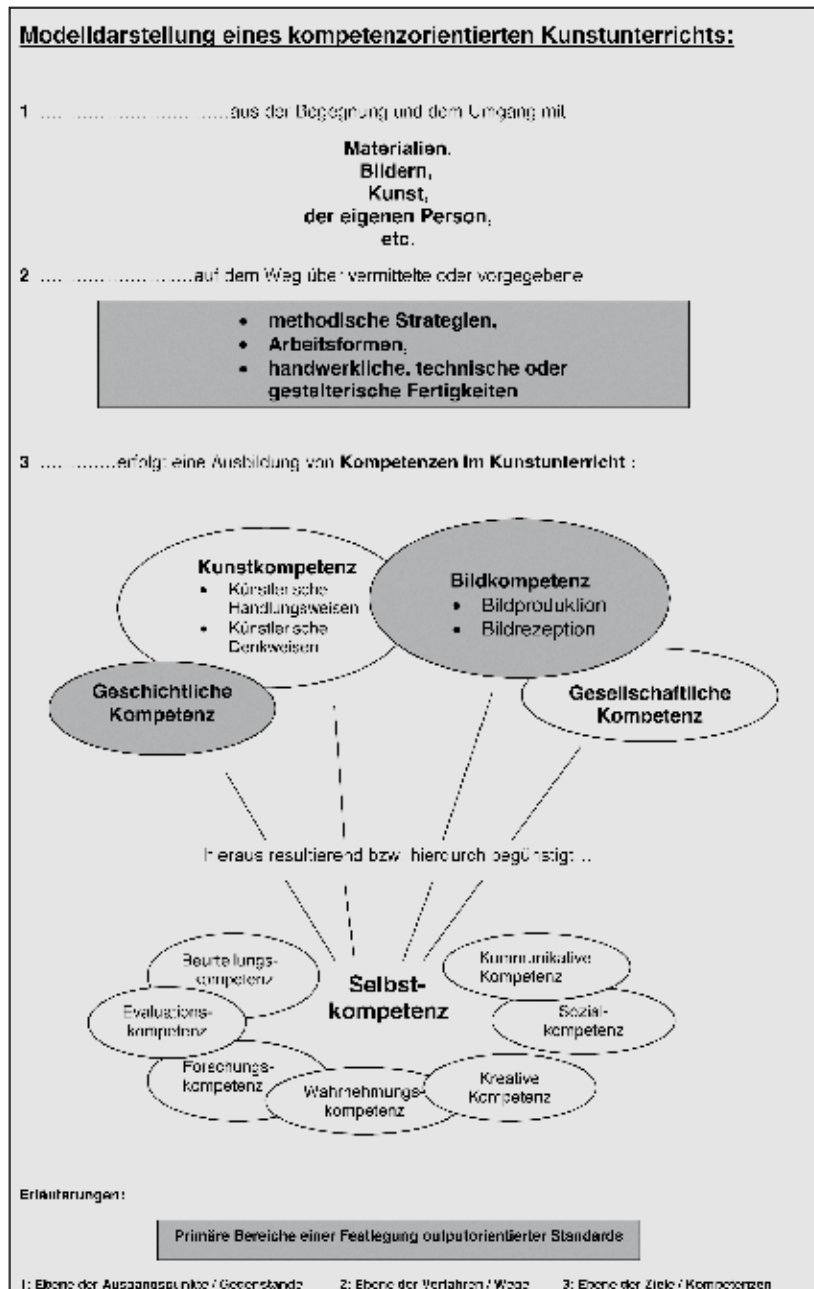
* Ich verwende hier bewusst den Begriff „Leistungsstandards“ anstelle von „Bildungsstandards“, die laut Definition der Kultusministerkonferenz festlegen, „welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen“ (Sekretariat der KMK 2005, S. 6). Abgeleitet von Fachkompetenzen, die mit der Leitkategorie „Bildung“ kompatibel sind, haben Standards in ihrer ausdifferenzierten Form einen diagnostisch-evaluativen Charakter; sie dienen der Überprüfung bestimmter Leistungen zu festgelegten Zeitpunkten und aus eingegrenzten Sachgebieten (Krautz 2006, S. 5f.; Zülch / Pfeiffer 2006, S. 315).

Literatur

- Bautz, Timo: Kontur oder Mixtur? In: BDK-Mitteilungen 3/2007, S. 2-4
 Bering, Kunibert u.a.: Kunstdidaktik. 2. überarb. Aufl., Oberhausen 2006.
 Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf: Vom Bilde aus... Beiträge des Faches Kunst für andere Fächer. Oberhausen 2007.
 Ehmer, Hermann K.: Das unordentliche Kind. Laudatio für Helga Kämpf-Jansen. In: Blohm, Manfred u.a. (Hg.): Über Ästhetische Forschung. München 2006. S. 17-32.
 Kerler, Frieder: Schillerschule. In: BDK-Mitteilungen 4/2007, S. 2-3

- Krautz, Jochen: Kunstpädagogik im Projekt der ökonomisierten Bildung. In: BDK-Mitteilungen 3/2006, S. 5-9.
 Leontjew, Alexejew N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Stuttgart 1977.
 Ministerium für Jugend, Bildung und Sport Brandenburg: Rahmenlehrplan Kunst für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg 2005, Kap. 2: Beitrag des Faches Kunst zum Kompetenzerwerb, S. 9-13. www.bildung-brandenburg.de.
 Ministerium für Jugend, Kultus und Sport Baden-Württemberg: Bildungsplan 2004 / Bildungsstandard Bildende Kunst Gymnasium.
www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/bildungsstandards
 Niehoff, Rolf: Bildungsstandards für das Fach Kunst? In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005. S. 89-107.
 Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002.
 Peez, Georg: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: Bering, Kunibert / Niehoff, Rolf (Hg.): Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005, S. 75-89
 Pfeiffer, Martin: Nationale Bildungsstandards für das Fach Kunst und die Qualität des Kunstunterrichts. Vortragsskript. www.uni-leipzig.de/studienart/Tagungsarchiv/dokumente/pfeiffer.pdf
 Schoppe, Andreas: Kinderzeichnung und Lebenswelt. Herne 1991.
 Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.): Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. München, Neuwied 2005.
 Seydel, Fritz: Kompetenzfach Kunst. In: BDK-Mitteilungen 2/2007, S. 6-10
 Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. 3. Aufl., Stuttgart 1993.
 Zülch, Martin / Pfeiffer, Martin: Qualitätssiegel für ein sperriges Fach? Über institutionalisierte Standards und ihre möglichen Auswirkungen auf den Kunstunterricht. In: Kirschenmann, Johannes u.a. (Hg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006. S. 314ff.

Dr. Andreas Schoppe, Dr. phil., Kunstlehrer am Clara-Schumann-Gymnasium Bonn, Fachleiter Kunst am Studienseminar Bonn, E-Mail: Schoppeandreas@aol.com.



Carl-Peter Buschkühle

Wissen und Gestalten

Eine Antwort auf Hubert Sowa

Im Prinzip richtig

In der letzten Ausgabe der BDK-Mitteilungen hält Hubert Sowa ein flammendes Plädoyer für eine Kunstpädagogik, die ihrer Verantwortung gerecht wird (1). Vehement greift er den „eskapistischen Subjektivismus“ neuerer Fachentwicklungen an, wirft ihnen „Irrationalismen“ und „esoterische Verengung“ auf das Ästhetische und Künstlerische vor. Demgegenüber stellt er vier Basisforderungen auf: die Bezugnahme auf ein heterogenes Begabungspotential in den Klassen, den ernsthaft fragenden Bezug zur Sache, die intensive Auseinandersetzung mit Gestaltung und die gesellschaftliche Mitteilbarkeit, den Nutzen fürs Leben. Hubert Sowa wird für diesen Aufruf viel Anerkennung ernten. Zu Recht.

Man darf gespannt sein, ob sich in die Anerkennung auch kritische Bedenken mischen. Denn Sowa sagt im Prinzip Richtiges, dennoch sind seine Darstellungen fragwürdig und irreführend. „Ausgeglichenheit vs. Einseitigkeit“ fordert er in seinem Beitrag (2). Genau dies lässt sein Text auf geradezu abenteuerliche Weise vermissen.

Ein ernsthaft fragender Bezug zur Sache?

Es gehört zu den elementaren Lehren, die jede Schülerin und jeder Schüler bereits in der Grundschule übt, dass sachgerechte Kritik ein genaues Zuhören oder Nachschauen oder Nachlesen verlangt, dass man sich wenigstens bemühen sollte, eine Sache zu erfassen, zu der man sich äußern will. Hier wäre also bereits jener „ernsthaft fragende Bezug zur Sache“ gefordert, den Hubert Sowa verlangt (3). Diesen unterlässt er aber in seinem Text. Stattdessen führt er eine Pseudo-Argumentation vor, die isolierte Beispiele seiner Ansicht nach schlechter Praxis aus dem Zusammenhang herausreißt und einseitig interpretiert. Dies geschieht etwa im Fall von Gert Peter Zaakes Experimenten mit aufgeblasenen Rinderdärmen (4). Es ist leicht, sich über dieses abstrus anmutende Spiel mit ekligem Material lustig zu machen, sich darüber zu ärgern und es in die Ecke esoterischer Realitätsentrückung zu stellen. Hubert Sowa verdammt es nicht völlig, vielleicht könnte es irgendwie brauchbar sein, aber dazu bedürfte es eines „größeren didaktischen Entwurfes“ (5). Nun, den gibt es und in dessen Kontext – im K+U-Themenheft zum künstlerischen Projekt – ist Zaakes Beitrag nachzulesen (6). Aber Sowa schreibt einige Zeilen weiter, dass er das Beispiel nicht vertiefen will, denn dieses wie auch ein weiteres aufgeführtes Beispiel spreche in der Beschränktheit der Methodik, der gestalterischen Substanz und der pädagogischen Begründung für sich (7).

So einfach ist das aber nicht. Sachgerechte Vertiefung könnte genauer erkunden, worum es Zaake ging und welche didaktischen und pädagogischen Aspekte sein Anstoß enthält. Im publizierten Beispiel ging es um die Darstellung einer Einstiegssituation in eine mögliche Projektarbeit – in einer Lehrerfortbildung sowie in einem schulischen Experiment. Irritation und Intensivierung der Wahrnehmung im ungewohnten Umgang mit zunächst abstoßendem Material ist nicht per se esoterische Spinnerei. Es hat durchaus

Tradition in der modernen Kunst und führt gerade nicht zu eskapistischem Subjektivismus (falls man nicht davonläuft, sondern durchhält). Vielmehr kann ein solcher Umgang, wie es ‚Wahrnehmung‘ meint, über die sinnliche Anschauung und Empfindung zu gedanklichen Reflexionen im Feld des Gegenstandes, mit dem man es zu tun hat, führen (8). Re-Flexion meint insbesondere im ästhetisch-künstlerischen Bereich immer ein Zurückwenden der Aufmerksamkeit vom Gegenstand auf die eigene Person, die sich – empfindend, nachdenkend, imaginierend – zur Sache in Beziehung setzt. Rinderdärme sind kein neutrales Material. Sie haben eine Herkunft und unsere Reaktion auf den Umgang mit ihnen hat auch eine Geschichte. Gesellschaftliche, ökonomische, ethische, psychologische Aspekte sind mit diesem von Zaake nicht zufällig gewähltem Material aus Schlachtabfällen verbunden. Mit Szenarien wie diesen erarbeitet er ungewöhnliche Formen des induktiven Einstiegs in künstlerische Projekte, in denen es darum geht, in einer nachhaltig wirkenden anfänglichen Auseinandersetzung möglichst individuelle Gestaltungswege der Beteiligten zu eröffnen (9). Man kann Zaake im vorliegenden Fall vorwerfen, dass er in seiner Darstellung vor allem die sinnliche Anmutung und die daraus sich ergebenden gestalterischen Assoziationen betont und die im Gruppengespräch artikulierten gesellschaftlichen Kontexte der durch das Material angestoßenen Thematik nicht weiter verfolgt hat. Eine solche Kritik wäre sachdienlich und förderte Potentiale des betrachteten Beispiels zutage. Ein weiterer Projektverlauf, den man differenzierter hätte beurteilen können, hat sich im vorliegenden Fall nicht angeschlossen.

Diffuse Rezeption und Argumentation

Gleichwohl benutzt Hubert Sowa dieses Einstiegsszenario Zaakes als einen Beleg für die Unhaltbarkeit ganzer kunstpädagogischer Entwicklungen, die er unterschiedslos als „modische ‚künstlerische‘ Projekte“ bezeichnet (10). Weder im vorliegenden Aufsatz noch in anderen publizierten Äußerungen zur künstlerischen Bildung und zum künstlerischen Projekt macht sich Sowa die Mühe, dezidiert auf die diesbezüglich relevanten Sachverhalte einzugehen, die schon seit Jahren publiziert vorliegen und zwar sowohl in bildungstheoretischer Begründung als auch in schulischer Praxis (11). So geht er auf eine Weise vor, die leider in jüngeren Fachpublikationen der Kunstpädagogik trauriges System hat: Autoren üben Kritik an Fachkonzepten, nicht, indem sie auf deren Eigenschaften präzise eingehen und darauf fußend das Für und Wider abwägen, sondern indem sie Angriffe vortragen, ohne die tatsächlichen Sachverhalte darzulegen und /oder Urteile anderer abschreiben, ohne deren Stichhaltigkeit zu prüfen (12).

Hubert Sowa hat in der letzten Zeit manch eindrucksvolle Wortschöpfung hervorgebracht, um seine Ablehnung künstlerischer Bildung und künstlerischer Projekte zu artikulieren. Da ist von „diffusen“ künstlerischen Projekten die Rede, von „antimethodischem Holismus“, ja von „kunstreliöser Attitüde“ (13). Schaut man genauer hin, so ist vor allem Sowas Rezeption künstlerischer Bildung und Projektarbeit diffus. Es ist gar nicht erforderlich, hier die inhaltliche Unangemessenheit seiner Vorwürfe im Einzelnen anzusprechen, es reicht, auf die leicht zugänglichen Quellen zu verweisen, die interessierte Leserin und der interessierte Leser können dann selbst urteilen. Wiederholt wurde z.B. dargelegt und auch mit Praxisbeispielen dokumentiert, dass künstlerische Projekte drei Strukturelemente aufweisen: die Recherche, die Konstruktion und die Transformation (14). Die Transformation als die Gestaltungsarbeit ist das Kernelement, welches

aber der Recherche bedarf, d.h. des Erwerbs von angemessenem Wissen um die Sache, auch den Erwerb von handwerklichen Fertigkeiten für die Gestaltungsarbeit. Konstruktion beschreibt die Notwendigkeit, unterschiedliche Erkenntnisse, Beobachtungen, Erfahrungen zu reflektieren, Zusammenhänge zu bedenken und auch, sich selbst dazu in Beziehung zu setzen, eine Meinung zu bilden, ein (vorläufiges) Urteil zu fällen, eine Wahl zu treffen. Konstruktive Arbeit in diesem Sinne kann sich z.B. in schriftlichen Darstellungen äußern. Transformation meint Umformung, Neuformung in der (bildhaften) Gestaltung. Dass diese ohne hinreichende Sachkenntnis und technische Fertigkeit nicht gelingen kann, ist eine Binsenweisheit in der Kunst und ihrer Geschichte. Dieses und manch anderes, so z.B. die Betonung des „Primats des Objekts“ (15), mithin etwa des entstehenden Werkes gegenüber willkürlichem und gefühlsseligem Subjektivismus, kann Hubert Sowa nachlesen. So in eben jenem Themenheft von Kunst+Unterricht zum künstlerischen Projekt, wo ich im Basisartikel diese Aspekte darstelle und in einem Unterrichtsbeispiel aus einer Klasse 9 zum Thema „Kopf“ praktisch vorstelle (16). In diesem Zusammenhang wird schnell klar, dass das von Sowa zum Abschluss seines Beitrages aufgeführte „gute Beispiel“ aus dem Unterricht von Ulf Geer in seinem Verhältnis von Wissenserwerb und kompetenter Gestaltung recht nah an dem ist, was künstlerische Bildung in künstlerischen Projekten will (17). Warum unterschlägt Sowa dieses alles? Betrachtet man einmal sein „kritisches Zwischenfazit“ gegen Ende seines Aufsatzes und vergleicht die dort aufgeführten Punkte mit dem, was Theorie und Praxis künstlerischer Bildung nachlesbar beinhalten, so wird man feststellen, dass im Prinzip fast vollständige Übereinstimmung herrscht. Warum also diese einseitigen, irreführenden Attacken und gedrechselten Pompös-Etiketten, die sich schon bei leisem Abklopfen als hohle Worthüllen erweisen?

Der Verantwortung gerecht werden

Ich weiß, dass es Hubert Sowa um eine gute Qualität in der Kunstpädagogik, insbesondere in ihrer Bildungspraxis geht. In diesem Ziel sind wir uns einig. Es ist diesem Ziel aber abträglich, wenn die notwendige kritische Auseinandersetzung ein völlig verzerrtes Bild zeichnet, indem sie zentrale Aspekte der in Rede stehenden Sache ignoriert, ausblendet, unterschlägt und statt dessen reduzierte Teilaspekte zu einem Popanz aufbläht, auf den leidenschaftlich eingeschlagen wird. Es ist dringend eine fachliche Diskurskultur einzufordern, die im referierten Wissen um die relevanten Sachverhalte konstruktive Kritik übt mit dem Ziel, an der internen Gestaltung der Kunstpädagogik mitzuwirken und das Fach in seinen bildungspolitischen Verflechtungen und Konflikten zu stärken. Auch im wissenschaftlichen Kontext gilt es, einer Verantwortung gerecht zu werden.

Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle lehrt und forscht am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen; E-Mail: cpbuschkuehle@aol.com



Bildbeispiele

Zusammenhang von Wissen und Gestaltung, Beispiel Kopf. Ausgehend von einem induktiven Einstieg der Deutung von Zufallsformen gestalteten die Schülerinnen und Schüler einer Klasse 9 auf dem Gymnasium Köpfe, zumeist in Ton unter Hinzufügung anderer Materialien, die jeweils einen bestimmten Ausdruck und eine bestimmte Bedeutung haben. In diese Gestaltung fließen anatomische Beobachtungen von menschlichen und tierischen Schädeln ebenso ein wie das Studium z.B. tierischer Attribute bei der Herstellung eines hybriden Kopfes oder der Erwerb von Wissen über bestimmte mythologische oder literarische Hintergründe von dämonischen Wesen. Im weiteren Projektverlauf wurden die thematischen Kontexte erweitert in der Ausarbeitung einer vollständigen Gestalt in ihrer Umgebung. Die Medien waren hier freigestellt.

Literatur

- (1) Hubert Sowa: Der Verantwortung gerecht werden. Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenz, in: BDK-Mitteilungen 1/2008, S. 2 – 7
- (2) Ebd. S. 5
- (3) Ebd.
- (4) Gert-Peter Zaake: Atemluft für Darmblähungen. Gestalterische Versuche mit Rinderdärmen, in: Kunst + Unterricht 295/2005, S. 36 – 39
- (5) Sowa S. 4
- (6) Carl-Peter Buschkühle: Zum künstlerischen Projekt (Basisartikel), in: Kunst+Unterricht 295/2005, S. 4 – 9
- (7) Sowa S. 5
- (8) Carl-Peter Buschkühle: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt a. M. 1997, S. 121 – 195
- (9) Kunst+Unterricht 295/2005 S. 8f.
- (10) Sowa S. 7
- (11) Joachim Kettel: SelbstFREMDEHEIT. Elemente einer anderen Kunstpädagogik, Oberhausen 2001; Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003; Joachim Kettel u.a. (Hg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung, Oberhausen 2004; Carl-Peter Buschkühle; Die Welt als Spiel. Bd.1: Digitale Spiele und künstlerische Existenz (Kulturtheorie), Bd. 2: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung (Kunstpädagogik), Oberhausen 2007
- (12) Die Welt als Spiel Bd. 2, S. 34 – 46
- (13) Hubert Sowa, Dietrich Grünewald: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung, in Johannes Kirschenmann, Frank Schulz, Hubert Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, München 2006, S. 296
- (14) Kunst+Unterricht 295/2005 S. 5 ff; Die Welt als Spiel, Bd. 2, S. 220 ff.
- (15) Theodor W. Adorno: Ästhetische Theorie, Frankfurt a. M. 1970, S. 64; Die Welt als Spiel, Bd. 2, S. 129 ff.
- (16) Carl-Peter Buschkühle: Kopf, in: Kunst+Unterricht 295/2005, S. 10 – 13
- (17) Sowa S. 7

Werner Bloß

Vom Schillern der Oberfläche

Eine Studie zum Umgang mit fachbezogener Semantik unter Studierenden
des Faches Kunstpädagogik



Die Korrektur von Examensklausuren sowie die Protokollierung mündlicher Prüfungen erlaubt einen steten Einblick in einen Bereich der Wirkung von Leitbegriffen des kunstpädagogischen Diskurses, die über Lehre und Studium ihren Weg in individuelle Gedankengänge und Schlussfolgerungen gefunden haben. Eine kleine Studie im Rahmen meiner Arbeit in der Ausbildung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen (Universität Erlangen-Nürnberg) mündete in die Ausformulierung folgender Arbeitshypothese: Die Viabilität (Brauchbarkeit) zentraler Begriffe des gegenwärtigen kunstpädagogischen Diskurses im Gebrauch ihrer Rezipienten hängt weniger von ihrer argumentativen „Ausstattung“ oder ihrem Widerhall im Diskurs ab, als von der „Griffigkeit“ bzw. der Assoziativität des Begriffes allein. Problematisch bleibt hierbei die mangelnde Präzision der Parameter „Ausstattung“ und „Griffigkeit“. Folgende Kniffe sollten diese Trübung ausgleichen: Es wurden zunächst jene (anonymen) Klausurkopien und Prüfungsprotokolle aussortiert, in denen kein zentraler Begriff der Kunstpädagogik, so etwa „Ästhetisches Projekt“ oder „Ästhetische Erfahrung“ von den Examinanden verwendet wurde. Eine studentische Interpretationsgruppe untersuchte die verbliebenen Erläuterungen nach Hinweisen, ob diese Begriffe tatsächlich a) vorwiegend mit dem sprachlichen Instrumentarium einschlägiger Werke wiedergegeben oder b) mit davon zwar unabhängigen sprachlichen Werkzeugen aber dennoch eher (zu-) treffend illustriert oder c) mit einer nahezu bezugsfreien, eher unzutreffenden Auslegung bedacht wurden. Nebenbei setzten sich die hier forschenden Studierenden intensiv mit den jeweils relevanten Schriften selbst auseinander.

Eingedenk der begrenzten Aussagekraft dieses Forschungsweges verfolgten wir daraufhin nur die auffälligsten Ergebnisse und hinterfragten sie hinsichtlich ihrer maßgeblichen Einflüsse: Der Kanon der Schriften zur Kunstpädagogik, welcher den Examinanden an die Hand gegeben wird, bzw. dem sie bereits während ihres Studiums begegneten, tauchte im erwartbar deutlichen Rahmen in den Interpretationen auf. Auffällig im Vergleich mit der Streuung anderer Begriffe war aber die Häufigkeit der Bezugnahmen zum Begriff der „Ästhetischen Forschung“. Dabei wurde dieser Begriff nicht unbedingt, jedoch meist mit der Autorin Helga Kämpf-Jansen in Verbindung gebracht.

Man könnte nun einen gewissen Trend, womöglich eine häufige Erwähnung bzw. ein entsprechendes Anraten der verantwortlichen Lehrpersonen bei der „Saat“ hinter dieser Beobachtung der „Ernte“ vermuten und sie darf mit Sicherheit nicht ganz ausgeschlossen werden. Aber dann müsste man auch von entsprechenden, einander ähnelnden Erläuterungen dieses Begriffs in den mündlichen und schriftlichen Darlegungen ausgehen können. Diese Vermutung konnte aber trotz mehrfacher Interpretationsstufen nicht bestätigt werden. Zunächst verteilten sich die Erwähnungen der „Ästhetischen Forschung“ recht gleichmäßig über alle drei der o. g. Kategorien. Beim näheren Untersuchen konnten nur mit Mühe wirkliche Bezüge zwischen den verschiedenen Antworten hergestellt werden und diese mit verblüffender Genauigkeit fast nur in jenen seltenen Fällen, bei denen tatsächlich gemeinsame Examenslerngruppen ausgemacht werden konnten (1).



Dieser qualitative Befund ließ nun eine weitere Vermutung aufkeimen: Könnte es sein, dass Begriffe wie die „Ästhetischen Forschung“ abseits ihres Kontextes quasi von sich aus eine wohl assoziative Qualität in sich tragen, die eine Auseinandersetzung und letztlich auch eine Vertretung im Rahmen der Bewältigung eines Examens zu beflügeln vermögen? Die Beantwortung konnte erst über einen weiteren Forschungsschritt bewältigt werden. In Seminaren, die überwiegend aus Studienneulingen bestanden, wurden Fragebogen verteilt, in denen zunächst der Bekanntheitsgrad aller im o. g. ersten Schritt gesammelten Begriffe abgefragt werden konnte. Unter diese mischten wir zu Testzwecken einen neuen Begriff, der bislang nicht als sprachliches Werkzeug verwendet oder veröffentlicht worden war: die „Ästhetische Ermittlung“ (2).

Die selten genutzte Beantwortungsmöglichkeit „kenne ich“ musste durch eine kurze Erläuterung bestätigt werden. Dies führte in der Auswertung zu Verwirrungen, da einige Begriffe, die so gekennzeichnet wurden, beim besten Willen nichts mit ihrer Erklärung zu tun haben konnten (3). Die Beantwortungsmöglichkeit „habe ich schon einmal gehört“ und auch die Möglichkeit „kenne ich nicht“ sollten jeweils mit der Beantwortung der Frage ergänzt werden, was man sich trotz mangelnder oder Unkenntnis wohl unter diesen Begriffen vorstellen könne. Hierbei stellten sich die überraschendsten Ergebnisse ein: Nimmt man die irrtümlichen Beantwortungen der ersten Kategorie („kenne ich“) zusammen mit den Assoziationen der Beantwortung der zweiten und dritten, so kann auch hier eine deutliche Affinität zum Begriff der „Ästhetischen Forschung“ ausgemacht werden.

Wiederum waren sie eher selten durch eine als solche interpretierbare Bezugnahme zum tatsächlichen Kontext hinterfütert, was man bei Kategorie 2 vielleicht am ehesten hätte erwarten können. Nichtsdestotrotz wurde das Stichwort „Ästhetische Forschung“ nicht nur nahezu ausnahmslos zu erläutern versucht, es wurde auch mit in etwa der doppelten Textmenge ausgestattet wie der nächstbeliebte Begriff: „Ästhetisches Projekt“.

Aber die „Ästhetische Forschung“ war nicht alleine die Nummer eins. Mit einer ähnlichen Intensität sprachlicher wie inhaltlicher Ausgestaltung gesellte sich der Begriff hinzu, hinter dem bislang gar keine Substanz steckt. Die „Ästhetische Ermittlung“ erfuhr eine reichhaltige Darlegung beginnend bei Bezügen zur Kriminalistik über Künstlerstrategien wie die Sophie Calles bis hin zu kurzen aber interessanten Auseinandersetzungen mit der Frage, was man sich folglich unter „ästhetischen Mitteln“ vorstellen könne. Es schloss sich an die Eröffnung dieser Forschungsergebnisse in den Seminaren jeweils eine Diskussion und eine Form des Zuspruchs für den Begriff an, die mich darin bestärkte, hier von seiner eigentümlichen ersten „Rezeption“ zu berichten. Übrigens: Es gab auch Studierende, die angaben, den Begriff zu kennen. Auch ihre – fiktiven – Erläuterungen stützten die These seiner auffälligen Assoziativität und seiner auch hierin begründeten und mutmaßlichen „Viabilität“ – womöglich innerhalb eines zukünftigen Diskurses.

Was der Studie noch fehlt, ist die Anbindung an eine tragfähige Theorie. Einen Weg zu bewährten konstruktivistischen Angeboten versuchte ich durch die Beschreibung der Ergebnisse mit diesem einschlägigen Begriff zu ebnet. Die Viabilität



umschreibt die Anschlussfähigkeit und Umgänglichkeit eines Konstrukts innerhalb der Autopoiese menschlichen Denkens und Wahrnehmens. Begriffe wie die oben genannten und untersuchten scheinen als individuelle Konstruktionen verstanden eine besondere oder mangelnde Eignung innerhalb dieses Prozesses zu entfalten. Die „Ästhetische Forschung“ erwies sich hier als anschlussreicher im Vergleich zu anderen wichtigen Stichworten des kunstpädagogischen Diskurses und zwar auch ohne dass diese Anschlüsse in ihrer schriftsprachlichen Hinterfütterung begründet werden konnten. Und so zeigen zentrale Begriffe hier wie innerhalb eines jeden kulturellen und wissenschaftlichen Diskurses aus zwei Blickwinkeln betrachtet jeweils verschiedene Gesichter: Zunächst sind sie Arbeits-, später Leitbegriffe der Diskussion oder Forschung. Mit ihrer Hilfe soll die Essenz dieses Wirkens in ein sprachlich nutzbares Gefäß gegossen werden (vgl. Abbildungen). Auf diesem Wege entstehen Werkzeuge der Anlehnung oder Abgrenzung von ähnlichen Begriffen und ihren Kontexten im jeweiligen Diskurs. Dort verdichten sie sich zu Schlag- und Stichworten, deren Wirkung wellengleich verebbt oder – wie man sieht – lange und bis über die Ränder des Diskurses ihre Kraft zu verbreiten vermag. Denn auf der anderen Seite steht die Anwendung der Begriffe außerhalb dieser Foren, z. B. in der Lehre oder im individuellen Gebrauch von Menschen, deren Rückschlüsse und Handlungskonsequenzen nicht mehr unmittelbar zu einer Resonanz im Inneren des Diskurses zu führen vermögen. Beide Seiten dieses einen Phänomens gehören zu jeglicher Form von Diskursivität. Fehlte die zweite Seite, so wäre die erste in Frage gestellt oder verlöre sich in den oberen Trep-

penwindungen eines akademischen Elfenbeinturmes. Fehlte die erste Seite, so gäbe es die zweite nicht.

Nun darf die Studie aber nicht insofern missverstanden werden, dass hier eine möglichst hohe Assoziativität von Fachbegriffen gefordert werde ungeachtet der dahinter stehenden Substanz. Diese Erkundung assoziativer Gehalte unter Abtrennung eines Bezugs zum Inhalt sollte nur helfen, das erste vom zweiten unterscheidbar zu machen. Es wäre wohl fatal, sich bei der (Er-) Findung von Begriffen ausschließlich nach diesem Kriterium zu richten, blitzen doch im Hintergrund gefährlich Vorstellungen von „Oberflächlichkeit“ und „Täuschung“ auf, wie es der hohle Begriff der „Ästhetischen Ermittlung“ zeigte.

Auf der anderen Seite scheint es mir aber ebenso fahrlässig zu sein, in einem Kontext, der von seiner Vermittelbarkeit lebt, diese Oberfläche außer Acht zu lassen – obendrein in einem Fach, das sehr viel Oberflächenkompetenz beherbergt. Wenn diese kleine Studie dazu beiträgt, ein wenig Augenmerk auf Äußerlichkeiten, auf Assoziatives und Semantisches, somit auf Didaktisches, oder besser: auf Anschlussmöglichkeiten und ihren Wahrnehmungs- und Wirkungsbereich zu lenken, dann war sie den Aufwand bei Weitem wert. Es reicht nicht nur, bestenfalls verstanden werden zu können, es muss auch Menschen geben, die damit beginnen wollen – gegebenenfalls „ästhetisch ermittelnd“.

Dank an alle Mit-ForscherInnen meines Seminars zur Kunstpädagogischen Forschung!

Anmerkungen

- (1) Diese Verknüpfung gelang nur im Falle der mündlichen Prüfungen. Studierende, die sich gemeinsam vorbereiten, nehmen in den Sprechstunden auch oft gemeinsame Prüfungsvorbereitungsgespräche in Anspruch und treten so als Team für den Prüfer in Erscheinung.
- (2) Der Begriff „Ästhetische Ermittlung“ taucht allem Anschein nach im deutschen Sprachraum nicht als zentraler Begriff auf, z. B. als Überschrift oder als Gipfelpunkt eines Textes und vor allen nicht in Verbindung mit kunstpädagogischen Kontexten. Lediglich als seltene Formel für künstlerische Strategien kann ihm in kunsttheoretischen Texten m. E. ohne Bezug zu jeweils anderen Erwähnungen begegnet werden. Anders im anglo-amerikanischen Sprachraum: „Aesthetic investigation“ ist zumindest ein häufig verwendeter Begriff auch im Bereich der Kunstpädagogik, wengleich diese Art der Übersetzung eine gewisse Schiefelage hat: Der Aspekt des er-„mittel“-ten Mittels entfällt völlig.
- (3) Es handelte sich z. B. auch um (durchaus nahe liegende und nachvollziehbare) Verwechslungen, wenn „Ästhetische Forschung“ als wissenschaftliche Forschung über Ästhetik interpretiert wird.

Werner Bloß (Jg. 1967), Kunstlehrer am Gymnasium Eckental, weblo@t-online.de

Auswahl der Literatur im Forschungsfokus

(bezogen auf die häufigsten Begriffsverwendungen durch die Examinanden)

- Burmeister, Hans-Peter / Selle, Gert / Zacharias, Wolfgang (Hg.): Anstöße zum „Ästhetischen Projekt“. Unna 1994
 Grünewald, Dietrich / Legler, Wolfgang / Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Seelze 1997
 Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Köln 2001
 Kettel, Joachim: Selbstfremdheit. Oberhausen 2001
 Kirchner, Constanze / Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Hannover 2001
 Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt am Main 2003
 Mollenhauer, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim 1996
 Selle, Gert: Kultur der Sinne und Ästhetische Erziehung. Köln 1981
 Selle, Gert: Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg 1990
 Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Unna 1992

Auswahl der Literatur zur Forschung

- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen 2003
 Flick, Uwe / Kardorff, Ernst von / Steinke, Ines: Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg 2003
 Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Studienausgabe Weinheim 2003
 Besand, Anja: Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter neuer Medien, Schwalbach 2004



Irene Niepel

Tradition und Gegenwartsströmungen in bestem Einvernehmen

Land Art mit einem Basiskurs Kunst (11. Klasse)

„Kressegraffiti“ von drei Jungen (Abb. 1)

Die Aussaat auf einem Erdfeld mit Kressesamen folgte dem Prinzip Andy Goldsworthys, ausschließlich Naturmaterialien zu verwenden. Prozess und Vergänglichkeit konnten zusehends thematisiert werden, da die „Linienkonturen“ innerhalb von Tagen durch das Wachsen der Kresse undeutlicher wurden. Zur Kresseaussaat hatten sich die Schüler auf die Erde gelegt. Der Vorgang hatte Aktionscharakter und wurde auch als solcher reflektiert.

„Raum“ und „Landschaft“ als mögliche Themen im Berliner Rahmenlehrplan für den Basiskurs Kunst nahm ich zum Anlass, mich für ein Halbjahresprojekt zum Thema „Land Art“ zu entscheiden. Wegen folgender äußerer Bedingungen war die Unterrichtsreihe von vornherein als Projektunterricht angelegt: Zum „Tag der offenen Gärten“ am Halbjahresende im Juni 2007 sollte sich die Schule mit ihrer Pflanzenvielfalt präsentieren. Doch das großzügige Gelände mit Wiesen und Beeten „dürstete“ auch nach Kunst. So bereiteten wir uns mit der verantwortlichen Biologielehrerin zusammen auf die Gestaltung des Geländes für eine schulexterne Öffentlichkeit vor, die am Tag der Offenen Gärten auch in den Genuss von Land Art kommen sollte – unter stattfindenden Führungen durch die Schüler.

Durch Gruppenreferate „tastete“ sich die Lerngruppe zunächst an die Thematik heran. Sie wanderte mit Richard Long virtuell durch seine markierten Landstriche, bewunderte Andy Goldsworthys Konsequenz und „Wetterfestigkeit“ bei seinen ausschließlichen und schnell vergänglichen Kreationen aus Naturelementen. Mäßig begeistert äußerte sich die Gruppe zu Christo. Hingegen ernteten die eingegrabenen Cadillac von C. Lord, H. Marquez und D. Michels in der Wüste Nevada bei den meisten Begeisterung. Drei Mädchen beanspruchten umgehend das „Urheberrecht“ auf ein eingegrabenes Fahrrad auf dem Schulgelände. Diese Idee wurde als erste geäußert.

Viele aktuelle Land-Art-Künstler (auch Long und Goldsworthy) beziehen sich in ihren Werken oft auf mythologische „Land Art“. Deshalb und weil frühgeschichtliche Kulturen der einzige historische Anknüpfungspunkt für Land Art sind – es gibt keine Entwicklung wie in der Malerei oder Skulptur – war die Welt der Kelten mit ihren Steinkreisen neben den vier aktuellen Richtungen ein unverzichtbares Thema. Die „Kelten-Mode“, u.a. mit der Musik von Enya, ist unter Jugendlichen schon einige Jahre her. Dennoch gab es zum Glück noch eine starke Fraktion für dieses Thema und so beschäftigten sich zwei Arbeitsgruppen damit. Hilfreich war hier auch eine fächerverbindende Unterrichtsstunde „The Celts“ in Absprache mit der Englischlehrerin.





Das eingegrabene Fahrrad (Abb. links oben, außen)

Lange berieten die Schülerinnen über Standort und Art des Eingrabens, damit die Sache am Ende nicht wie entsorgter Schrott aussieht. Die visuelle Irritation, die einen Alltagsgegenstand erst zur Kunst macht, wurde weitgehend intuitiv gelöst. Vor diesem Hintergrund ließ sich später dann eine sorgfältig vorbereitete Stunde zum Readymade von Duchamp durchführen, damit die Jugendlichen sich ihrer „künstlerischen Tat“ bewusst werden, sie einordnen und dem Publikum mit eigenen Worten verständlich machen können.

„Little Stonehenge“ (Abb. links unten, außen)

Die Quelle der Inspiration muss hier nicht erläutert werden. Draht und Pappmache sowie eine Verankerung im Boden mit Zelthaken sind das Grundmaterial. Die Farbe Weiß ist bewusst von den vier Mädchen gewählt worden, um nicht das Original zu kopieren, sondern dem Werk eine eigene atmosphärische Note zu geben. „Little Stonehenge“ sollte in der Sommersonne mit „Schnee“ bedeckt leuchten. Neben dem keltischen Vorbild hat hier auch Goldworthy Anregung gebracht. Den Mädchen gefiel nämlich der „Snowball“, eine lawinenartige Kugel, die er im englischen Hochsommer aus einem Schneegebiet zu einem Londoner Marktplatz einfliegen ließ.

Weltkarte aus Hölzern und Kieselsteinen (2 Abb. links oben)

Zwei Jungen ließen sich von Richard Long anregen und entschlossen sich zu einem Bild aus weißen Kieselsteinen und Ästen auf einem dazu aufgeschütteten Erdfeld als Bildträger. Die handwerklich aufwändige Arbeit wurde letztlich von einem Schüler bewältigt, da sein Arbeitspartner mitten im Schulhalbjahr die Schule verließ.

Bodengestaltung mit keltischem Ornament (2 Abb. links unten)

Diese Arbeit ist nicht mehr der Land Art zuzuordnen, hat jedoch wegen ihres räumlichen Ausmaßes noch Anklänge daran. Zwei Mädchen haben die Bodenschablone mit großer handwerklicher Sorgfalt hergestellt. Bei der Auswahl des Motivs waren keltische Vorlagen nur eine Anregung. Die verwirklichte Ornamentik ist eine eigene Kreation. Bei der Farbe handelt es sich um lichtechtes und wetterbeständiges Acrylat. Doch ist auch diese Arbeit mit der Zeit durch Sonne und Regen vergänglich.

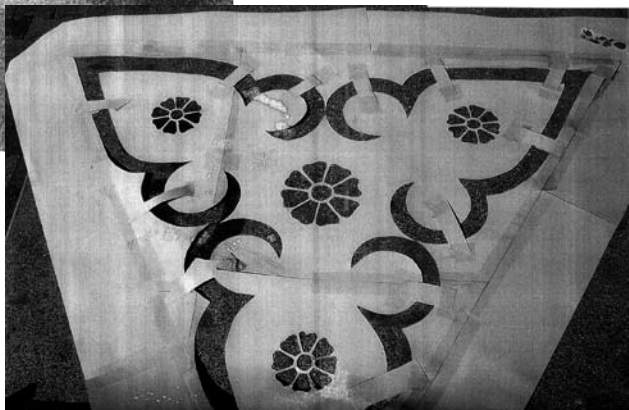
Resümee

Folgende Gründe wurden von den Jugendlichen für ihre hohe Motivation und Arbeitsbereitschaft angegeben: die Arbeit draußen, „geistige“ Ideen mit körperlicher Arbeit außerhalb eines Klassenraums zu verbinden sowie die Tatsache, sich mit aktueller Kunst zu beschäftigen und dabei trotzdem, wenn man will, in alte Religionen eintauchen zu können.

Nach meiner Einschätzung kam noch verstärkend hinzu, dass die ständige Beobachtung und Befragung durch andere Schüler beim Entstehen der Werke – z.B. in den Pausen auf dem Gelände – sowie die anstehende Präsentation vor einer großen Öffentlichkeit Verantwortung und Identifikation mit der eigenen Arbeit förderten. Die Qualität der selbst geleiteten Führungen der Schüler zu den Werken – auch zu denen ihrer Mitschüler – am „Tag der Offenen Gärten“ war ein Bewertungskriterium für die Noten. Viele „fachfremde“ Lehrer haben sich den Führungen angeschlossen. Besonders Vorurteile gegen das Fahrrad, das von einigen zunächst als „Schülerwitz“ betrachtet wurde, wendeten sich, im Zuge von Erläuterungen zum Readymade in Zustimmung. Letztlich überzeugte die himmelweisende schöne Hälfte selbst auf dem „Berg“ in der Sonne.

Siehe auch <http://www.goethe-oberschule-berlin.de>, Aktivitäten - Kunstprojekte - Bilder zum Tag der offenen Gärten anklicken.

Irene Niepel, mit staatlicher Lehrbefähigung für Sek. I u. II, freie Künstlerin und Dozentin, Berlin, z. B. an der Universität der Künste, in der sozialpädagogischen Weiterbildung des Senats von Berlin und am Evangelischen Bildungswerk; E-Mail: fineart.in@arcor.de



Christiane Brohl

Displacement und Mapping

Displacement als künstlerische Praxis des Kartierens von Orten

Der Raum. Nicht sosehr die unterschiedlichen Räume, deren Schweigen, weil es anhält, am Ende etwas auslöst, das einer Art Angst ähnelt, auch nicht die fast schon domestizierten interplanetaren, interstellaren oder intergalaktischen Räume, sondern viel näher liegende Räume, im Prinzip jedenfalls: die Städte zum Beispiel oder das flache Land oder die Schächte der U-Bahn oder eine öffentliche Parkanlage. Geroges Perec: Träume von Räumen (1994)

Displacement als künstlerische Forschungspraxis

Displacement ist eine Strategie von Gegenwartskunst mit kunstpädagogischem Impetus, weil sie eine diskursive künstlerische Forschungspraxis ist, die eine eben solche auf Seiten der Rezipienten auslösen kann. Sie ist eine Strategie, welche die Grenze zwischen Kunst und Kunstpädagogik in eine Schnittstelle – Kunstpädagogik – transformiert. Dies hat keinesfalls zur Folge, dass Kunstpädagogik per se Kunst ist oder wird. Displacement ist eine künstlerische Forschungspraxis zur Erkundung von Orten und zur Konstruktion von so genannten *Nicht-Orten* oder *anderen Orten*. In dieser Weise ist Displacement eine künstlerische Praxis des Kartierens von Orten. Robert Smithson hat diese ortsbezogene Forschungspraxis in den 60er Jahren in die Kunst eingeführt.

Displacement lässt sich in einem ersten Schritt mit Verschiebung, Verlagerung, Verrückung übersetzen. Doch eine begriffliche Übersetzung kann nicht die inhaltliche Fülle und Vielschichtigkeit von Displacement transportieren. Ebenso wenig lässt sich Displacement auf eine Methode des Verlagerns von Alltagsgegenständen von einem Kontext hin zu einem anderen Kontext zur Erzeugung von Bedeutungsirritationen reduzieren. Displacement ist für Gegenwartskunst zum Schlüsselbegriff avanciert, weil es eine komplexe künstlerische Erkenntnispraxis ist, die mehrere Dimensionen umfasst:

Displacement beschreibt zunächst eine **räumliche Verlagerung** (Dislozierung) von Kunst aus dem institutionellen Raum des Museums heraus hin zu Orten im öffentlichen Raum. Displacement kennzeichnet ebenso einen Wechsel im Verständnis von Kunst: von der Produktion von autonomen Werken hin zu einer **Kontext bezogenen diskursiven Forschungspraxis**. Daneben meint Displacement eine besondere **künstlerische Arbeitsweise des Lesens eines Ortes** durch einen **anderen Ort**, des intuitiven In-Beziehung-Setzens von Materialien, Informationen und Assoziationen. Das Displacement, das Ineinanderschieben, -verlagern von Fragmenten aus unterschiedlichen Diskursen (Literatur, Kunst, Wissenschaft, Alltagspraxis etc.) vollzieht sich durch das assoziative Hinzu-fügen eines Fragments zum anderen, wodurch eine „fest stehende“ Bedeutung stets verschoben und damit diffus wird. Das bedeutet, dass Informationen aus unterschiedlichen Diskursen und Assoziationen sowie konkrete Materialien in Beziehung zueinander gesetzt werden, ohne eine bestimmte Kausalität oder Eindeutigkeit erzeugen zu wollen. Es geht um ein künstlerisches Wahrnehmen, Denken und Handeln

in Beziehungen jenseits von disziplinären Grenzen. **Displacement beschreibt eine spezifische Form des Kartierens von Orten, die zur künstlerischen Gestaltung eines Nicht-Ortes führt.** Der Nicht-Ort ist eine künstlerische Karte, die aus mehreren Karten bestehen kann (z.B. Texte, Filme, Fotografien, Objekte, Performance etc.)

Kontext und Diskurs bezogenes Kunstverständnis

So lässt sich festhalten, dass Displacement für ein verändertes Kunstverständnis mit folgenden Markierungspunkten steht (ausführlich siehe Brohl 2003):

Kunst als Diskurs

Kunst ist ein Schnittpunkt innerhalb eines Netzwerkes diskursiver wie institutionalisierter Strukturen einer Kultur. Gegenwartskunst reflektiert ihre diskursiven Verflechtungen (Diskursanalyse) des Kontextes von Kunst und produziert neue Diskurse und Praktiken (Diskursproduktion).

Im Verlauf der 90er Jahre gewinnt der Kontext in der Kunst zunehmend an Bedeutung. Peter Weibel entwickelt eine Theorie von Kontext-Kunst, in der Kunst als Diskurs begriffen wird.

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

Kunst und Orte

Künstlerinnen und Künstler verlagern ihre Kritik vom institutionellen Ort (Museum) auf Orte im Alltagsraum. Der Ort wird dabei nicht als physischer Ort zum Material oder Kulisse von Kunst. Vielmehr wird er als Knotenpunkt disparater Diskurse, institutioneller Verflechtungen, geschichtlicher Einbindungen und alltagspraktischer Handlungen untersucht. Die kulturelle Konstruktion von Orten wird zum Inhalt und Material von Kunst. Smithsons ortsbezogene Forschungspraxis, seine diskursive Lektüre von Orten, seine Ort/Nicht-Ort-Arbeiten werden in diesem Zusammenhang aufgegriffen, variiert und erweitert. Konzentrierte sich Smithson vorrangig auf postindustrielle Orte, auf Orte mit entropischer Architektur, unter dem Gesichtspunkt einer problematisch

gewordenen Natur- und Kulturentwicklung, untersuchen heute Künstlerinnen und Künstler Orte unter unterschiedlichen Thematiken und beziehen oftmals mehrere Orte in ihre Untersuchungen mit ein (Parks, Gärten, Stadtteile). Künstler schaffen heute andere Orte. Andere Orte sind im Sinne Michel Foucaults Orte, in denen sich Diskurse schneiden, überlagern, durchkreuzen. Andere Orte stehen in Bezug zu normalen Orten, heben sich zugleich durch ihre Differenz, ihre Andersartigkeit von ihnen ab. Künstlerinnen und Künstler haben ihre Praxis in den nicht-institutionellen Kulturraum zur Erforschung von Orten verlagert. Mit dem Ortsbezug werden künstlerische Forschungsprozesse an die sozial und kulturell strukturierte Wirklichkeit gebunden (z. B. Hamburg-Kartierung/Projekt der Galerie für Landschaftskunst 2003-2004).

Kunst als Konstruktionselement von Situationen

Andere Orte codieren keine Botschaften, formieren keine eindeutigen Aussagen. Sie bilden opake, ja vieldeutige Situationen, die zur Verwirrung und Ent-Orientierung führen können. Diese Form von Orientierungslosigkeit ist produktiv, weil sie Lernende anstößt, sich forschend und handelnd im Kontext von Diskursen zu situieren.

Und genau jene wirkt produktiv, weil sie zum In-Gebrauch-Nehmen, zur Selbst-Positionierung aufgefordert werden, wodurch sich ihre Rolle von Auslegern von Kunstwerken hin zu Forschern und zu potenziellen Ko-Produzenten und Partizipanten von Kunst wandelt.

Künstlerinnen und Künstler konstruieren Situationen, die als Orte des Diskurses Forschungsräume eröffnen, die Besucher zum Forschen, Handeln, zum In-Gebrauch-Nehmen provozieren und motivieren (z. B. Forschungsraum der Galerie für Landschaftskunst).

Kunst als Forschungspraxis

Kunst als künstlerische Forschungspraxis bedeutet, dass Künstlerinnen und Künstler sowohl ein neues Rollenbewusstsein als auch ein neues Verhältnis zum „Werk“ entwickelt haben. Die traditionelle Rolle vom Künstler als „Genie“ ist heute mit der Auflösung des „autonomen Kunstwerks“ obsolet. Künstlerinnen und Künstler definieren ihr Selbstverständnis innerhalb eines diskursiven Geflechts und begreifen sich als Forscher, Konstrukteure und Entdecker.

- Sie werden zu Initiatoren und Gestaltern von künstlerischen Forschungsräumen (Mark Dion „Biologische Forschungsstation Alster“).
- Sie werden zu Projektleitern, indem sie Kunstprojekte initiieren, organisieren, durchführen und präsentieren (Till Krause, Galerie für Landschaftskunst).
- Sie werden zu Begleitern von künstlerischen Forschungsprozessen, in denen Lernende als Forschende sich selbstbestimmt und interessengeleitet mit Kunst und Orten auseinandersetzen (z.B. Partizipation der Schulklasse Alten Eichen an dem Kunstprojekt von Mark Dion).

Mapping und Gegenwartskunst

Mapping oder Kartieren bezeichnet eine aktuelle künstlerische Praxis zur Erkundung von Orten. Diese Praxis ist uneinheitlich, stark subjektiv von den Interessen, Fragen und den spezifischen Zugangsweisen der Künstler geprägt. Im Unterschied zur wissenschaftlichen Kartografie bleibt das Kartieren an die konkrete Erkundung des Ortes gebunden.

Der Begriff „Karte“ stammt, ethymologisch betrachtet, aus dem Lateinischen von „charta“. Im allgemeinen Sinn bezeichnet Karte ein rechteckiges Blatt, welches unterschiedliche



Funktionen haben kann: z. B. Spielkarte, Eintrittskarte, Postkarte, Steuerkarte, Weltkarte, Landkarte. Galt noch bis ins 19. Jahrhundert die Landkarte als Bild, das sich durch die Verbindung von Schrift- und Bildzeichen und durch die Vermischung von Realität und Fiktion auszeichnete, führten technische Entdeckungen zu einer Trennung von Malerei und Karte. Die Karte wurde nun dem Bereich der Wissenschaft zugeordnet, wodurch der neue Begriff der „Kartographie“ entstand. Die Verwissenschaftlichung der Karte grenzte alles Fiktive aus. Karten erzählten keine Geschichten mehr von den Erfahrungen, Träumen, Fiktionen der Reisenden und den nicht-visuell wahrnehmbaren Dimensionen eines Ortes. Vielmehr sollte nun das geometrische Grundraster einer vermessenen Welt Wirklichkeit exakt abbilden.

Karten dienen zur Orientierung und einer Verortung von Subjekt und Kultur. Sie sind Instrumente zur Durchsetzung ökonomischer und territorialer Ansprüche. Sie verbinden Wissen mit Macht, kontrollieren und zergliedern den Erdrum. Ökonomische Gesichtspunkte strukturieren die Architektur der Städte, die (Verkehrs-) Verbindungen zwischen den Ländern, Städten, Häusern und Menschen. In Karten drückt sich eine Totalitätsvorstellung der Bemächtigung des Erdraums aus. Ihre Form der Darstellung des Erdraums hängt mit der Art des Denkens über die Aneignung jenes Raumes zusammen. Das geometrische Grundraster der Karten korreliert mit einem instrumentellen Denkraster. Der Gewinn höherer Präzision durch Verwissenschaftlichung schließt dabei nicht nur Dimensionen des Fiktiven zugunsten eines instrumentellen In-Besitz-Nehmens von Erde aus, sondern geht auch auf Kosten des Verlustes konkreter sinnlicher Erkundung von Orten.

Diese bloß einseitige, instrumentelle Perspektive auf den Erdrum, die sich in dem standardisierten Grundraster von Karten in Längen- und Breitengrade eingeschrieben hat, durchbrechen Künstlerinnen und Künstler, indem sie das auf Beherrschung drängende Prinzip des Visuellen untergraben. Robert Smithson hat mit Displacement eine besondere Form des Kartierens in die Kunst eingeführt, um die Erkundung spezifischer Orte in eine künstlerische Form zu transformieren, ohne in traditionelle Darstellungsverfahren der Landschaftsmalerei zu verfallen. Dazu verlagerte er eine zweidimensionale Karte in den Raum, so dass eine dreidimensionale Karte - der Nicht - Ort - entstand. Dieser ist eine

„Karte aus Karten“. Der Nicht-Ort besteht aus Landkarte, Container mit Materialien, Fotos und Text. Dieses Netzwerk aus Karten etabliert eine ortsbezogene Situation, in die Besucher treten. Eine einzelne, zentrale Perspektive auf den Ort wird durch den Nicht-Ort in verschiedene aufgespalten. Die Karten sind Fragmente, die in ihrer Gleichzeitigkeit ungleicher Perspektiven einen inneren Prozess des Displacement auslösen.

In der Weise schlägt die Funktion der Karte, Orientierung zu bieten, in ihr Gegenteil um: in der Situation der Nicht-Orte involviert, verlieren Rezipienten ihre gewohnte Form der Orientierung und Orientierungssuche. Jeder Orientierungswille wird zunächst ad absurdum geführt. Der Nicht-Ort provoziert mit seiner spezifischen Form der Verschiebung von Perspektiven eine Irritation, die vertraute Grenzen des Wahrnehmens, Denkens und Handelns auflöst. Ohne vorgegebene Orientierung werden Besucher aufgefordert, sich im Kontext des Kartennetzwerkes selbst zu verorten.

Der Nicht-Ort als Karte aus Karten verhindert die Möglichkeit einer vollständigen Abbildung des Ortes. Statt den Ort abzubilden, unter lediglich einer Perspektive beherrschen zu wollen, thematisiert Smithson die Nicht-Abbildbarkeit von Orten durch die Differenz von Ort und Nicht-Ort. Es entsteht eine Leerstelle, eine Lücke, Spalte oder ein Zwischenraum, der zum Imaginieren und Reisen einlädt. Der Nicht-Ort spiegelt Wirklichkeit nicht wider, sondern deckt die Konstruktion von Wirklichkeit durch Karten auf. Indem Smithson das geometrische Grundraster gewöhnlicher Karten fragmentiert und in den Raum verlagert, bringt er zum Ausdruck, dass eine Aneignung vom Raum nicht auf eine isolierte, zentrale Sichtweise rückführbar ist. Durch den Prozess des Verschiebens von einer Perspektive auf die nächste, wird ein lineares Denken zugunsten eines Denkens in Relationen aufgegeben. Der Nicht-Ort als „Karte aus Karten“ läuft den Totalitätsvorstellungen und Bemächtigungsstrategien wissenschaftlicher und instrumenteller Perspektive auf den Raum zuwider (vgl. Brohl 2003).

Gegenwartskünstler wie Till Krause begreifen das Kartieren als eine ortsbezogene Praxis des Erkundens, Beobachtens, Sammelns und Archivierens. Wenn heute in der Gegenwartskunst von Kartieren gesprochen wird, dann geht es um eine uneinheitliche ortsbezogene Praxis und nicht um das Herstellen und Darstellen von Karten. Karten bilden eine mögliche künstlerische Form neben anderen Artikulationsformen wie Erzählungen, Handlungen, Texte, Filme etc. Eine gute künstlerische Karte zeichnet sich nach Till Krause durch die Differenz zum Ausgangsort aus. Lesen von Karten meint ein Lesen von Differenzen, ein Hineinfallen in Lücken, ein Eintauchen in Leerstellen, nach Smithson ein fiktives Reisen zwischen Orten. Wenn Künstlerinnen und Künstler kartieren, dann arbeiten sie an der Konstruktion und Reflexion von Wirklichkeit mittels Imagination.

Orte sind Bezugspunkte künstlerischer Forschungspraxis

Orte, ihre Geschichten, Wirkungsweisen, Themen sind verstärkt seit den 90er Jahren Ausgangspunkte künstlerischer Praxis geworden. Gegenwartskünstlerinnen und -künstler knüpfen an Robert Smithsons (1938-1973) ortsbezogener Kunstpraxis des Displacement aus vielfachen Gründen an: Smithson hat einen neuen Ortsbegriff – Ort als kultureller, materieller und diskursiver Schnittpunkt – entwickelt. Ebenfalls hat er eine neue Lektüre von Orten in die Kunst eingeführt, indem er Orte nicht nur hinsichtlich ihrer materiellen Beschaffenheit erkundete, sondern Orte als Knotenpunkte unterschiedlicher Interessen, Diskurse und Bedeutungen las.

Orte lagern, verbergen und schichten für Smithson Texte, die der Künstler bergen, sichten und entziffern kann. Und mit den Ort/Nicht-Ort-Arbeiten hat er Beziehungen zwischen Orten hergestellt. Mit dieser Praxis hat er die ortsspezifische Kunst um eine ortsbezogene Kunstpraxis erweitert.

Ortsspezifische Kunst bezieht sich auf die Materialität eines spezifischen Ortes. Die Maße, Größe und Platzierung ortsspezifischer Arbeiten werden durch die Topografie des Ortes bestimmt, gleichgültig ob sich dieser im urbanen Raum, in der Landschaft oder innerhalb einer durch Architektur vorgegebenen Situation befindet. Ortsspezifische Arbeiten sind ortsgelagert. Kunstwerk und Ort gehen eine unlösbare Beziehung ein.

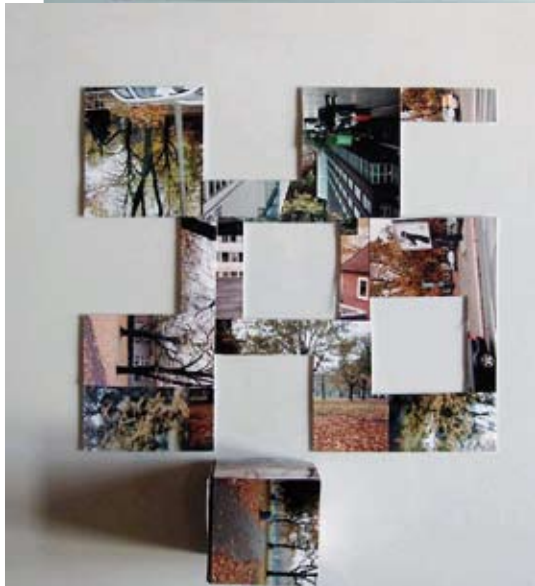
Ortsbezogene Arbeiten sind Arbeiten, die in Beziehung zu einem untersuchten Ort stehen, aber an einem ganz anderen Ort platziert sein können. Der Ort wird nicht nur hinsichtlich seiner physischen Bedingungen für ein Kunstwerk erschlossen. Vielmehr wird der Ort als Knotenpunkt diskursiver kultureller Verflechtungen, Verhaltenscodierungen, kultureller Praktiken, institutioneller Einbindungen und geschichtlicher Verzweigungen erkundet. Kunst, die solche Orte zum Bezugspunkt ihrer Forschungspraxis hat, deckt diverse diskursive Verflechtungen auf und produziert darüber hinaus neue Beziehungen. Ortsbezogene Arbeiten untersuchen Orte, betten diese Erkundung in einen umfangreichen Kontext und stellen derart Relationen zwischen Orten und Diskursen her.

Es lässt sich in Kürze festhalten, dass es in der Kunst verschiedene Ortsbegriffe gibt, die je nach Kunstverständnis mit einander konkurrieren: und zwar der phänomenale, der institutionelle und der diskursive. Der phänomenale Ort bezeichnet den realen, physischen Ort als Standort und Material von ortsspezifischer Kunst (z.B. Heizer, Serra). Der institutionelle Ort meint den durch die Funktionen einer (Kunst-) Institution geprägten Ort (z. B. Haacke, Asher, Buren), der zum Inhalt von Kunst wird. Der diskursive Ort wird hinsichtlich seiner materiellen und kulturellen Verflechtungen untersucht. Er wird Bezugspunkt für einen Nicht-Ort oder anderen Ort, den Künstlerinnen und Künstler erst als Ort des Diskurses: besser als diskursives Forschungsfeld konstruieren.

Künstlerinnen und Künstler arbeiten heute mit der Strategie des Displacement, um den kulturellen Ort als Schnittpunkt diskursiver Praktiken zu analysieren und einen anderen Ort als Diskursfeld zu produzieren. Damit knüpfen sie an Smithsons Kunst als ortsbezogene Forschungspraxis an, variieren diese in ganz unterschiedlicher Weise und führen sie zugleich im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen weiter (vgl. Brohl 2003).

Galerie für Landschaftskunst

Im Februar 1992 gründeten die Künstlerin Anna Gudjonsdóttir und der Künstler Till Krause das Museum ferner Gegenden. In den ersten Jahren war die Arbeit des Museums nicht öffentlich und bestand vorwiegend aus Studien, dem Aufbau eines Austausch- und Arbeitsnetzes und dem Start teils bis heute andauernder Projekte. 1996 wurde die Galerie für Landschaftskunst als „Öffentlichkeitsabteilung“ des Museums ferner Gegenden gegründet. Sie veranstaltete zunächst Ausstellungen im Garten des Museums und andernorts und initiierte Außenraumprojekte. Mit dem Umzug der Galerie für Landschaftskunst 2000 in die Räume auf der Fleetinsel in der Hamburger Innenstadt konnte das Veranstaltungsprogramm ausgeweitet werden. Die Galerie für Landschaftskunst versteht sich als freies Institut für künstlerische und interdisziplinäre Forschung an Vorstellungen von Natur, Ort, Landschaft und Stadt. Die Galerie für Landschaftskunst will



für künstlerische Forschung eigenmächtig Arbeitsfelder definieren und geeignete Bedingungen für sie schaffen.

In ihren Ausstellungsräumen in der Hamburger Innenstadt und auf der Schute, ihrem Forschungsschiff, diskutiert die Galerie für Landschaftskunst aktuelle Projekte, zeigt Ausstellungen Hamburger und internationaler Gegenwartskunst und bietet Veranstaltungen wie Vorträge, Videoabende und Führungen an. Das Archiv zu den Arbeitsbereichen der Galerie mit einem Schwerpunkt zum Kartieren kann von jedermann genutzt werden.

Hamburg-Kartierung

In Kooperation mit dem Hamburger Kunstverein hat die Galerie für Landschaftskunst über einen Zeitraum eines Jahres 2003 ein Projekt mit dem Titel „Mapping a City – Hamburg-Kartierung“ durchgeführt. Die prozesshafte Auseinandersetzung mit dem Stadtraum Hamburg äußerte sich in zahlreichen Exkursionen, Vorträgen, Filmvorführungen, Diskussionen und schließlich der Präsentation dieser Erkundungen des Hamburger Raumes in der Ausstellung im Hamburger Kunstverein. Bestandteil des Kartierungsprojektes ist die Biologische Forschungsstation Alster (2002) von dem amerikanischen Künstler Mark Dion.

Partizipation an dem Kunstprojekt

Biologische Forschungsstation Alster

Mark Dion hat auf einem Schiff, genauer auf einer Schute (einem motorlosen Lastenkahn), die „Biologische Forschungsstation Alster“ eingerichtet. Die Forschungsstation gleicht einem etwas antiquierten Labor und enthält neben technischen Arbeitsgeräten eine Reihe von Büchern, Schautafeln, Fotos, eine Sammlung von Fundstücken aus der Alster und ein Aquarium mit Alsterwasser. Mark Dion gestaltete einen anderen Ort, der zum Ort des Diskurses über kulturelle Konstruktionen von Natur wurde und zum Forschen einladen sollte. Bestandteil der künstlerischen Arbeit war und ist die Kooperation mit und die Koproduktion von Künstlern, Wissenschaftlern, Besuchern und Schülern.

Elf Schülerinnen der Examensklassen 6A und 6B der Evangelischen Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen wählten Anfang Februar 2002 aus dem Kursangebot der Schule das Kunstprojekt „Künstlerische Umgangsweisen mit Natur – Partizipation an dem Kunst- und Umweltprojekt von Mark Dion“.

Da die offizielle Eröffnung der „Biologischen Forschungsstation Alster“ am 1. Juni 2002 sein sollte, wählte ich einen über die eigene Wahrnehmung und Darstellung von Landschaft hinausgehende Auseinandersetzung mit Natur in Kunst.

Am Anfang des Forschungsprozesses ging es zunächst darum, die eigenen Darstellungsweisen von Landschaft mit denen der Mitschüler und mit alltäglichen Bildern von Landschaft ins Verhältnis zu setzen. Dazu zeichnete jede Schülerin, ohne weitere Vorgaben, eine Landschaft. Im Dialog über die so entstandenen Landschaftsskizze stellten die Schülerinnen fest, dass ein Stereotyp von einer „heilen, intakten und schönen Natur“ ihre Darstellungen von Landschaft bestimmt. Diskutierend suchten die Schülerinnen Gründe für diese einseitige Perspektive. Sie kamen auf die (Aus-)beziehungsweise Ein-) Wirkungen von Werbung und anderen Medien unseres Alltags auf die Wahrnehmung von Landschaft. Sie resümierten, dass Darstellungen von Landschaft kulturell präformiert sind.

Fragen über kulturelle Konstruktionen von Naturwahrnehmungen und Darstellungen motivierten nun das weitere Vorgehen. Der Blick wurde dabei auf Gegenwartskunst fokussiert: Wie nehmen Künstler Natur wahr? Wie stellen sie

Natur dar? Welche neuen Sichtweisen auf Natur eröffnen sie uns durch ihre Arbeiten? Und: Welche kulturellen Konstruktionen von Natur decken Künstler mit ihren Untersuchungen auf?

In Bezug auf die „Biologische Forschungsstation Alster“ von Mark Dion verwandelte sich insbesondere die letzte Frage in einen anregenden und aufregenden ästhetischen Forschungsprozess.

Der nächste Schritt führte zu einer ersten, mehr theoretischen Erkundung künstlerischer Umgangsweisen mit Natur. Wir teilten Inhalte und die Arbeit dazu auf. In den folgenden Stunden referierte ich den in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts durch „Earth Projects/Erdprojekten“ vollzogenen Wandel von der Darstellung der Natur im Landschaftsbild hin zu ortsspezifischen Arbeiten mit Naturmaterialien direkt vor Ort in der Natur (z. B. Walter De Maria, Michael Heizer).

Im Anschluss daran führte ich die Schülerinnen in die ortsbezogene Kunstpraxis des Displacement von Robert Smithson ein. Gemeinsam erarbeiteten wir Smithsons Verbindung zur Gegenwartskunst am Beispiel der Kunstpraxis von Mark Dion. Die Schülerinnen untersuchten Dions Arbeiten selbstständig in Kleingruppen, beschäftigten sich mit der Arbeitsweise des Künstlers, verglichen sie mit Smithsons und stellten überdies ihre so gewonnenen Eindrücke innerhalb der gesamten Gruppe vor. Sie fanden heraus, dass Dion mit der „Biologischen Forschungsstation Alster“ seine bisherige Arbeitsweise verlagert, indem er nicht (s)ein Forschungsfeld präsentiert, sondern einen Ort als Diskursfeld zum Forschen schafft und damit partizipierende Künstler, Besucher und Schüler zu (Mit-)Forschern und Koproduzenten von Kunst werden lässt.

Nach dieser Vorarbeit planten wir die konkrete Erforschung der „Biologischen Forschungsstation Alster“ und vereinbarten dazu mit Till Krause einen Termin. Die Schülerinnen erkundeten an einem Nachmittag auf höchst unterschiedliche Weise diese Forschungsstation.

Sie erforschten die Alster in materieller, funktionaler sowie emotionaler Hinsicht. All ihre gesammelten Eindrücke, Materialien und Informationen deplatzierten die Schülerinnen von der Forschungsstation Herrengabenfleet hin zur Fachschule in Stellingen. Dort sichteten sie ihr Untersuchungsmaterial, sammelten noch mehr Informationen zur Kunst und zur Alster und diskutierten ihr weiteres Vorgehen. Aus den so gewonnenen Materialien, Informationen und Assoziationen entstand ein Konzept für einen Nicht-Ort mit dem Titel „Alster anders“.

Für die Realisierung hatten wir eine weitere komplette Schulwoche als Projektwoche Zeit. „Alster anders“ war ein temporärer Nicht-Ort, der im quadratischen Atrium der Fachschule aufgebaut wurde. Die Schülerinnen wählten diesen Ort aus, weil das Atrium sie an ein Aquarium erinnerte. Auf der „Biologischen Forschungsstation Alster“ hatte Dion auch ein Aquarium mit Alsterwasser aufgebaut. „Alster anders“ wurde zum begehbaren Aquarium.

Der Begriff Aquarium kommt aus dem Lateinischen und meint „zum Wasser gehörend“. Ein Aquarium kann ein Behälter zur Pflege, Zucht und Beobachtung von Wassertieren sein. Ebenso kann ein Aquarium ein Gebäude sein, in dem verschiedene Wassertiere oder -pflanzen ausgestellt werden. „Alster anders“ war ein Aquarium im Sinne eines Nicht-Ortes, in dem verschiedene Materialien und Informationen über die Alster gezeigt wurden. Die Schülerinnen hatten Alsterwasser in Einweckgläsern gesammelt und essbare Frösche, Schlangen etc. aus Speckgummi eingelegt. Die zuvor kleinen Frösche quollen im Wasser so auf, dass sie deformiert, vielleicht von Genen manipuliert, erschienen. Jene Einweckgläser klassifizierten sie in quasi natur-

wissenschaftlicher Manier und stellten sie neben kaufbaren Dosen mit Alsterwasser auf einen quadratischen Tisch. Am Tisch angebracht waren Gedichte, Gedankensplitter über die Alster und über Kunst. Auch „Alsterliebeleien“ klebten am Tisch, weil die Alster begehrter Treffpunkt frisch Verliebter ist.

„Alster anders“ enthielt eine Stellwand mit Informationen, die zerstückelt, zerschnitten, teilweise überlagernd angebracht waren. Informationen über das Kunstprojekt: Zeitungsartikel, Ankündigungen der Galerie für Landschaftskunst, Definitionen über die Schute, Kunst und Forschung und einer Liste der Gegenstände, die sich in der Forschungsstation von Dion befanden. Außerdem gab es Informationen über die Alster, deren Zustand, Bedeutung und Lage in Hamburg. Gekreuzt wurden diese Materialien mit Fotos von der Alster, der Schute und deren Erforschung am 3. Juni.

„Alster anders“ wurde am 14. Juni 2002 im Atrium der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen eröffnet und etwa zeitgleich mit dem vorläufigen Ende des Projektes von Mark Dion Ende September 2002 wieder abgebaut.

site samples # 1&2

Im September 2006 eröffnet die Galerie für Landschaftskunst die Ausstellung site-samples # 1&2 als einen Beitrag zum langjährigen Projekt „Hamburg-Kartierung“.

Die Wiedereröffnung der Schute ist der Anlass für die Ausstellung site samples # 1 & 2. Die Ausstellung zeigt Ausschnitte der künstlerischen Tätigkeit auf der Schute im Jahre 2002. Einige der dabei entstandenen Arbeiten wurden bisher noch nie veröffentlicht. Manche entwickelten sich als „work in progress“ bis heute weiter.

Bob Braine veranstaltete eine Führung durch das damals noch in einer frühen Abrissphase befindliche Gelände der Hafencity. Von der geführten Gruppe ließ er persönliche Sinnbilder der Stadt Hamburg entwerfen und in den Sand zeichnen. Diese Zeichnungen porträtierte er mit der Kamera. Christiane Brohl initiierte bei ihren Schülern künstlerische Forschungsprozesse, die unterschiedlichste Aspekte über die Alster und die Orte ihrer Erforschung eröffneten. Christiane Brohl fotografierte diese Prozesse. In der Ausstellung zeigt sie eine Collage aus Fragmenten der künstlerischen Forschungsprozesse, die sie verfremdete und auf einer veränderten Hamburg-Karte neu anordnete. Mark Dion porträtiert die Orte an denen die Schute bisher lag und zukünftig liegen wird. Dabei fokussiert er den Blick hinab in die Tiefe des Wassers und in den Schlick auf das Mikroskopisch-Allerkleinste. Ein Kabinett-schrank mit Intarsien der Wappen Hamburgs und der Schute bewahrt Wasserproben in großen Gläsern, die mit Fotografien von Wasserorganismen und Schlickpartikeln beschildert sind. Inken Hemsen und Veronika Kossek beobachteten von der Schute aus das Treiben der Menschen auf der Außenalster und an ihren Ufern. Inken Hemsen zeichnete detaillierte Karten von den Bewegungen und Geräuschen der sich im Wasser tummelnden Menschen. Veronika Kossek beschrieb die Uferzone in mathematischen Berechnungen zur Wechselwirkung von Luftaushalt und der Ströme von Spaziergängern und Joggern. Florian Hüttner und Martin Krützfeldt verfassten eine Studie der „Gewässer Hamburgs gesehen durch die Brille der Angler“. Die Klasse 5a der Schule Carsten-Rehder-Straße und Till Krause erstellten Landkarten des Terrains um den Fleetinselplatz am Kanal in der Innenstadt a) mit den Spuren der Menschen und b) mit den Spuren der Pflanzen und Tiere. Jochen Lempert stellte an verschiedenen innerstädtischen, teils anscheinend lebensfeindlichen Orten „Insektenbeobachtungstische“ auf, an denen die allgegenwärtigen Wasserinsekten sowie ihre Beobachter prä-

zise und einfach zu beobachten waren. Rupprecht Matthies veranstaltete auf der Schute offene und kostenlose Zeichenkurse für Alle und jedes Alter über das Leben an der Alster. Hunderte von Ergebnissen sind in dem Buchkonvolut „Die Alster“ zusammengefasst. Stephan Mörschs Zeichenmaschinen, gebaut aus improvisierten Materialien, notierten die Bewegungen des Wassers und der Schute. Nana Petzet konzipierte eine Hundekot Sammel- und Kompostier-Anlage, die 2002 auf derart erregte städtische Konflikte stieß, dass sie erst jetzt langsam realisiert werden kann.

Displacement und Mapping in der Schule

Die Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen in Hamburg hat im Wintersemester 2003 einen neuen Vertiefungsbereich „Orte erforschen“ im Rahmen der neuen Hamburger Bildungspläne eingeführt. Die Schüler erhielten im dritten Semester jeweils einen Projekttag zur Erforschung von selbst ausgewählten Orten im Hamburger Stadtraum. Nach einer Evaluation der neuen Vertiefungsbereiche des Lehrerteams im Jahre 2005 wurde der Vertiefungsbereich zeitlich erweitert. Seit dem WS 05/06 haben die Schüler von Alten Eichen zwei Semester Zeit, um in einer ersten Phase einen Ort innerhalb des Hamburger Stadtraums künstlerisch im Sinne von Displacement erforschen und in einer zweiten Phase einen anderen Ort künstlerisch gestalten zu können. Begleitet werden die Schüler durch ein Lehrerteam, wodurch eine interdisziplinäre Sichtweise auf den Forschungsgegenstand eröffnet wird.

Die Einführung des Vertiefungsbereiches „Orte erforschen“ an der Ev. Fachschule für Sozialpädagogik Alten Eichen ist ein Beispiel für die Öffnung der Institution Schule. Mit dem Verlagern - Displacement - des institutionellen Lernens hin zu Orten im öffentlichen Raum, werden Orte, ihre Themen, Wirkungen und Geschichten zu Lerninhalten künstlerischer Forschungsprozesse. Indem Schüler Orte auf künstlerische Weise mit der Strategie des Displacement erkunden, lernen sie Orte mit all ihren Sinnen intensiv wahrzunehmen. Ihre ästhetischen Wahrnehmungen bilden Ausgangspunkte für Imaginationen und Assoziationen, die zu Fragen führen. Schülerinnen und Schüler suchen in unterschiedlichen Diskursen nach möglichen Antworten und konstruieren einen anderen Ort, der weit über das Sichtbare des untersuchten Ortes neue, ja ungewohnte Perspektiven auf den Ort eröffnet. Derart lernen sie, eine künstlerische Forschungspraxis des Kartierens auf selbst ausgewählte Orte und nach eigenen Interessen anzuwenden (vgl. auch Busse 2007). Schüler lernen gegenwartskunstnah, künstlerische Praxen der Aneignung und Konstruktion von Wirklichkeit mittels Mapping selbst zu (er) finden, zu organisieren, zu strukturieren, zu präsentieren und zu reflektieren.

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



Literatur

- Ausst.-Kat.: Mapping a City. Hamburg Kartierung. Kunstverein Hamburg. 2004.
Brohl, Christiane: Andere Orte im öffentlichen Raum als Gegenstand Ästhetischer Forschung. Ortsforschungen und Ortskonstruktionen. In: Blohm, M./Heil, Ch./Peters, M./Sabisch, A./Seydel, F. (Hg.): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München 2006, S. 141-148.
Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie. In: BDK-Mitteilungen 3/2004.
Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt 2003.
Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Norderstedt 2007.
Busse, Klaus-Peter: Atlas: Bilder kartografieren. In: K+U 285/286 2004.
Heil, Christine: Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. München 2007.

Christiane Brohl (Jg. 1964), Dr. phil., Künstlerin und Kunstpädagogin, Vertretungsprofessorin für Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg von SS 2007-SS 2008.

Christian Odató

Das Fach Kunst und seine Berührungspunkte mit anderen Fächern



Zum Selbstverständnis des Fachs Kunst

Das Fach Kunst trägt dazu bei, sich mit der sichtbaren und unsichtbaren Welt gestalterisch auseinander zu setzen. Es soll die Persönlichkeits- und Charakterbildung der Schüler/innen fördern sowie die Entwicklung ihrer eigenen subjektiven Bildsprache ermöglichen. Zudem sollen zunehmend kooperative Arbeitsweisen im Unterricht eingesetzt werden. Viel zu oft bildet das Fach Kunst nur sein eigenes Klischee ab, meist steht es als exotische Pflanze im Nutzgarten anderer Schulfächer.

Es gibt jedoch kaum Lerninhalte, die nicht auch aus dem Blickwinkel der Ästhetik betrachtet werden können und in der Folge zu Gestaltungen anregen. In der Ausweitung des engen Fachbegriffs Kunst auf alle Bereiche der Gestaltung und auf alle ästhetischen Phänomene und Visualisierungen würde dem Fach Kunst ähnlich wie dem Fach Mathematik als so genanntem Grundlagenfach eine fundamentale Bedeutung zukommen. Die Stärkung der Bereiche Design und Architektur im neuen Fachlehrplan des G8 vor allem in der neuen Oberstufe des G8 im Bayern rechtfertigten ebenfalls diese Annahme. – Oder wie ein Hamburger Professor schon vor einiger Zeit – sinngemäß – konstatierte: Würden die Lehrer der Fächer Kunst und Gestaltung das Potenzial ihres Faches erkennen und nutzen, so wären sie bald die gefragtesten Leute unter uns.

Betrachtet man die Stundentafel am Gymnasium sowie die Akzeptanz des Fachs Kunst in weiten Kreisen der Gesellschaft, so ist festzustellen, dass Kunst demgegenüber eine erstaunlich schwache Position einnimmt.

„Inklusiv fächerübergreifender Unterricht“

Der Lehrplan in Bayern wie auch in vielen anderen Bundesländern ist fächerübergreifend aufgebaut und strukturiert. Deshalb sollte die Fächerbündelung nicht nur als exklusiver Sonderfall, sondern als „inklusive Normalfall“ betrachtet werden. Anders gesprochen: Es gibt keinen Bereich im bayerischen Fachlehrplan, der nicht schon fächerverbindend angelegt wäre. So ist die Frage des fächerübergreifenden Unterrichts letztlich keine inhaltliche Frage, sondern eine grundsätzliche Frage, inwieweit man den interdisziplinären Gedanken an der Schule verwirklichen will. Und das ist wiederum eine Frage der schulisch-organisatorischen Strukturen sowie der übergeordneten Struktur des Gymnasiums. Dazu gehören die Rahmenbedingungen der Schule, des Lehrplans sowie die des Stundenplans und des Schullebens im übergeordneten Bereich. Das erhöhte Stundenmaß im Fach Kunst macht es schwierig, mit Kolleginnen und Kollegen anderer Fächer kontinuierlich in Kontakt zu bleiben. Allerdings kann eine interdisziplinäre Zusammenarbeit schon im Jahr davor in Absprache mit dem Stundenplaner von den beteiligten Kolleginnen und Kollegen geplant werden.

Im speziellen Bereich ist der interdisziplinäre Unterricht vor allem eine Frage der Methodik und der Didaktik. Der fächerübergreifende Gedanke ist am Gymnasium aufgrund seiner Strukturen nur in Ausnahmefällen, d. h. in gesonderten Projekten realisierbar. Ist es nicht bedauerlich, wenn das geleistete interdisziplinäre Projekt nur ein Komet am Sternhimmel war, der gleich wieder verpufft? Kann nachhaltiger Lernerfolg in Ausnahmeprojekten gelingen oder



senschaftspropädeutische Seminar (W-Seminar) die Möglichkeit der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Kolleginnen und Kollegen. So kann ein Seminar z.B. gleichsam einer Ringvorlesung von mehreren Kolleginnen und Kollegen unterrichtet werden. (Anm. 2)

„Exklusiv fächerübergreifender Unterricht“

Aber auch ohne die Richtlinien von Modus 21 herrschen am Gymnasium noch ungenutzte Freiräume. So können beispielsweise der jährlich zweimal stattfindende Wandertag sowie der so genannte SMV-Tag alternativ als (fächerübergreifende) Projekttag genutzt werden. Die Schülermitverantwortung (SMV) ist die Vertretung der Schüler an einer Schule; sie leistet einen wichtigen Beitrag zur Verbesserung des Schulklimas. Einmal im Jahr veranstaltet die SMV einen Projekttag, dessen Organisation überwiegend in Schülerhand liegt (Anm. 3).

Es kann auch für eine bestimmte Klasse eine Projektwoche am Ende des Schuljahres eingerichtet werden. Denkbar wären ferner Projekttag mit einem ganz bestimmten Projektvorhaben, das im Laufe einer bestimmten Zeit realisiert werden soll. Als Projektvorhaben würde z. B. der Bau einer Skaterbahn stehen. Dieses Vorhaben würde mathematische, physikalische, künstlerische Fähigkeiten von den Schüler/innen erfordern. Würde man die Schüler das Projektvorhaben beschreiben lassen, wäre auch noch der sprachliche Aspekt mit enthalten. Lerninhalte werden den Schüler/innen an der Stelle gelehrt, wo sie gerade sinnvollerweise benötigt werden. Die Schüler würden dann den Sinn ihrer Lerntätigkeit erkennen und dadurch intrinsisch motiviert werden; denn ohne die Kenntnisse des jeweiligen Lerninhaltes würde das Projekt ansonsten ins Stocken geraten. – Die letztgenannten Maßnahmen förderten eher den exklusiven Status der fächerübergreifenden Idee.

Planungen

Wie sieht es aber mit alltäglichen fächerübergreifenden Unterrichtssequenzen aus („inklusive Status“)? Im Unterrichtsalltag am Gymnasium lässt sich eine fächerüberschreitende Form des Unterrichtens leichter verwirklichen als eine fächerintegrierende Form (Anm. 4), d.h. es ist leichter, sein eigenes Fach – ohne Absprache mit der Kollegin oder dem Kollegen – zu überschreiten als eine Form des Unterrichtens zu entwickeln, in der die Fächergrenzen zunehmend verwischen.

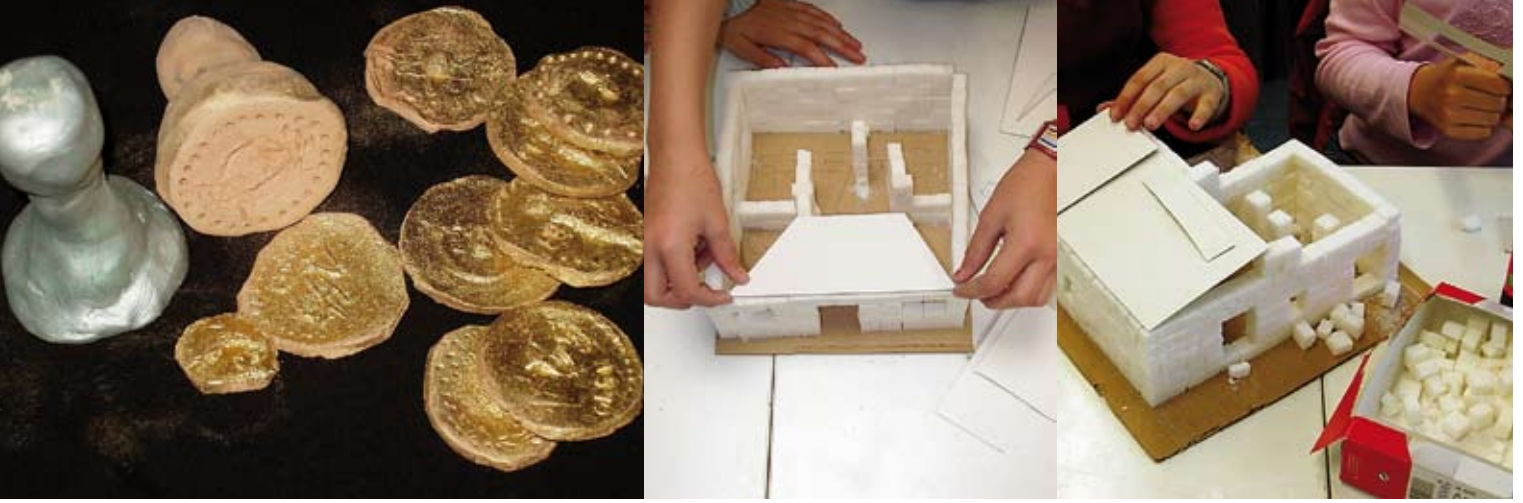
Der so genannte „pädagogische Tag“ könnte – wenn er es nicht schon tut – zum Austausch von Lehrkräften untereinander dienen, um künftige Fächerbündelungen zu organisieren. Jede Schule ist verpflichtet, über die reguläre Unterrichtszeit hinaus einen pädagogischen Tag im Jahr abzuhalten, in der möglichst praxisnahe Themen im Unterrichtsalltag in Referaten, Workshops und Projekten vom Lehrerkollegium zu bearbeiten sind. Weitere Maßnahme zur Förderung des „fächerübergreifender Unterrichts inklusive“ könnten auch zu vereinbarten Terminen ausgearbeitet bzw. präzisiert werden.

Gerade am Ende des Jahres könnten für das kommende Jahr schon organisatorische Planungen erfolgen, in die auch der Stundenplaner der jeweiligen Schule miteinbezogen werden sollte. Er könnte die Kollegen/-innen auf die Klassen so verteilen, dass sich für eine bestimmte Klasse oder bestimmte Klassen günstige Rahmenbedingungen ergäben. Für die fächerübergreifende Unterrichtspraxis im Alltag wäre der Kontakt über ein E-Mail-Postfach oder aber die Kommunikation über das Lehrerfach eine denkbare Möglichkeit.

brauchen wir vielmehr eine Kultur des Interdisziplinären? Fächerübergreifender Unterricht sollte zumindest in Ansätzen beispielsweise in fächerverbindenden oder fächerkoordinierenden Unterrichtssequenzen im Schulunterricht zum Normalfall werden. Der fächerübergreifende Unterricht sollte von seinem ausschließlich exklusiven Status am Gymnasium befreit werden und Teil des alltäglichen Unterrichtens werden. Das heißt nicht, dass man das fächerübergreifende Projekt aufgrund seiner Exklusivität aufgeben sollte, ganz im Gegenteil, aber man sollte sich nicht nur auf „Ausnahme-Projekte“ beschränken. Ziel ganzheitlichen Lernens kann es nur sein, wenn an einer fächerverbindenden, „alltäglichen“ Unterrichtskultur gearbeitet wird. Nur dann könnten die Lerninhalte in ihrer ganzen Komplexität im wahrsten Sinn des Wortes begriffen und nachhaltig gelernt werden. Das bestätigen auch wissenschaftliche Erkenntnisse über ganzheitliches Lernen sowie Erkenntnisse aus der Kognitiven Psychologie.

Wie kann man diese zugegebenermaßen idealen Vorstellung von interdisziplinärem Lernen am Gymnasium überhaupt verwirklichen oder zumindest daran arbeiten?

Eine flexible Stundentafel mit Freistunden sowie differenzierten Lerngruppen wären dazu erforderlich. Jedoch weisen viele Maßnahmen und Richtlinien von Modus 21 genau in diese Richtung. Modus 21, genauer „MODEll Unternehmen Schule im 21. Jahrhundert“, ist ein vom Kultusministerium in Bayern 2002/2003 initiiertes Großprojekt, das den Schulen größere Gestaltungsspielräume für eigenverantwortliches Handeln gibt (Anm. 1). Auch in der neuen Oberstufe des Gymnasiums in Bayern ergeben sich vor allem für das wis-



Beispiele aus der Unterrichtspraxis

Auszüge aus dem Jahresbericht des Johann-Michael-Fischer-Gymnasiums aus dem Jahr 2005.

Der Kollege Werner Binder (Deutsch, Erdkunde) las mit der Klasse 5a den Roman „Die Schwarze Mühle“ von Jurij Brezan. Eine geheimnisvolle, schwarze Mühle stand im Mittelpunkt dieser Geschichte. Parallel dazu fertigten die Schüler im Fach Kunst in Partnerarbeit je ein Modell der Schwarzen Mühle an. Als Werkstoff verwendeten die Schüler/-innen leicht zu verarbeitende Holzstäbe sowie Sperrholz und Karton. Leere Klopapierrollen und Holzkreise dienten als Ausgangsmaterial für Mühlenräder. Den Schülern wurden einfache grundlegende mechanische Prinzipien vermittelt. Abgesehen vom kinetischen Aspekt stand jedoch in dieser Jahrgangsstufe die Vorstellungskraft und Fantasie im Vordergrund. Dennoch lenkten viele Schüler/-innen ihr Interesse auch auf mechanische Prinzipien, so dass sich letztlich einige Mühlen drehten. Die fertigen Modelle werden für längere Zeit in einem großen Glasschrank an der Schule ausgestellt werden. (Abb. 1 u. 2)

Auch im Fach Geschichte ergaben sich in diesem Jahr interessante Berührungspunkte. Einige Schüler beteiligten sich an dem vom Lehrerkollegen Jakob Scharf initiierten „Schülerprojekt – Römer in Niederbayern und der Oberpfalz“ im Heimat- und Braunkohlemuseum Steinberg. Jakob Scharf (Latein, Deutsch) stimmte die Schüler/-innen der Kl. 6e im Lateinunterricht emotional auf die Thematik der Ausstellung ein, zeitgleich entwickelten u. a. Schüler/-innen der Kl. 6e ein Münzgeld, das sich vom Herstellungsprinzip sowie vom Motiv an der antiken Münzprägung orientierte. Außerdem gestalteten sie in Partnerarbeit ein so genanntes römisches Atriumhaus mit unterschiedlichen Materialien nach. (Abb. 3-5)

Bei den oben beschriebenen Unterrichtssequenzen wurde der Unterricht in der Regel in fächerverbindender oder fächerergänzender Form geplant und organisiert, da die Initiative meist von zwei Fächern ausging, die ihre Themenplanung aufeinander ausrichteten.

Fazit

Insgesamt gesehen ist das fächerübergreifende Projekt als exklusiver Ausnahmefall zwar begrüßenswert, aber dabei sollte es aus den oben genannten Gründen nicht bleiben. An der Schule sollte sich eine Kultur des Interdisziplinären etablieren, ohne aber in den Zwang zu verfallen, alles mit allem vernetzen zu wollen. Die Einführung des „fächerübergreifenden Unterrichts inklusive“ würde insbesondere für das Gymnasium eine Herausforderung in struktureller und organisatorischer Hinsicht bedeuten, für Lehrer wie für Schüler/-innen und nicht zuletzt für die einzelnen Schulleitungen.

Anmerkungen

- (1) cgi.bildungspakt-bayern.de/cgi-bin/grossprojekt.php?projekt=modus21
- (2) www.gymnasiale-oberstufe-bayern.de und www.km.bayern.de
- (3) www.elternternetz.de/cms/paracms.php?site_id=5&page_id=99
- (4) www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-933146-88-5/volltext.frei.pdf
sfe.schule.hessen.de/Bericht_GSK_1995.PDF, sfe.schule.hessen.de/Bericht_GSK_1995.PDF

Literatur

Green, N./ Green, K.: Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze-Velber 2006²

Abbildungen

Abb. 1 u. 2: Die Schüler/-innen der Kl. 5a sind stolz auf ihre ersten Mühlen-Modelle.

Abb. 3: Die Münzen entstehen durch einen Abdruck des Reliefs von wiederum aus Ton gefertigten Prägiesiegeln in weichem Ton. Mit den Siegeln hatten die Schüler die Möglichkeit, beliebig viele Münzen herzustellen. Zum Schluss wurden die entstandenen Tonmünzen nach ihrer Härtung im Brennofen noch mit Gold- und Silberfarbe überzogen. Dieses Verfahren erlaubte es den Schüler/-innen, angelehnt an das mittelalterliche und römische Münzrecht ihr eigenes Münzrecht mit ihren eigenen Motiven nachzuempfinden. Die Schüler/-innen können ihre Münzen auch spielerisch als internes Zahlungsmittel einsetzen.

Abb. 4-5: Außerdem gestalteten sie aus diversen Materialien so genannte römische Atriumhäuser als Modelle nach.

Christian Odato ist Kunsterzieher am Gymnasium bei St. Anna in Augsburg; E-Mail: christian.odato@web.de

Anna-Maria Loffredo

Gang of Gangsters – typisierende Selbstinszenierungen im Passbildformat

Fotografische Porträtstudien/Close-Ups von Schülerinnen und Schülern der 10. Klasse



Fotos: Jenny Kemnitz und Laura Thelen

Die Schüler (1) auf die Suche nach ihrem Selbst fotografisch zu schicken, war das Ziel der hier vorgestellten gestalterischen Aufgabe in drei 10. Klassen eines Gymnasiums. In der Phase von Pubertät und der Suche nach Zugehörigkeit sowie der (erhofften) Akzeptanz bei Peers probieren sie sich neu aus, setzen sich gewagt in Szene, überwinden Grenzen der Selbstwahrnehmung (Geschlecht, Alter, Nationalitäten usw.) und sensibilisieren sich und ihr Umfeld für nie gedachte Veränderungen. Nur mit ihrem Styling (Outfit, Make-Up, Haare) erzeugen die Schüler nie gesehene Gesichter, vielleicht neu entdeckte Persönlichkeiten oder sich oft gewünschte Identitäten.

WISSEN
Dita Pepe

Kleider machen Leute. Diese Binsenweisheit ist nicht zuletzt durch zahlreiche literarische und rezele Hochzepter belegt. Das Outfit ist ein wesentliches Aushängeschild der Persönlichkeit in einer ästhetisch geprägten Gesellschaft. Ausdruck sozialer Herkunft, äußerer Zeichen unterschiedlicher Lebensformen, eine zweite Haut. Die tschechische Künstlerin Dita Pepe (*1973) schlüpft in die Haut der anderen. Sie zieht sich die Kleidung jener Frauen an, die sie porträtiert und ge-

sellt sich zu ihnen. Sie bewohnt ihre Räume und imitiert ihre Körperhaltung.

Auf den Fotos erscheint sie als vermeintliche Tochter, Freundin oder Schwester. „Wie wäre ich, wenn ich in ein anderes Umfeld hinein gelobten, wenn ich anders aufgewachsen wäre?“, fragen die Fotos den Betrachter. Sie führen die Zufälligkeit im eigenen Lebensweg vor Augen.



9-12 Dita Pepe: Ich, selbst und die anderen. 2001

Zur Fotoarbeit von Dita Pepe (*1973) (2)

Dita Pepe ist eine tschechische Künstlerin und inszeniert sich in ihren Fotografien zusammen mit der von ihr porträtierten Person und nimmt dabei deren Aussehen, Gewohnheiten und Lebensraum an. Hierbei wird deutlich, wie stark ein Mensch durch sein soziales Umfeld geprägt wird. Dazugehörige Kleidung, Gestiken, Werthaltungen (ausgedrückt über das Wohnumfeld, Kleidung, Styling) unterstreichen den „Typus“ eines Individuums innerhalb seiner gesellschaftlichen Schicht bzw. seines Milieus (3). Gleichzeitig beeinflussen diese Bedingungen die Wahrnehmung des Betrachters und legen die Person auf ein „bestimmtes Bild“ fest, was für das tägliche Handeln unabdingbar ist und den Umgang miteinander erleichtert, weil es die Wahrnehmung und die Interpretation dieser Statusmerkmale vorstrukturiert.





Fotos: Pascal Post

Kleider machen Leute

Die Schüler analysieren in Form von Gruppenarbeit (vier Personen) je eine von vier Fotografien von Dita Pepe. Die Gruppen wissen voneinander nicht, welches Foto die anderen Gruppen bearbeiten müssen und erfahren keinerlei Bild-daten für die Analyse. Danach erfolgt eine kurze Präsentation am OHP der jeweiligen Gruppen. Nachdem nun die Besonderheiten der einzelnen Fotografien erläutert wurden, stellt sich die Frage nach einer prägnanten Gemeinsamkeit der vier Fotografien, die dann auch gemeinsam projiziert werden. Zunächst werden durchaus richtige Aspekte wie die folgenden genannt:

- Es sind zwei Personen.
- Es ist eine Innenraumaufnahme.
- Der Raum steht in Korrespondenz zu den abgebildeten Personen/Bewohnern.
- Die Kleidung und Körperhaltung der zwei Personen ist ähnlich bzw. fast gleich.
- Beide Personen blicken den Betrachter an.

Allerdings wird nicht gesehen, dass die prägnanteste Gemeinsamkeit, nämlich die Bildautorin, „Dita Pepe“ auf allen vier Fotos zu sehen ist. Das führt zur Verwunderung und macht den Schülern schlagartig klar, wie wandelbar das Aussehen einer Person sein kann und wie verschiedenen Biografien verlaufen könn(t)en.

Die Schüler ziehen Parallelen zu der ihnen in der Regel bekannten Novelle „Kleider machen Leute“ oder den Ergebnissen der PISA-Studie, dass die soziale Herkunft einer Person, den Lebensweg, insbesondere die schulische Laufbahn, determiniert (4).

Einführung der gestalterischen Aufgabe

Die Schüler der 10. Klasse befinden sich in einem aufregenden Alter. Weniger gern hören sie, dass sie durchaus noch von der Pubertät gelenkt werden. Viel lieber fokussieren sie ihren Blick auf den 16. Geburtstag, weil sie neben der nächsten Stufe des Jugendschutzgesetzes endlich ein eigenes Ausweisdokument erhalten, das sie als Mitglied unserer Gesellschaft institutionell repräsentiert. Aber wer ist schon zufrieden mit seinem Passbild? Zeigt es wirklich die Person, die man ist? Das ist die am Subjekt orientierte Ausgangslage für die hier vorgestellte gestalterische Aufgabe „Auf der Spur von ...“ (siehe Aufgabenblatt und Arbeitsblatt).

Erarbeitungsphase

In der Regel sollten gestalterische Aufgaben im Fach Kunst den Rahmen erfüllen, dass die Schüler ausschließlich in der Unterrichtszeit arbeiten, um eine Förderung während des Unterrichts zu ermöglichen und die eigene Leistung des Schülers diagnostizieren zu können. Vor dem Hintergrund meiner Beobachtungen sollte man bei dieser Aufgabe davon abweichen bzw. beides ermöglichen: Die Schüler, die keine Scham haben, sich im Klassenverband zu verkleiden und zu schminken, können an den Fotos (vor einer weißen Wand) arbeiten. Die Schüler, die das lieber alleine machen, weil ein Wechsel zum anderen Geschlecht oder zur gezielten Hässlichkeit für sie Überwindung bedeutet, können Themenbereiche zur Fotografie miteinander bearbeiten, wofür Arbeitsblätter bereit gestellt werden müssen (5). Meine Schule verfügt über einen reichlich bestückten Kostümfundus (der Theater-



Fotos: Carina Hopp

Fotos: Mattias Servos



Abbildung 1: Die Goldenen Zwanziger

Abbildung 2: Die frühen Fünfziger

Abbildung 4: Frieden in den 60ern

Abbildung 3: Business heute

pädagogik), worauf die Schüler zurückgreifen konnten. Der Zeitbedarf liegt bei vier Doppelstunden.

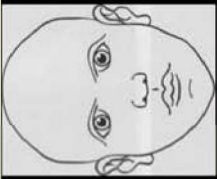
Fazit

Sowohl in der Erarbeitungs- als auch in der anschließenden Auswertungsphase, in der alle Ergebnisse gemeinsam gesichtet und besprochen wurden, wurde deutlich, dass die Schüler eine eindringliche Erfahrung gemacht hatten. Sie mussten sich für eine Phase aufgeben, um in ein anderes Ich zu schlüpfen, was dem Einzelnen teils erheiternd, teils skeptisch und teils mutig gelungen ist. Denn gerade in der wichtigen Phase der Ich-Findung möchte man doch der Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit seiner Person gewiss sein. Im Gegensatz zu anderen Gestaltungsprozessen erfordert diese Aufgabe den körperlichen (im ganzheitlichen Sinne) und emotionalen (empathischen) Einsatz der Schüler, der für die Art und Weise, wie der einzelne Schüler nun damit umgeht, Chancen der Auseinandersetzung mit sich selbst und seinem Gegenüber eröffnet.

Anmerkungen

- (1) Zum einfacheren Lesen wird nur die männliche Form bei Personenbezeichnungen verwendet.
- (2) Vgl. Seydel, Fritz: Kunst 5-10, Velber 7/2007, S. 30.
- (3) Vgl. u.a. Sozialstrukturanalysen von Rainer Geißler und Lebensstil- und Ungleichheitsforschungen von Pierre Bourdieu, in: Schäfers, Bernd: Grundbegriffe der Soziologie, Opladen 2003.
- (4) Vgl. <http://www.zeit.de/online/2007/49/pisa-ergebnisse?page=1>, 17.02.2008.
- (5) Eine Möglichkeit wäre es, ein Stationenlernen zur Verfügung zu stellen.

Loffredo, Anna-Maria (Jg. 1978) StR' z.A. für die Fächer Kunst und Sozialwissenschaften am Gymnasium Kerpen – Europaschule, E-Mail: anna.loffredo@freenet.de



Auf der Spur von

Bald ist es so weit: Du darfst Deinen ersten Personalausweis, einen Pass, erhalten. Vielleicht hast Du ihn auch schon, bist aber mit dem Bild darauf nicht ganz zufrieden? Zeigt das Passbild wirklich die Person, die Du bist, die Du sein willst oder die Du sein sollst?

Der Pass ist das wichtigste Dokument, um sich als Person, die man ist, ausweisen zu können. Jede Person hat nur einen Pass. Bestimmt kennst Du aber aus Filmen, dass Gangster und Ganoven ihre Identitäten mehrfach tauschen können und daher eine Menge Pässe haben.

Deine Aufgabe ist es, Dich selbst in **vier** Selbstporträts (frontales Close-up bis Naheinstellung) **fotografisch** als unterschiedlichen Typ zu inszenieren.

Beachte bei dem Foto gestalterische Entscheidungen der Typveränderung durch das **Outfit**, wobei der Hintergrund möglichst neutral verbleiben sollte (z.B. weiße Wand in der Schule).

Erstelle Dir einen Plan, welche Bedingungen für ein „Shooting“ von Dir sichergestellt werden müssen. → Outfit/Garderobe/Styling, Make-Up, Lichtsetzung, Räumlichkeit/Location, Accessoires, Selbstausröser -???, und vieles mehr...

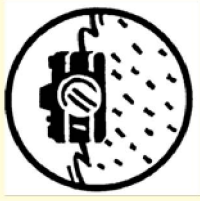
Eine **Skizze** vom geplanten Foto kann Dir für gestalterische Entscheidungen bei der Ideenfindung helfen. Übe mit der Kopiervorlage geschlechtsneutrale Köpfe!

Das Foto soll als **Abzug in der Größe 13 x 18** (bei Kameras mit Fotofilm) oder als **Datei bei digitalen Fotos** (alle vier Fotos auf *ein DIN-A4-Blatt* passend – bitte einen Ausdruck machen) vorhanden sein.

Begründe schriftlich, warum Du Dich genau für diese vier Porträts entschieden hast.

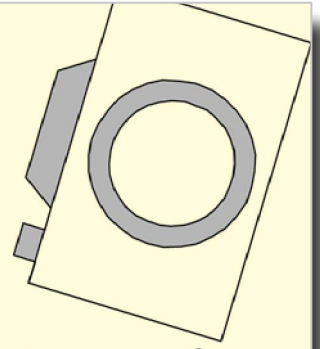
Das benötigte Material ist von Dir selbst zu verantworten. Helft Euch aber gegenseitig und nutzt die Möglichkeiten, die Euch die Schule bietet, aus!

Abgabe- und Sendetermin: Die Skizzen zur Typ- und Outfitveränderung, den Abzug/Ausdruck der vier Fotos sowie die schriftliche Begründung gibst Du am Ende des Blocks ab!

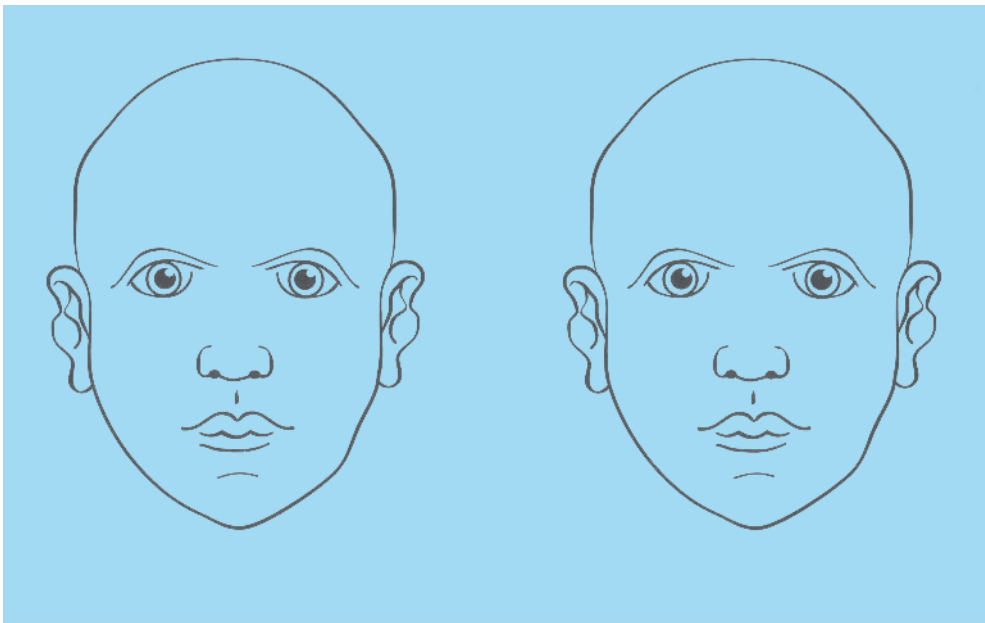


TECHNIK zur Kopiervorlage Köpfe Ein Gesicht in eine Vorlage zeichnen

- **Dem Gesicht das Glotzen abgewöhnen.** Augen wirken erst dann wirklich natürlich, wenn die Iris auf dem Unterlid aufliegt und das obere Augenlid die Iris schneidet.
- **Den Hals breiter zeichnen.** Die meisten SchülerInnen neigen dazu, den Hals zu schmal anzulegen. Erst wenn dieser nahezu die gleiche Breite wie der Kopf einnimmt, wirkt er natürlich.
- **Dem Kopf die Glatzenlinie nehmen.** Durch besonders kräftigen und intensiven Farbauftrag gelingt es, die störende Linie der Vorlage zu übermalen.
- **Frisuren gestalten.** Auch Frisuren mit Haarbändern oder Kopfbedeckungen integrieren die Vorlagenlinien auf geschickte Weise. Die Haarfarbe kann auch bei blondem Haar schattige Partien aufweisen und so die lästige Kopierlinie überdecken.
- **Gesichtshaut farblich gestalten.** Die Gesichtshaut kann unterschiedliche Farben annehmen: im Nasenbereich wird sie schattiger und dunkler, an den Wangen rosiger. Auch muss auf einen gleichmäßigen Farbauftrag geachtet werden, damit die Hautfarbe natürlich wirkt.



Klick-Klick! 😊



© Kallmeyer Verlag, Setze/Velber

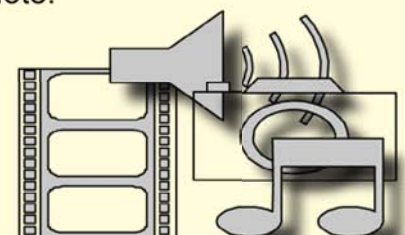
Beurteilung von: „ Auf der Spur von ...!“ – Fotografische Selbstporträtstudien

Gesichtspunkte für die Beurteilung:

- Ist der **formale** bzw. **kompositionelle Aufbau** stringent durchgehalten worden?
- Zeigt die **Darstellungsweise** (Outfit) eine Auseinandersetzung mit dem Spiel von Identitäten?
- Hast Du Bedingungen wie **Licht, Hintergrund, Format, Schärfe** konsequent verfolgt?
- Wurde der **Arbeitsprozess** in Form von **Kopf-Skizzen** vorbereitet und dokumentiert?
- Zeigen Deine **schriftlichen Ausführungen** dazu die Überlegungen und das Vorgehen? Kannst Du sogar eine eigene Bewertung und ggf. Korrektur vornehmen?
- Wie ist der **Arbeitsprozess im Unterricht** zu beurteilen? (Sauberkeit, Kooperation, Beratungsbereitschaft und -umsetzung usw.)
- Ist der Abgabetermin _____ von Dir eingehalten worden?

Name: _____

Note:





Bernadette Edelbusch Mittelalter und Kunst in einer Kindertageseinrichtung

Ziel des Projekts

In dem mehrwöchigen Projekt „Auf den Spuren der Vergangenheit – Unna im Mittelalter“ begibt sich die Kunstpädagogin B.E. mit Unnaer Kindergartenkindern (Alter: 5-6 Jahre) auf eine kindgerecht gestaltete Zeitreise ins Mittelalter ihrer Stadt und erzählt ihnen von dieser spannenden vergangenen, aber auch noch gegenwärtigen Zeit in ihrer Heimatstadt.

Es gibt viele Dokumente und Zeugnisse unserer vergangenen Zeit, Erinnerungsorte, die zu uns gehören und auf deren Wurzeln unsere Gegenwart ruht. „Spuren der Vergangenheit“ finden sich an vielen Orten. Dieser Bericht ist eine Einladung an Sie, diese Spuren auch bei Ihnen vor Ort zu suchen und zu erforschen. Nur am Original entwickelt sich Bewusstsein für den Wert des Originals – ein wichtiges Argument, damit wir zu den Originalplätzen, -gebäuden und -kunstwerken gehen. Auf Anfrage wurden uns bereitwillig Türen und Tore geöffnet und die häufig verborgenen kostbaren Kunstschätze und Kulturgüter gezeigt.

Es soll ein Kulturbegriff zugrunde gelegt werden, der nicht nur bezogen ist auf Architektur und Museumsstücke, denn die Beschäftigung damit bleibt den Besuchern und vor allem den Kindergartenkindern relativ fremd. Ein erweiterter Kulturbegriff fasst die mittelalterlichen Objekte auf als Zeugen vergangener Vorstellungswelten, Rechtsvorstellungen, sozialer und politischer Handlungspraktiken und Einrichtungen, der Ängste und Hoffnungen der Menschen seit frühester Zeit und deren Wandel im Laufe der Geschichte. Betrachten und würdigen wir in diesem Sinne die besuchten mittelalterlichen Stätten in unserer Stadt wird das Kulturgut mit unserer Zeit und unseren Vorstellungen verknüpft und wir ererben Kultur-Schätze.

Wann war das Mittelalter? Eine Zeitreise.

Wie bringe ich Kindergartenkinder des Jahres 2007 ins Mittelalter? Zum Beispiel indem Zeitabstände räumlich visualisiert werden. Ich zeige den Kindern ein Foto von einem Kind aus dem Kindergarten. Dieses Kind ist heute 5 Jahre alt. Ich lege es an den mit Kreide vorgezeichneten Zeitstrahl auf 2007. Zeitlich davor lege ich das Foto seiner Eltern. Von diesen erwachsenen Eltern habe ich wiederum ein Kinderfoto und so setze ich die Ahnenreihe jeweils mit Originalfotos aus der

Zeit fort. Die Kinder erleben, wie sich die Qualität und Farbe der Fotos und damit die Zeiten verändern. Für das Zeitalter vor der Fotografie habe ich gemalte Porträts oder Familienbilder. So etwas ließen sich nur Leute anfertigen, die viel Geld hatten. Dann habe ich keine gemalten Bilder mehr, obwohl es noch viele Menschen vorher gab. Räumlich schreite ich die gelegte Ahnenreihe ab. Sie ist ungefähr eine Schrittlänge lang. Eine Schrittlänge gleich 4 Generationen, gleich ca. 100 Jahre. Nun schreite ich weitere vier Schritte an meinen vorbereiteten Kreidestrich in den Raum hinein und zähle dabei die Jahrhunderte. Am Ende rufe ich den Kindern zu, dass ich nun im Mittelalter angekommen bin. Ich lege Bilder von Rittern auf den Boden und bitte die Kinder zu kommen. Um die Ritter-Bilder machen wir einen Sitzkreis. Ich erkläre, dass wir uns jetzt im Mittelalter befinden. Den Kindern soll deutlich werden, wie viel Zeit es schon vor unserem Leben gab und dass schon viele Menschengenerationen vor uns in Unna gelebt haben.

Wie sah eine mittelalterliche Stadt aus?

Anhand eines Kupferstichs von 1650 der Stadtansicht Unnas (zu dieser Zeit sah die Stadt noch weitgehend so aus wie im Mittelalter), lasse ich die Kinder die mittelalterliche Stadt beschreiben. Solche alten Stadtansichten sind der Stolz jeder Stadt. Kennen Sie Ihre? Sie entdecken die Stadtmauer, Stadttore und Türme. Dann machen wir uns auf den Weg, „Reste“ davon zu suchen. Über eine Geschichte versetze ich die Kinder in die Zeit des mittelalterlichen Unnas. Staunend stehen sie vor der übergroßen Stadtmauer und bekommen den Auftrag, an ihr hochzuklettern, um die Stadt zu erobern. Die gemachten Erfahrungen nutze ich, um die Stadtmauer in ihrem mittelalterlichen Kontext zu erklären. Am „Morgentor“, einer heute bewegten innerstädtischen Straßenkreuzung, angekommen, werden wir von der aufgehenden Morgensonne geblendet und jedes Kind versteht, wieso hier ein Tor stand und wieso es seinen Namen hatte. Zu beiden Seiten des Morgentores gibt es noch Reste der alten Stadtmauer, das Tor selbst ist nicht erhalten. Um den Kindern jedoch ein Bild zu vermitteln, baue ich auf dem Bürgersteig vor Ort mit Elementen einer Playmobil-Ritterburg ein Stadttor auf und bespiele es mit mittelalterlichem alltäglichem Leben. Die vorhandene Bausubstanz, das aufgebaute und bespielte Spielzeug-Stadttor und die erzählte Geschichte



mit kulturgeschichtlichen Fakten verschmelzen bei den Kindern zu einem lebendigen Gesamteindruck. Im Kindergarten bauten die Kinder sofort eine mittelalterliche Stadt mit den zur Verfügung gestellten Materialien nach und spielten nach, was ich ihnen erzählt hatte. Willkommen im Mittelalter.

Wie muss man sich das Leben in einer mittelalterlichen Stadt vorstellen?

Anhand eines kindgerechten mittelalterlichen Stadtplans von Unna orientieren sich die Kinder und entdecken die schon bekannte Stadtmauer mit den Toren. Sie finden heraus, dass sich der Markt an zentraler Stelle in der Stadt befindet. Wir machen uns wieder auf den Weg – an der alten Stadtmauer entlang zum Markt. Unterwegs halten wir mehrmals an und ich zeige den Kindern groß kopierte Bilder von spätmittelalterlichen Druckgraphiken, die davon erzählen, wie sich im Mittelalter die Menschen aufgemacht haben zum Markt.

Die Menschen transportierten ihre Waren in Körben, die sie auf dem Rücken oder an Stangen trugen, oder auf Esel und Rinder bepackt (eventuell dazu eine Druckgraphik als Bild). Es war ein Stadtrecht Markttage zu halten. Es gab mehrmals wöchentlich den Wochenmarkt und seltener im Jahr den Jahrmarkt. Auf dem Wochenmarkt wurden Waren des alltäglichen Bedarf wie Brot, Obst, Gemüse, Fische, Honig, Bier, Milchprodukte, Kleidung und Kerzen angeboten. Auf dem Jahrmarkt wurden darüber hinaus auch Tiere, Körbe, Töpfe, kostbare Kleidung und Goldschmiedearbeiten vertrieben. Häufig gab es Gaukler und Schausteller, wie z.B. Puppenspieler.

Vor Ort auf dem Markt an den verschiedenen Ständen vergleichen wir das gegenwärtige Marktangebot mit dem Marktleben im Mittelalter. Zur Anschauung zeige ich wiederum verschiedene Bilder, die vom mittelalterlichen Markt erzählen. Zusätzlich habe ich verschiedene Probiertstücke vorbereitet (Vollkorn-Dinkelbrot, Käse, Äpfel, Honig, Kohl und Sauerkraut), die die Kinder probieren können. Das Sauerkraut ist ein Beispiel dafür, wie man früher das Essen haltbar

machte. Es gab ja noch keine Kühlschränke und Konservierungsmittel. Der direkte Vergleich macht die Unterschiede deutlich. Auf diesem Spaziergang erfahren die Kinder auch etwas über die Stadtwaage, den Marktbrunnen und den Nachtwächter. Weitere Themen könnten das Rathaus, die Handwerker, Wohnen, Kleidung und Essenzubereitung sein. Die Neugier und Wissbegierde der Kinder ist unerschöpflich. Auf unserem Rückweg gehen wir die heutige sehr belebte Haupteinkaufsstraße, die im Mittelalter „Viehstraße“ hieß. Die Kinder werden von mir in ein Rollenspiel eingeführt: Ich bin der Schäfer und sie sind die Schafe, Ziegen, Schweine, Esel und Rinder. Ich führe sie vom Marktbrunnen über die Viehstraße vor das Stadttor zur Weide, so wie es im Mittelalter tagtäglich geschah. Die Kinder identifizieren sich schnell mit den Tieren und ahmen ihre Geräusche nach. Blöckend, meckernd, grunzend und muhend kehren wir auf diesem Weg zurück zum Kindergarten.

Die gotische Stadtkirche Unnas, das älteste Gebäude der Stadt

Der große Turm der Stadtkirche ist allen Kindern gut bekannt und auch vom Kindergarten aus gut zu sehen. Er ist ein markanter Punkt der „Stadtkrone“, heute würde man sagen, der Sky-line. Anhand einer Geschichte entwickle ich bei den Kindern die Vorstellung von einem mittelalterlichen Kirchengang und auf diesen begeben wir uns.

Wir kommen durch die Altstadt, das fachwerkgebaute Nikolaiviertel. Durch das Zeigen und Schauen entdecken die Kinder, dass die Häuser hier krumm und schief sind und nur wenige klitzekleine Fenster haben. Die Bauleute waren früher nicht zu dumm gerade Häuser zu bauen, sondern die Häuser sind schon so alt, dass sie im Laufe der Zeit ganz krumm und schief geworden sind. Wir wertschätzen, dass sie überhaupt noch stehen. Anhand eines Hauses sprechen wir über den Bau von Häusern im Mittelalter. Die kleinen Fenster hatten ihren Grund. Verglasung war sehr teuer. Einfache Menschen konnten sich diesen Luxus nicht erlauben. Damit es im Winter in den Häusern nicht so kalt wurde, wurden diese kleinen Löcher mit Stroh zugestopft. Im direkten Vergleich lenke ich nun den Blick der Kinder auf die hinter dem beschriebenen Nikolaihaus aufragende Kirche. Sie vergleichen und bemerken die Größe, das Baumaterial und die bunten Fenster. Die Kirche ist auf dem höchsten Punkt der Stadt erbaut. Der Weg wird steil. Wir gehen zur Kirche und staunen über ihre Größe. Die Kinder entdecken die Außenfassade mit den dicken Pfeilern, den Fenstern und dem Außenschmuck. Dabei müssen sie immer wieder an ihr hoch schauen. Über das Ratespiel „Ich sehe was, was du nicht siehst ...“ findet jedes Kind die gezeigten Stellen.

Die Kirche war im Mittelalter das wichtigste und größte Gebäude der Stadt; sie war und ist weithin sichtbar. Ich erkläre den Kindern, was das Wort „Stolz“ bedeutet. Sie sollen nachvollziehen, dass die Menschen im Mittelalter ganz besonders stolz auf den Bau einer solch großen, schönen Kirche waren. Daran konnte man sehen, wie reich eine Stadt war, die ein so schönes kostbares Gotteshaus bauen konnte. Die Kirche und besonders ihr hoher Turm ragen in den Himmel und sind somit näher bei Gott als alle anderen Häuser der Stadt.

Kirchen sind doppelt codierte Räume, sie sind zugleich Gotteshaus und somit sakral genutzter Raum, als auch Ort der Kultur und der Geschichte einer Stadt. Schon Kindergartenkinder verstehen diese Unterscheidung. Heute betreten wir die Kirche als Forscher von Pfeilern, Gewölben mit Schlusssteinen, Kirchenfenstern, Sakramentshäuschen, Altarretablen, alten Grabplatten, Chorgestühl, Skulpturen und Bildern.

Wie sah es in einer mittelalterlichen Kirche aus?

Die mittelalterliche Kirche war ein Erlebnisraum für alle Sinne, Gefühle und den Intellekt. Man muss sich vorstellen, dass heute ca. 90 % der Innenausstattung verloren sind. Wiederum durch das Erzählen einer Geschichte, die angereichert ist mit Bildern von Kircheneinrichtungen, die relativ wenig Zerstörung erlitten, erzeuge ich bei den Kindern eine Vorstellung vom Innenraum einer mittelalterlichen Kirche. Des weiteren zeige ich das erhalten Gebliebene: Es gab viele liturgische Kunstobjekte in verschiedenen Größen, aus unterschiedlichem Material, in leuchtenden Farben, die alle für den liturgischen Gebrauch bestimmt und in Kirchenrituale eingebettet waren: Kerzenständer, Leuchter, Kruzifixe, getragene Kreuze, Reliquiare, Weihrauchschwenker, Weihwassertöpfchen, Kelche und Schalen, Madonnenfiguren, Engelskulpturen, gemalte Bilder, Fahnen. In der Kirche gab es Chorgestühl, Taufbrunnen, Grabplatten, Predigerstühle, Gitter, Teppiche auf den Boden und Bildteppiche an den Wänden. Es gab keine Bänke, wie heute, die auf den Altar ausgerichtet sind. Man muss sich die vielen verschiedenen Geräusche vorstellen, wenn mehrere Zeremonien gleichzeitig stattfanden, wenn eine Beerdigung mit dem damals typischen Trommelschlag begleitet wurde, die Gläubigen laut beteten und sangen, ein Kind getauft wurde und die Orgel spielte. Die Kirchenmusik erklang und erfüllte sich nicht in großen und hallenden Kirchenräumen. Sie war gedämpft durch die vielen Teppiche, Ausstattungsstücke und den alltäglichen Trubel. Die Kirche war auch ein Treffpunkt für andere Angelegenheiten, so hatte man viel Mühe die Tiere und den Handel aus dem Gotteshaus fern zu halten. Man kann sich die verschiedenen Gerüche in diesem großen Raum vorstellen: die Kerzen und der Weihrauch, Blumen, die vielen Menschen, die nicht nach heutigem Standard rochen, das ein oder andere Tier, das auch mal einen Haufen fallen ließ. Im Winter gab es nur beschränkte Möglichkeiten die Kirche zu heizen und so für Wärme zu sorgen. Elektrisches Licht gab es noch nicht. Die bunten Fensterscheiben färben das Tages- und Sonnenlicht in buntes Licht, bei Dunkelheit zündete man Kerzen an, die vor sich hin flackerten. Die heutige, moderne Stadt kennt kaum noch wirkliche Dunkelheit und wahre Stille. Es fällt schwer sich vorzustellen, dass im Mittelalter manchmal ein einzelnes Lichtlein genügen musste. Kerzenwachs war teuer und wurde sparsam benutzt.

Was glaubten die Menschen im Mittelalter?

Um Kindergartenkinder mit Jenseitsvorsorge, Heiligenverehrung und den Reliquienkult, vertraut zu machen eignen sich mittelalterliche Bilder vom jüngsten Gericht, die sich vielfach noch in Kirchen befinden. Die Menschen glaubten, dass nach ihrem Tod von Gott entschieden würde, ob sie „gute Menschen“ waren und zu ihm und den Engeln in den Himmel kamen oder ob sie „böse“ waren und zu dem Teufel in die Hölle mussten. Darüber machten sich die Menschen viele Gedanken. Ihr ganzes Leben war davon geprägt. Und deshalb versuchten sie möglichst so zu leben, dass sie später in den Himmel kämen. Sie taten Gutes, z.B. gaben sie den armen Bettlern Geld, sie spendeten Geld für den Bau der Kirche und für viele Kunstwerke in der Kirche, sie gingen jeden Tag zum Gottesdienst und beteten. Menschen, die besonders gut Gottes Gebote erfüllt hatten, waren Heilige, z.B. die Heilige Maria, die Mutter von Jesus, Sankt Martin, der Heilige Nikolaus oder die Heiligen Drei Könige. Welcher Heilige oder Stadtpatron wird in Ihrer Stadt oder Kirche verehrt und welche Legende gibt es dazu? Die Heiligen haben ihr ganzes Leben so gelebt, wie Gott es wollte, fromm und gut. Das konnte nicht jeder Mensch. Deshalb waren sie Vorbilder, man verehrte sie. Die Heiligen waren felsenfest von der Liebe Gottes überzeugt und unbeirrbar in



ihrem Glauben, sie vollbrachten Wunder. Sogar oder erst recht nach ihrem Tod verehrten die Menschen die Heiligen, weil sie immer noch Wunder wirkten und jetzt für die Menschen bei Gott ein gutes Wort einlegen konnten. Deshalb schmückten die Menschen die Reliquien (das sind z.B. Knochenreste, Teile der Kleidung oder Gebrauchsgegenstände) von den Heiligen mit Gold und Edelsteinen, stellten sie in kostbaren Schreinen in ihren Kirchen aus und verehrten sie. (Während der Erzählung wurde die Erstellung einer Reliquie spielerisch an einem Hühnerknochen in einer selbst gebastelten Schatzkiste demonstriert.) Jetzt war der Heilige bei den Menschen, als Knöchelchen in der Goldkiste und natürlich auch bei Gott im Himmel leibhaftig präsent; die Heiligen waren die Verbindung zwischen Gott und den Menschen. In Zeiten großer Not nahmen die Leute ihre Reliquien und gingen mit ihnen zu den bedrohten Orten in der Stadt, damit die Heiligen dort direkt Wunder wirken konnten. Entspannte sich die Lage, schrieb man es der Heilskraft der Heiligen zu, dankte ihnen mit Votivgaben und verehrte sie um so mehr. In vielen katholischen Kirchen gibt es noch einen großen Kirchenschatz, häufig sogar noch mit mittelalterlichen Exponaten. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Kirchen bei Anfrage gerne und bereitwillig ihre Schätze zeigen. Über das Staunen der Kinder kann hier eine Kultur der Wertschätzung eingeübt werden.

Mittelalterliches Leben kann auch verdeutlicht werden durch ihre Zeitvorstellung und die Bedeutung der Glocken für die Zeiteinteilung. Uns hat es besonders viel Spaß gemacht anhand des Gemäldes „Kinderspiele“ von Pieter Breughel d.Ä. von 1560 Kinderspiele des Mittelalters zu erkennen, die wir auch heute noch spielen. Unbekannte Spiele wurden vom Maler so differenziert dargestellt, dass wir sie nachspielen konnten. Auch im Stadtmuseum gab es noch jede Menge Exponate zu entdecken, die durch das Einbinden in Geschichten in der Vorstellung der Kinder zum Leben erweckt wurden.

Literatur:

Barbara Beuys: Familienleben in Deutschland. Neue Bilder aus der deutschen Vergangenheit, München 2000

Harry Kühnel: Alltag im Spätmittelalter, Edition Kaleidoskop, Graz, Wien, Köln 1984 (enthält viele Reproduktionen von mittelalterlichen Druckgraphiken, die das Leben darstellen)

Thomas Schilp und Barbara Welzel (Hg.), Stadtführer Dortmund im Mittelalter (Dortmunder Mittelalter-Forschungen 6), Bielefeld 2006

Matthias Ohm/Thomas Schilp/Barbara Welzel (Hg.), Ferne Welten – Freie Stadt. Dortmund im Mittelalter (Dortmunder Mittelalter-Forschungen 7), Bielefeld 2006

Bernadette Edelbusch, geb. 1967, Erststudium: Diplom Sozialpädagogik, anschl. 10-jährige Berufstätigkeit in Kindertagesstätten, Zweitstudium: Lehramt für das Berufskolleg (Kunst/Sozialpädagogik)

Marc Fritzsche

Interdisziplinäre Perspektiven

Konferenzbericht von der „Tangible and Embedded Interaction 2008“ in Bonn

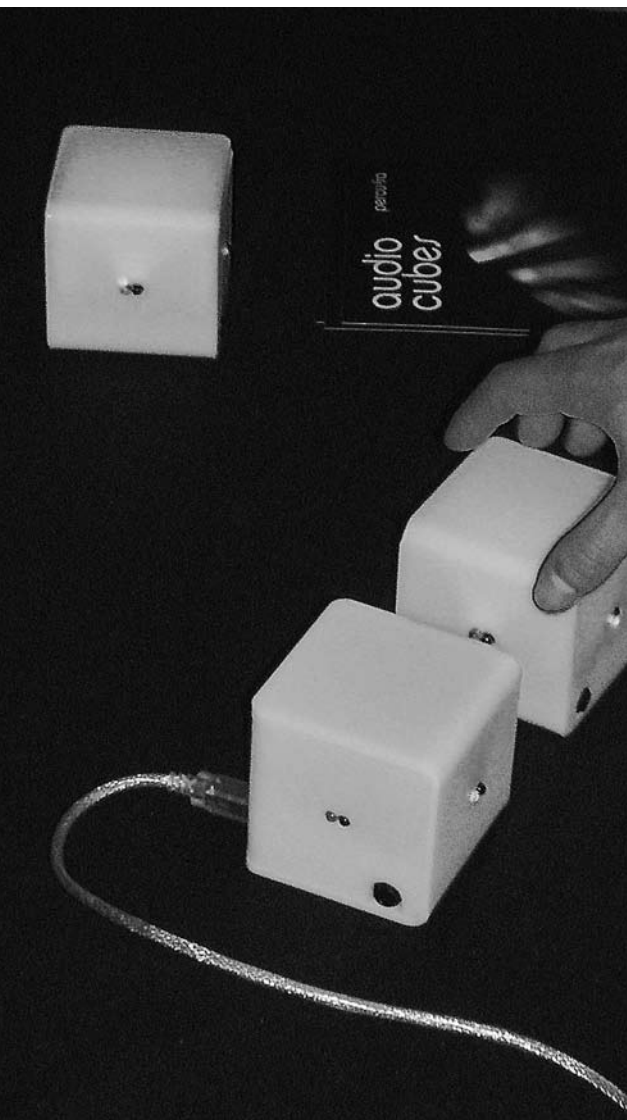


Abb. 1: Die „AudioCubes“ genannten handlichen Würfel kommunizieren untereinander; Veränderungen in Abstand und Lage zueinander bewirken neue Klangmuster.

In der Diskussion um den Einsatz digitaler Medien in der Kunstpädagogik sind unterschiedliche Schwerpunkte auszumachen. Georg Peez nennt beispielsweise künstlerischen Einsatz und Wissensaneignung (Peez 2005, S. 57 ff.). Torsten Meyer fordert gar ein neues „Fach für Schnittstellen“ (Meyer 2002, S. 239 ff.), das aus der Kunstpädagogik zu entwickeln sein. In jedem Fall ist es hilfreich, die technische Entwicklung und die entsprechende Forschung beispielsweise der Informatik zu kennen. In Bonn fand im Februar 2008 die zweite internationale Konferenz „Tangible and

Embedded Interaction“ (tei08) statt, bei der neue Forschungen im Bereich der Mensch-Maschine-Interaktion vorgestellt wurden.

Wie lässt sich Information (be)greifbar machen, so dass wir sie anfassen können? Wie können digitale Medien unter Ansprechen mehrerer Sinne und Einbezug des menschlichen Körpers eingesetzt werden? Diese auch aus kunstpädagogischer Sicht interessanten Fragen waren Gegenstand der Tagung, die geeignet war, eine Reihe von Vorurteilen gegenüber der fremden Wissenschaftsdisziplin zu überprüfen.

Zum Rahmen der Tagung gehörte Englisch als Konferenzsprache, ein professionelles Tagungsmanagement, ein Veranstaltungsort im Bonner Regierungsviertel, die Unterstützung durch namhafte Sponsoren und eine Teilnahmegebühr zwischen 220 und 485 Euro. Die 150 Teilnehmerinnen kamen aus 18 Ländern und vier Kontinenten. Zwei Drittel waren Doktorandinnen. Auffällig war der relativ große Anteil von Frauen: Ein Drittel der Teilnehmerinnen und die Hälfte des Organisationsteams war weiblich. Prof. Dr. Albrecht Schmidt, einer der Organisatoren von der Universität Duisburg-Essen, sprach von einer „sehr jungen Community“ und verwies auf Unterschiede zu „normalen“ Informatik-Tagungen, bei denen beispielsweise der Nachweis diskutiert werde, dass die Dauer eines neuen Suchalgorithmus' nicht quadratisch mit der Zahl der Datenbankeinträge wachse, sondern in 90 Prozent der Fälle nur mit dem Exponenten 1,7. Den Hauptvortrag über das Potential und die Bedeutung neuer Formen der Mensch-Maschine-Interaktion hielt Prof. Dr. Hiroshi Ishii vom MIT Media Lab (Cambridge, USA). Er hat den Begriff der greifbaren Schnittstellen Mitte der 1990er Jahre eingeführt und das Forschungsgebiet maßgeblich vorangetrieben. Er war und ist an zahlreichen künstlerisch ausgerichteten Projekten beteiligt. Fast ehrfürchtig begegneten einige Konferenzgäste dem Japaner. Auf die Frage, ob er Kunstpädagoginnen kenne, die mit „Tangible Media“

arbeiten, antwortete er: „Vielleicht ist jeder Künstler auch ein Kunstpädagoge“.

Auf der Konferenz wurden Beiträge vorgestellt, deren Benutzungsschnittstellen einen intuitiven Umgang mit digitaler Information ermöglichen und somit den zukünftigen Umgang mit Computertechnologie vereinfachen sollen. Mehrfach wurde dabei die Fernsteuerung der Spielekonsole Nintendo Wii verwendet, die Körperbewegungen digital erfassen kann. Hyun-Jean Lee u. a. (Georgia Institute of Technology, USA) zeigten die zunächst an Nam June Paiks Installation „One Candle“ erinnernde Arbeit „WiiArts“. Bei genauerer Betrachtung blieb kaum mehr als künstlerische Enttäuschung: Standbilder von realen brennenden Kerzen erschienen in einer Projektion an Stellen, die durch Benutzerinnen mittels Wii-Controller festgelegt wurden. Kazuhiro Jo von der Universität Tokio präsentierte „DrawSound“, ein Interface, das Pinselgesten in Klänge umsetzt. Bei den meisten Projekten stand Klangerzeugung im Vordergrund gegenüber bildnerischen Absichten. Dies galt auch für „XENAKIS“ (Markus Bischof u. a., Universität Augsburg), das den Konferenzpreis für die innovativste Arbeit gewann. Hier konnten die Benutzerinnen Objekte bis zu Handgröße einsetzen, um durch ihre Platzierung auf einem waagrecht liegenden Großbildschirm die dort entstehenden Bilder zu beeinflussen und Klänge zu erzeugen. Ein anderes Konzept verfolgen die „AudioCubes“ von Bert Schiettecatte (Percussa, Belgien). Kleine Würfel kommunizieren drahtlos untereinander und ermitteln aus Abstand und Ausrichtung zueinander Basisdaten für Klänge, die dann von einem Computer generiert werden (Abb. 1). Sie sind bereits im Handel und dürften beispielsweise bei experimentell arbeitenden DJs auf Interesse stoßen. Unerwartet sinnliche Erfahrungen machten die Benutzerinnen von „GranulatSynthese“ (Steffi Beckhaus u. a., Universität Hamburg). Eine waagrecht liegende Projektionsfläche ist hier mit Granulat bedeckt. Abhängig von der Verteilung der groben Körner ver-

ändern sich das Bild auf der Fläche und der produzierte Klang. Die Interessierten blieben auffällig lange, um immer wieder neue akustische und visuelle Effekte zu erzielen. Die Schnittstelle ist auch zur Bedienung eines „Lemminge“ ähnlichen Spiels geeignet (Abb. 2). Viele der präsentierten Arbeiten leisteten zunächst nur den Nachweis, dass ihre Realisierung möglich ist. Statt kritischer Fragen hierzu überwog jedoch ein äußerst freundlicher, affirmativer Umgang miteinander. Selbst relativ offensichtliche Defizite wurden nicht thematisiert. Die eigentlich naheliegende Frage, warum jemand ein Interesse haben könnte, sie zu nutzen, wurde kaum gestellt. Das mag daran liegen, dass die Informatik – anders als die Kunstpädagogik – keinen Legitimationsdruck verspürt und neue Ideen und Absolventinnen begierig aufgesogen werden von einer Industrie, die immer auf der Suche ist nach dem Knüller für das nächste Weihnachtsgeschäft. In Publikum und Projekten auffallend unterrepräsentiert waren pädagogische Fragestellungen: Können greifbare Schnittstellen nutzbringend zum Lernen eingesetzt werden? Wie lässt sich handelndes Lernen am Computer realisieren?

Hierzu stellte Sara Price (Institute of Education, London) fest, dass die Lerntheorie eine starke Legitimation für den Einsatz der „Tangibles“ liefert: Handelndes Lernen ist wesentlich erfolgreicher als solches ohne Körpereinsatz. Zugleich räumte sie ein, dass die Forschung bezüglich der Verwendung digitaler Medien noch gravierende Defizite aufweise.

Bart Hengeveld (Technische Universität Eindhoven) stellte Mängel heutiger grafischer Benutzeroberflächen fest: Sie sprächen hauptsächlich kognitive Fähigkeiten an und vernachlässigten sprachliche, soziale, emotionale und perceptiv-motorische Bereiche. Besonders letztere würden durch begreifbare Schnittstellen aktiviert. Zudem sei durch deren Einsatz eine Entschleunigung der Mensch-Maschine-Interaktion gegeben. Möglichkeiten kollektiven Benutzens und menschlicher Interaktion würden eröffnet. Vereinsamung und Entkörperlichung könnten durch neue Schnittstellen reduziert werden. Spätestens hier stellt sich dem Zuhörer jedoch die Frage, inwieweit Defizite abgebaut werden sollen, die ohne den Einsatz digitaler Medien gar nicht aufgetreten wären. Als Kernfrage bleibt, worin der Mehrwert des Digitalen liegt. Dass er nur gering sein könnte, zählte nicht zu den Grundannahmen der Konferenz.

Eine Chance könnte darin liegen, dass aufgrund der größeren Benutzernähe der „Tangibles“ deren Design viel stärker auf die Mensch-Maschine-Interaktion abgestimmt wird. Aus kunstpädagogischer Sicht ist diese Forderung u. a. von Hans-Jürgen Boysen-Stern formuliert worden: „Die Werkzeuge müssen den Menschen angepasst werden und nicht umgekehrt.“ (2006, S. 9 ff.)



Abb. 2: Das Interface „GranulatSynthese“ ermöglicht eine (auch kooperative) Spielsteuerung durch Verschieben des Granulats auf der Projektionsfläche.

Einige auf der tei08 deutlich gewordene Haltungen dürften auch für die Kunstpädagogik produktiv nutzbar sein: Die Ausrichtung ist aus Prinzip international, Kooperationen auch zwischen jungen Forschenden sind Normalität. Ein experimenteller Zugang wird oft mit einem starken Glauben an die eigene Idee verbunden. Interdisziplinarität wird als bereichernd angesehen. Neue Perspektiven könnten der während der Tagung gegründete Arbeitskreis „Be-Greifbare Interfaces in Gemischten Wirklichkeiten“ eröffnen, in dem sich KollegInnen aus den Bereichen Informatik, Design, Psychologie, Pädagogik und Kunstpädagogik zusammengefunden haben. Als Sprecherin wurde Prof. Dr. Heidi Schelhowe (Universität Bremen) gewählt, was die Hoffnung nährt, dass Bildung in und mit digitalen Medien ein wichtiges Arbeitsfeld der Gruppe darstellen könnte.

Die tei09 findet vom 16. bis 18.2.2009 auf dem Gelände des Microsoft Research Lab (Cambridge, GB) statt.

Literatur

- Proceedings of the Second Conference on Tangible and Embedded Interaction (ISBN 978-1-60558-004-3). New York: ACM 2008
- Boysen-Stern, Hans-Jürgen: Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnik. Dissertation, Leipzig 2006. <http://www.uni-leipzig.de/studienart/forschung/doktoranden/dokumente/diss-boysen-stern.pdf> (Datum des Abrufs 1.3.08)
- Meyer, Torsten: Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie, Bielefeld: transcript 2002
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2005

Marc Fritzsche (Jg. 1969), Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen und Lehrer an der Goetheschule Wetzlar. E-Mail: marc.fritzsche@kunst.uni-giessen.de

BDK-Bundesförderseminar 2007



Ende des Jahres 2007 fand das alljährliche BDK-Bundesförderseminar in der Jugendkunstschule Atrium in Berlin statt. Unter dem Motto: „Berliner Widersprüche. Licht und Schattenseiten einer Großstadt“ konnten die aus den jeweiligen Bundesländern delegierten Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich an drei Tagen künstlerisch betätigen, eine Großstadt mit Museumsbesuchen und Stadterkundungen kennen lernen sowie regen Austausch über Kunst, Schule und Kunstunterricht vornehmen.

Wie in den Jahren zuvor gelang es dem BDK durch das Förderseminar aus fast allen Bundesländern eine Schülerin bzw. einen Schüler der gymnasialen Oberstufe als Preisträger ihres Landes zu entsenden. Preisträgerinnen und Preisträger im Jahr 2007 waren:

Birgit Hettler (Baden-Württemberg), Uli Ball (Bayern), Helen Franke (Brandenburg), Robin Bitterroff (Berlin), Julika Schwarz (Berlin), Ewelina Bogacka (Bremen), Tanja Gleiser (Hessen), Lena Petersen (Niedersachsen), Jil Willuweit (Nordrhein-Westfalen), Christoph Burig (Reinland-Pfalz), Imke Greitzke (Saarland), Katharina Kressler (Sachsen), Anne-Katrin Bade (Sachsen-Anhalt), David Dreher (Schleswig-Holstein) und Katarina Kropp (Thüringen). Voran gingen unterschiedliche Auswahlverfahren von Mappensichtungen bis hin zu Preisträgern in den einzelnen Bundesländern durch voran gehende Ausstellungsteilnahmen. Allen gemein ist als Schnittmenge die Würdigung der Arbeit im Kunstunterricht.

Das BDK-Bundesförderseminar konnte auch in diesem Jahr zeigen, dass in der unglaublich kurzen Zeit von vier Tagen in vier Bereichen, der Analogfotografie, Digitalfotografie, Malen/Zeichnen und Video von fünfzehn Schülerinnen und Schülern erstaunliche Leistungen erbracht werden können. Nach den Erkundungen in der Stadt und den Museen schloss sich die eigene bildnerische Arbeit an. Unter der künstlerisch

fachlichen Anleitung von Sebastian Runge, Elke Hollman, Jerzy Gorny, Stefanie Kabitzke, Kristina Sommerfeld und Christian Trautsch und der organisatorischen Gesamtleitung durch Lutz Lienke gelang es erneut, das BDK-Bundesförderseminar erfolgreich zu begleiten und zu gestalten. Angefangen von einer Reihe an Malereien, Postkarten, selbstentwickelten Fotoserien bis hin zu einem Kurzfilm stellten die Preisträger ihr bis dahin bereits hohes künstlerisches Potential in verschiedenen Gruppen unter Beweis. Die Ergebnisse wurden anschließend in einer Doppel-DVD zusammen gestellt, was einen Einblick in das Erfolgskonzept „BDK-Bundesförderseminar“ ermöglicht.

So konnte das BDK-Bundesförderseminar auch im Jahr 2007 fünfzehn Schülerinnen und Schüler mit ihrem gemeinsamen Interesse zur Kunst nicht nur persönlich verbinden, sondern auch der Kunstpädagogik näher bringen. Erfolgreich war an das gewohnt hohe Niveau angeschlossen worden, was sich hoffentlich im Jahr 2008 weiter so fortsetzen wird.

Die gesammelten zahlreichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler spiegeln sich zudem in einer Reihe von Berichten wieder. Aus drei Berichten zum Abschluss ein paar kleine aber anschauliche Textausschnitte, sowie zwei Beispiele der fotografischen Arbeiten.

Katja Weber

**Katharina Kressler vom Diesterweg-Gymnasium
in Plauen aus Sachsen:**

„4 Tage Spaß und nicht zu vergessen: 4 Tage harte Arbeit. – Vielen Dank, dass wir diese geniale Gelegenheit bekommen durften, uns in einer bunt zusammen gewürfelten Gruppe künstlerisch auszutoben. Nebenbei lernte man Leute aus ganz Deutschland kennen, unterhielt sich über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den jeweiligen Bundesländern und lud sich gegenseitig in die eigene Heimat ein. Die meisten von uns waren das erste Mal in Berlin. Umso schöner war es deshalb auch, diese Zeit voll und ganz ausgenutzt zu haben mit 2 Museen, gemeinsamen Abendessen, Nachtschwärmereien und einer abschließenden Stadtrundfahrt. Jede Menge Eindrücke strömten auf uns ein. Nun lag es an uns, diese zu reflektieren, nieder zu schreiben, zu zeichnen, fotografisch festzuhalten... eben auf eine individuelle Art und Weise zu verarbeiten. Noch bevor diese 4 Tage ihr (frühes) Ende fanden, war ein „Nachtreffen“ in unseren Köpfen. Diese Zeit in unserer gemeinsamen Landeshauptstadt gab schließlich nicht nur vielfach die Gelegenheit, den „künstlerischen Horizont zu erweitern“, sondern auch ins Gespräch mit Menschen zu kommen, die man so sicherlich nicht getroffen hätte. Dabei war die Kunst selbstverständlich wichtige Basis vieler Gespräche. Uns trennten die Landesgrenzen und verbindet nun zusätzlich zur Liebe zur Kunst eine aufregende gemeinsame Erinnerung an 4 Tage in Berlin.“

**Christoph Burig vom Friedrich-Wilhelm-Gymnasium
in Trier aus Rheinland-Pfalz:**

„...Nach einigen Stunden im Labor betrachten wir dann zunächst die Ergebnisse der Werkstatt ‚Digitale Fotografie‘, die deutlich mehr Fotos präsentieren können als wir, häufig jedoch ähnliche Motive aufweisen. Anschließend sehen wir den Film, der nach der Vorlage ‚Der Himmel über Berlin‘ gedreht wurde. Es ist beachtlich, was die vier Teilnehmer dieser Werkstatt innerhalb so kurzer Zeit geschafft

haben, doch ich muss gestehen, dass ich diesen tiefgründigen Film nicht vollständig verstehe. Die Arbeiten der Zeichner und Maler hingegen beeindruckten mich sehr, denn sie haben in den zwei Tagen nicht nur beachtlich viele und gute Zeichnungen erstellt, sondern auch ausstellungsreife Malereien aus den gezeichneten Vorlagen produziert. Als Abschluss sehen alle unsere entwickelten Fotos und sie gefallen ebenfalls sehr gut. Wir sind traurig, dass die Zeit so schnell vorbei gegangen ist und wir betrachten die letzten Tage mit Sebastian im Rückblick: er ist mit uns zufrieden, weil wir schnell gelernt und umgesetzt haben, was er uns beigebracht hat, und wir sind mit ihm zufrieden, weil er uns die Grundlage gegeben hat, eigene Fotos zu schießen und anschließend zu entwickeln. Den restlichen Abend verbringen wir unter der Leitung vom ‚Herrn Architekten‘ in der Berliner Innenstadt und holen den Schlaf, den wir in derselben Nacht nicht mehr schlafen konnten auf der abschließenden Stadtrundfahrt am Sonntagmorgen im Bus nach. Die vier Tage in Berlin waren wirklich eine interessante Zeit, denn ich habe viel Neues gelernt, viel Bekanntes vertieft und viel Kreatives gesehen. Ich werde dieses Seminar sicherlich als Inspiration für weitere künstlerische Arbeiten verwenden können und mit meinen gemachten Negativen weiterarbeiten. Ich bedanke mich sehr beim BDK für die Ausrichtung dieses Seminars, bei der Kunstschule ATRIUM Berlin vertreten durch Herrn Lienke und bei den Kunstlehrern Herr Wichtler und Herr Meurer, die dieses Projekt an mich herangetragen haben.“

**Katarina Kropp vom Herder-Gymnasium
in Arnstadt aus Thüringen:**

„Ich denke ich spreche im Namen aller, wenn ich sage, dass wir dieses Wochenende mit Sicherheit nie vergessen werden. Wir haben viel Neues gelernt und neue Freunde gefunden, wenn auch die Zeit in unseren Kursen recht eng bemessen war. Wir hoffen, dass noch viele nach uns in den Genuss eines solchen Wochenendes kommen können.“



Büttners Glossar

Ein in loser Folge erscheinendes
Kompendium vermeintlich klarer Begriffe

heute:

Abstraktion



Zu den vielen kunstwissenschaftlichen Termini, die vermeintlich keiner Klärung mehr bedürfen, zählt die „Abstraktion“. Im Sachwortverzeichnis des gerade erschienenen „KUNST-Bildatlas“ (S. 242) findet sich folgende knapp gehaltene Definition: „**Abstraktion, abstrakte Kunst:** Kunstform, die sich von einer gegenständlichen Darstellung entfernt. Ab 1910 wird die abstrakte Kunst eine zentrale Stilrichtung der Moderne, die in mehreren Varianten ▷ *kubistisch*, ▷ *expressiv*, geometrisch – auftritt.“ Diese Definition suggeriert, dass der Terminus Abstraktion schlichtweg jede Entfernung von einer „gegenständlichen“ Erscheinungsform beschreiben könne. Eine solche Vorstellung lag augenscheinlich auch zugrunde, als im Rahmen der zentralen schriftlichen Abschlussprüfungen für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen das Schwerpunktthema im Fach Kunst bestimmt wurde. Bis zum Jahr 2010 lautet es ausweislich der Internetseiten des Schulministeriums „*Abstraktion als ein Grundkonzept bildnerischer Gestaltung*“. Die auf der Homepage abrufbaren „Materialien aus der Fortbildung zu Lehrplan und Vorgaben“ führen dazu aus: „Abstraktion ist ein in der Kunst universeller Begriff. Durch Abstraktion wird etwas bewusst oder unbewusst hervorgehoben und sichtbar gemacht. Somit können alle künstlerischen Gattungen und Verfahren unter dem **Aspekt Abstraktion** gesehen, d.h. untersucht und ausgeübt werden. Auf den Unterricht bezogen bedeutet das: Abstraktion ist als besondere Akzentuierung in sehr unterschiedliche Reihenthemen integrierbar“ (URL: <http://www.standardsicherung.nrw.de/abitur-gost/getfile.php?file=193> [25.2.2008]). Ob das tatsächlich eine für die Beschäftigung mit kunsthistorischen Gegenständen tragfähige Definition ist, soll im Folgenden geklärt werden.

Da die „Abstraktion ein in der Kunst universeller Begriff“ sein soll, nimmt es Wunder, dass dieser Terminus im international renommiertesten und ausführlichsten Lexikon der Kunstwissenschaft keine Erwähnung findet. Im 1996 erschienenen ersten Band des „Grove Dictionary of Art“ ist der Begriff nicht mit einem eigenen Lemma versehen. Auch in dem 1987 im Herder-Verlag erschienenen „Lexikon der Kunst“ fehlt das Stichwort „Abstraktion“, genauso im wenige Jahre zuvor erschienenen „Brockhaus Kunst“. Die drei genannten Nachschlagewerke erwähnen allerdings „abstrakte Kunst“ („Abstract art“). Dieser Terminus, so der „Brockhaus Kunst“ (Bd. 1: A-K, Wiesbaden 1983, S. 8f.), sei synonym zu „abstrakter“, „gegenstandsloser“ und „gegenstandsfreier Kunst“ und bezeichne „die von der gegenständl. Darstellung losgelöste Malerei und Plastik, die sich seit etwa 1910 in immer neuen Stilvarianten über die ganze westl. und Teile der östl. Welt verbreiteten.“ Am Ende des Lexikon-Artikels finden sich dann noch Verweise auf „Absolute ...“, „Konkrete ...“ und „moderne Kunst“.

Der „Brockhaus Kunst“ folgt damit einer ähnlichen Definition wie das „Lexikon der Kunst“, dessen erster Band 1968 im „VEB E.A. Seemann Verlag“ in Leipzig erschien. Dort heißt es „Abstrakte Kunst“ sei, „auch *gegenstandslose* (ungegenständliche) oder *non-figurative* Kunst.“ Als weitere Benennungen werden vorgeschlagen: „*absolute Kunst*“, weil etwas angeblich „rein Künstlerisches“ ohne Relativierung durch gegenständliche Darstellungsfunktionen das Wesen solcher Werke ausmache, oder „*konkrete Kunst*“, weil sie von nichts abstrahiere und von keinem anderen Realitätsbereich abgeleitet, sondern nur die reine Konkretisierung ihrer selbst (Kunst an sich) sei. Im Unterschied zu den in Westdeutschland oder in den USA edierten Kunst-Lexika gibt es allerdings auch ein Lemma „Abstraktion“, in dem dieser Terminus als Bezeichnung eines Momentes „des Erkenntnisprozesses beim Übergang von der sinnlichen zu begrifflich-theoretischen Aneignung der Wirklichkeit“ beschrieben wird, der zugleich auch das Resultat dieses Prozesses sei, „der zu Begriffen führt“, bezeichne (vgl. 2. Aufl. 1987, Bd. 1, S. 21). Nicht von Kunst oder künstlerischen Prozessen ist hier die Rede, sondern vom Denken und von Begriffen. Der folgende lexikalische Artikel betont die Bedeutung dieses Begriffs für die Philosophie Lenins, in dessen philosophischem Nachlass die Idee „vom lebendigen Anschauen zum abstrakten Denken und von diesem zur Praxis“ beschrieben wird, „das ist der dialektische Weg der Erkenntnis der Wahrheit, der Erkenntnis der objektiven Realität“ (ebd. S. 21). In Lenins Philosophie fließt dabei auch die schon 1844 von Karl Marx diagnostizierte Abstraktion der Lebensverhältnisse ein, jener „Akt der Entfremdung der praktischen menschlichen Tätigkeit“, der die entsinnlichte, versachlichte und *abstrakte* Existenz des Menschen in der Industriegesellschaft unter Beweis stelle.

In der Philosophie hat der Begriff der Abstraktion tatsächlich eine lange Tradition, wie ein Blick in den 1971 herausgegebenen ersten Band des „Historischen Wörterbuchs der Philosophie“ zu belegen vermag (S. 42). Der philosophische Terminus gehe auf Boethius zurück, der ihn als Übersetzung des schon von Aristoteles verwandten griechischen Wortes *aphairesis* für die Wegnahme (eines bestimmten Teils) eingeführt habe. Dem nämlichen Lexikon ist auch zu entnehmen, dass die Definition dessen, was in den Künsten „Abstraktion“ heiße, auf eine 1908 publizierte Dissertation Wilhelm Worringers zurückgehe. In seiner 1907 in Bern verteidigten Dissertation „Abstraktion und Einfühlung“ ging Worringer von den Theorien Alois Riegls aus, der die

Kunst von den ästhetischen Dogmen Schönheit und Naturnachahmung genauso emanzipieren wollte, wie von den „äußerlichen“ Faktoren Technik, Material und Zweck. Statt dessen hatte Riegl auf ein jeder künstlerischen Gestaltung inhärentes Prinzip verwiesen, das „Kunstwollen“. Innerhalb dessen postulierte Worringer zwei antithetische Kategorien, nämlich den „Einfühlungsdrang“, der als „Voraussetzung des ästhetischen Erlebens seine Befriedigung in der Schönheit des Organischen“ finde und den „Abstraktionsdrang“, der „seine Schönheit im lebensverneinenden Anorganischen, im Kristallinischen, allgemein gesprochen, in aller abstrakten Gesetzmäßigkeit und Notwendigkeit“ habe. Worringers Idee des als anthropologische Konstante charakterisierten Abstraktionsdrangs gelangte im Kontext der damaligen Auseinandersetzung um die zeitgenössische Kunst zu außerordentlicher Bedeutung und erwies sich als fruchtbares, bis in die Gegenwart fortwirkendes mentales Konzept. Dennoch mahnt beispielsweise das „Lexikon der Kunst“ (1987, Bd. 1, S. 21) mit gutem Grund, den Begriff besser nur auf die Kunst des 20. und 21. Jahrhunderts anzuwenden. „Abstraktion und Einfühlung“ eignen sich nämlich nicht für eine historisch angemessene Beschreibung und Analyse der Kunst vor Beginn der Moderne, der allgemein im Zeitraum von 1775 bis 1825 angesetzt wird.

Vor diesem Hintergrund verbietet sich eine kunsthistorische Betrachtung vormoderner Bildwerke unter dem Gesichtspunkt „Abstraktionsgrad“ und damit auch ein unter dem vermeintlich verbindenden Aspekt ihrer „Abstraktion“ unternommener Vergleich mit Werken des 20. Jahrhunderts, der der alten Kunst keinesfalls gerecht werden kann. Denn das Verstehen von Kunstwerken ist historisch determiniert, so wie die Bedingungen der Produktion und Rezeption im Laufe der Geschichte starken Wandlungen unterworfen sind. Bildwerke sind das, was sie sind, nicht losgelöst von den in historischen Begriffen fassbaren Bedingungen und den Kontexten, unter denen sie einst geschaffen und betrachtet wurden. Daher sollte man im kunsthistorischen Kontext bemüht sein, jeweils die zeitgenössischen Begriffe wiederzugewinnen, um eine aus historischer Sicht unangemessene Verabsolutierung des modernen Blicks und eine Verengung auf die gegenwärtige Perspektive zu vermeiden

Wird fortgesetzt.

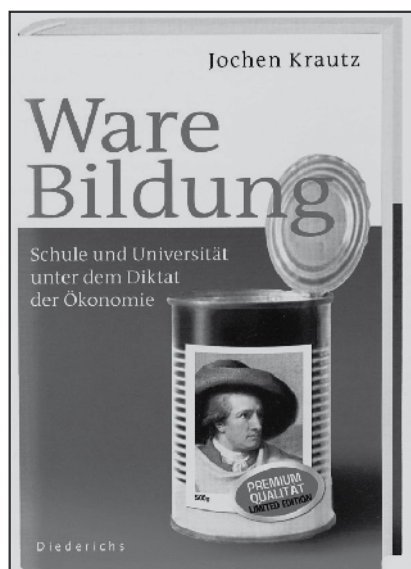
Nils Büttner, PD Dr. phil., lehrt seit 2002 Kunstgeschichte an der Technischen Universität Dortmund. 2005 Habilitation.



Georg Baselitz:
Wer kennt Anna selbdritt?
Ausstellung für Kinder und Jugendliche, im KUNSTMUSEUM BONN,
20. April bis 31. August 2008

1987 nähte Georg Baselitz einen sechs Meter breiten und über vier Meter hohen Vorhang aus farbtintensivem Filz auf Nessel. Die Arbeit „Anna selbdritt“ zeigt Anna, Maria und Jesus sowie einen kleinen Jungen und ein Pferd. So stellt die Stoffarbeit die Familie mit ihren verschiedenen Generationen sowie die Rollen der Großmutter, der Mutter und der Kinder in den Mittelpunkt und thematisiert das Miteinander und Nebeneinander von Menschen, ihre Verbundenheit, ihre Individualität und Lebendigkeit. – Das Kunstmuseum Bonn präsentiert in dieser 10. Ausstellung für Kinder und Jugendliche neben dem Vorhang parallel dazu entstandene Aquarelle, Bleistift- und Kreidezeichnungen, die das Thema „Anna selbdritt“ oder Elemente aus diesem Werk variieren. Die Besucherinnen und Besucher sind dazu eingeladen, im Ausstellungsraum selbst mit farbigem Filz, mit Nadel und Faden zu arbeiten. Ein Workshopprogramm für Kinder und Jugendliche sowie Themenvorschläge für Schulklassen laden ein zum Erleben von Farbe, zur Auseinandersetzung mit „Patchwork-Familien“, zum Entdecken neuer Sichtweisen, zum Malen, Nähen und Collagieren.

KUNSTMUSEUM BONN, Museumsmeile, Friedrich-Ebert-Allee 2, 53113 Bonn, www.kunstmuseum-bonn.de, Abteilung Bildung und Kreativität, sabina.lessmann@bonn.de, Tel. +49 (0)228 776224 / 776230



Streitschrift

Krautz, Jochen: **Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie.** Kreuzlingen/München (Hugendubel/Diederichs) 2007; 255 S.; 19,95 Euro; ISBN 978-3-7205-3015-6

Auch Kunstpädagogen bemerken den wachsenden Druck ökonomischen Denkens, effizienzorientierten Schulmanagements bis hin zur direkten Einflussnahme von Konzernen auf die Bildung. Das „kunstpädagogische“ Siemens-Projekt ist hier ein Alarmzeichen (vgl. BDK-Mitt. 3 u. 4/07). Mit „schlechten“ PISA-Ergebnissen, Konkurrenzdruck, Lernstanderhebungen etc. hält man die Lehrer in Atem und nimmt ihnen die Zeit, einen klaren Gedanken zu fassen.

Hier setzt die flüssig zu lesende Streitschrift des Kunstpädagogen Jochen Krautz an: Anhand eines personalen Bildungsbegriffs zeigt er zunächst, dass Aufgabe von Schule Erziehung und Bildung zu Unabhängigkeit, Kritikfähigkeit, Menschlichkeit und Verantwortung ist. Mit scharfer Feder seziiert Krautz dann die „Schlagworte und Blindgänger der Bildungsökonomie“: Der PISA-Wahn wird demaskiert und auch in der Kunstpädagogik kursierende Schlagworte wie „Kompetenzen“, „Bildungsstandards“, „Qualitätsentwicklung“, „Output-Orientierung“ und „Autonomie“ werden als Instrumente eines ökonomistisch verengten Bildungsbegriffs analysiert. Anhand reichlicher und anschaulicher Praxis-Beispiele macht Krautz klar, dass eigentlich zweckfreie (nicht zwecklos!) Bildung unter dem Regime der Bildungsökonomie einerseits zum Produktionsfaktor und zur Ware wird; andererseits dient sie der geistigen

Vorbereitung auf die Profitlogik der globalen Kriegswirtschaft: Denken und Fühlen werden auf Effizienz, Konkurrenz und Mitschwimmen als flexibler, „kompetenter“ und auch ein bisschen „kreativer“ Arbeitnehmer getrimmt. Kunst und Kultur sind allenfalls noch Aushängeschilder konkurrierender Schul-Unternehmen. In der systematischen Zusammenschau der Phänomene und ihrer politisch-ökonomischen Hintergründe kann Krautz zeigen, wie von WTO bis Bertelsmann internationale Wirtschaftsorganisationen und Konzerne letztlich die Reform des Bildungswesens vorantreiben und die Selbstbestimmung der Bürger unterminieren. Krautz' Buch klärt den Blick für die hinter dem belastenden Schulalltag wirksamen Mechanismen. Das hilft, sich auf Wesentliches zu konzentrieren, die Nervosität bei Eltern und Kollegen abzumildern, bei Profitlogik und Konkurrenz nicht mitzufiebern. Nötig sind engagierte Kunsterzieher die, ohne als Sozialarbeiter oder gar Pfarrer agieren zu wollen, wissen, woher der Wind weht und aktiv werden. Im Verbund mit Gewerkschaften, Eltern und Schülern könnte sich die Verbreitung der marktwirtschaftlichen Logik durchaus verlangsamen oder stoppen lassen. – Kunsterzieher sollen der Legende nach kreativ sein...

Stephan Schimmelpfennig-Könen

Material zur Unterstützung der kunstpädagogischen Arbeit zum weiten, unscharfen Bereich „Design“ tut Not. Der Designer Robert Schwermer hat auf gut 50 Seiten für den Unterricht in den Klassen 8 bis 10 eine weite Palette an Design-Aspekten ausbreitet. Design ist überall – in der Mode, in der Werbung, bei den Klassikern der Inneneinrichtung wie beim Alltagsobjekt. Design hat viele Dimensionen, zuerst ästhetische, heute wird auch die ökologische Funktion stärker fokussiert; und ob „Geiz geil“ ist, ist eine ethische wie politische Frage. All dies und weitere Aspekte werden in dem Arbeitsheft angesprochen, kurz in These und zuweilen Antithese zum Dialog oder evozierten Schülerstatement offeriert. Einige Illustrationen leisten einen Beitrag zur Anschaulichkeit – hier hätte eine dem Thema angemessene Ausstattung des Bandes mit Farbabbildungen gut getan. Mit (an-)leitenden Arbeitsblättern hier und den Antwortfeldern dort, vergleichenden Auswertungen und eng geführten Lückentexten ist der vorgeschlagene Unterrichtsmethodik fast schon höchster Schluss. Das mag dem fachfremd Unterrichtenden helfen, versetzt ein lebensnahes Thema jedoch rasch in die Agonie des ermüdenden Stereotyps.

Dem Heft ist eine CD beigelegt, die allerdings das Medium nur kärglich nutzt: Ein Einführungsfilm gibt im Tonfall des Oberlehrers Kund, was Design alles ist, welche Manipulationsgefahren lauern: statt reichem Anschauungsmaterial vorweg diktierte Einsichten. Ein kleines Programm ermöglicht, geometrische Formen in ihrer Oberflächenstruktur zu verändern... – Hier bleiben die Optionen multimedialer Vermittlung weit hinter den heutigen Möglichkeiten zurück. Das war's dann auch schon.

Wer das Heft für 19,95 Euro kauft, bekommt viele Anregungen und Unterrichtsimpulse. Viele Seiten können als Kopie auch als Arbeitsblatt verwendet werden. Doch gerade Design entfaltet erst in der handelnden Anschauung, in mehrperspektivischer Analyse, Reflexion und der eigenen ästhetischen Praxis jenseits stereotyper Anweisungen aus kurzen Texten heraus seine hoch anschauliche Komplexität. So öffnet das Arbeitsheft das thematische Feld, um dann rasch Vieles zu tangieren.

Johannes Kirschenmann



Ideenspender

Schwermer, Robert (Hg.): **Projektbausteine: Design.** Lichtenau (AOL-Verlag) 2007; 55 Seiten; schwarz-weiße Illustrationen, beigelegte CD; 19,95 Euro; ISBN 978-3-86567-522-4



Migration und Integration

Jerman, Tina (Hg.): *Kunst verbindet Menschen. Interkulturelle Konzepte für eine Gesellschaft im Wandel*; Bielefeld (transcript) 2008. 261 Seiten; 23,80 Euro; ISBN 978-3-89942-862-9.

Die durch Migrationsströme bedingte Heterogenität in den Populationen von Städten wie Gemeinden und in den Schulen wie anderen Vermittlungsorten von Kunst und Kultur ist eine gewaltige Veränderung, die nach neuen und angemessenen Methoden der Kunst- und Kulturvermittlung sucht. Vor allem aber werden Strukturen neu zu reflektieren sein, wie eine Integration von einheimischen und migrierten Personen voranzutreiben ist. Für Schule und Unterricht stellt dieser gesellschaftliche Wandel ein besonderes Problem dar. Der von Tina Jerman sorgfältig edierte Band erscheint zu einem aktuellen Zeitpunkt und weckt große Erwartungen.

Das von der nordrhein-westfälischen Landesregierung initiierte Projekt „Kommunales Handlungskonzept Interkultur“ beabsichtigt eine Implementierung der Integration von Migrantenpopulationen über künstlerische Projekte an konkreten Orten. Hierfür werden genaue Kriterien entwickelt, empirische Daten gewonnen und Projekte in Städten und Gemeinden initiiert. Über diesen Prozess berichtet der vorliegende Band. Nach grundlegenden, knapp gehaltenen Aufsätzen erfolgen Berichte über Projekte, und mehr als ein Bericht kann dieses Buch auch nicht sein. Leser und Leserinnen erhalten einen allgemeinen Einblick in die Zonen der Probleme

und die Erfahrungen aus den Projekten. Bei diesem Buch handelt es sich wahrlich um eine multikulturelle Publikation, denn alle Texte sind in die englisch, russische und türkische Sprache übersetzt, was den erheblichen Umfang der Veröffentlichung bedingt. Für konkrete Probleme oder Debatten dürften die vielen verzeichneten Netz-Anschriften hilfreicher sein als die Anschaffung des relativ teuren Buches. Klaus-Peter Busse



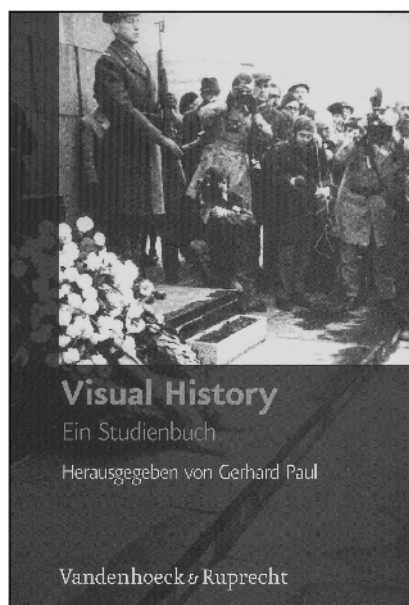
Maßstab

Doris Schuhmacher-Chilla, Julia Wirxel (Hg.): *Maß oder Maßlosigkeit. Kunst und Kultur in der Gegenwart*. Oberhausen (Athena Verlag) 2007; 319 Seiten; 22,50 Euro; ISBN: 978-3-89896-288-9

Wertezerfall, die Allgegenwart von grellen, plakativen und eventuell als unziemlich wahrgenommenen Inszenierungen, eine Konjunktur virtueller Idyllen, Substanzverlust in vielerlei Hinsicht, neoliberale Erbarmungslosigkeit – all dies sind Erscheinungen und Existenzformen, deren Aktualität insbesondere in Anbetracht sich ständig noch verstärkender fundamentalistischer Gegenströmungen eine außerordentliche Brisanz gewinnt. Es handelt sich dabei um Phänomene mit mehr oder weniger deutlich profilierter Oberfläche. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass all diese wie auch ihre Folgeerscheinungen gut sichtbar sind oder auch prinzipiell sichtbar gemacht werden könnten. Dies fordert die Frage geradezu dazu heraus, wie sich die Kunst bezüglich solcher Phänomene situiert: Spiegelt

sie solche wider, indem sie Alltagserscheinungen sozusagen „vermisst“? Stellt sie Analyseinstrumente für eben diese bereit? Setzt sie, etwa im Sinne einer Avantgarde, neue Maßstäbe? Erhöht oder reduziert sie die Komplexität von Alltagserscheinungen? Verschiebt oder unterwandert sie konventionelle Maßstäbe durch Strategien wie etwa die einer Verfremdung, einer Störung, eines gesteigerten Maßlosigkeit bzw. durch pointiertes Unmaß, durch demonstratives Maßhalten, durch Auslassungen etc.? Auf diese Fragen geben im Bereich der anthropologischen Forschung einschlägige Autorinnen und Autoren verschiedener Fachgebiete Antworten. In jedem der Beiträge wird auf bestimmte Vermessungsakte fokussiert, auf Stichworte verkürzt: die Eukrasia (Bilstein); das ästhetische Urteil (Parmentier); Formen der Sedierung (Eickhoff); das Gehen (Peskoller); der Maßstab >Ost< und der Maßstab >West< (Bannenberghorst); Spiegelungen (Burckhart); Las Vegas (Ribbat); Lebenskunst (Zirfas); Hybris, Ekel und Sucht (Ellrich); Präsenz (Schuhmacher-Chilla); Kartografie und künstlerische Autobiografie (Düchting); Langeweile (Frohne); Mythos und Melancholie (Wirxel); Extase, Frivolität, Wahnsinn und Liebe (Goldmann); die Renitenz und die Maßlosigkeit der Dinge (Schröter). In jedem der Beiträge wird auf andere Weise deutlich, dass in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Versuchen der Vermessung, Maßstabssetzung oder –unterwanderung unsichtbare, kaum aussprechbare, verborgene Rück- oder Kehrseiten von vermeintlich oberflächlichen Erscheinungen wie den oben aufgeführten zutage gefördert werden können.

Anja Kraus



Bilder-Forschung

Paul, Gerhard (Hg.): *Visual History*. Ein Studienbuch, Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2006; 21,90 Euro; ISBN: 3-525-36289-7, 379

Der in Flensburg lehrende Gerhard Paul gehört zu den Historikern, die sich seit vielen Jahren intensiv mit dem Medium Bild auseinandersetzen. Sein den Sammelband „Visual History“ einleitender Überblick des Problemfeldes der historischen Bildforschung betont die Bedeutung materieller und immaterieller Bilder als „Geschichts- und Mythomotoren“, die kulturelles Erinnern prägen und die vor allem unmittelbar handlungs- und deutungsleitend wirken.

Die in vier Abschnitte gegliederten, durchweg auf das 19. und 20. Jahrhundert konzentrierten Einzelstudien sind dem gewidmet, was der Herausgeber als „Visual History“ bezeichnet: „alle jene Versuche, die unterschiedlichen Bildgattungen als Quellen und eigenständige Gegenstände in die historiografische Forschung einzubeziehen, Bilder sowohl als Abbildungen als auch als Bildakte zu behandeln, die Visualität von Geschichte wie die Historizität des Visuellen zu thematisieren und zu präsentieren“ (S. 25). Der erste Abschnitt beleuchtet unterschiedliche „Themen – Quellen – Zugänge“, der zweite präsentiert unter dem Titel „Bilderwelten – Blicke“ verschiedene Selbst- und Fremdbilder. Die Beiträge des dritten Abschnittes untersuchen exemplarisch „Bildersprachen des Politischen“, die des vierten sind unter dem Titel „Bild – Gedächtnis – Erinnerung“ der visuell vermittelten Geschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts gewidmet.

Die durchweg lesenswerten Beiträge illustrieren einen historisch fundierten Blick auf Bilder, der allerdings den inzwischen seit vielen Jahren geführten Diskussionen um eine interdisziplinäre Bildwissenschaft und dem Methodenrepertoire der Kunstwissenschaft nur bedingt Rechnung trägt; obwohl der Herausgeber betont, dass der „Visual History“ „Zuträgerleistungen aus den verschiedenen Wissenschaften – angefangen von der Kunstgeschichte, über die Kommunikations- und Medienwissenschaft, über die Politikwissenschaft und die Soziologie bis hin zur allgemeinen Bildwissenschaft – willkommen sind“ (S. 26f.). Wo von materiellen Bildern die Rede ist, wird ausschließlich das Abgebildete zum Gegenstand des Interesses und nie deren Form als ihr medienpezifischer Inhalt. Bezeichnend ist in diesem Kontext, dass auf Abbildungsverweise im Text verzichtet wurde. Wer wissen will, ob ein besprochenes Bild auch abgedruckt ist, muss blättern. Dennoch: Ein lehrreiches und lohnendes Buch!
Nils Büttner



Schnittstelle Schule und Museum

Wagner, Ernst/ Dreykorn, Monika (Hg.): *Museum Schule Bildung*. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden. München (kopaed) 2007; 224 Seiten; 18,80 Euro; ISBN-10 3-86736-019-7 ISBN-13 978-3-86736-019-7

„Museen sind für Schulen eine herausragende Ressource – sowohl hinsichtlich der Quantität als auch der Qualität ihres Angebots wie auch in Hinblick auf die Breite der abgedeck-

ten Themen: Kaum ein Schulfach, das nicht von Museen profitieren könnte.“ So schreibt Ernst Wagner in der Einleitung zu dieser Publikation, die zum Ziel hat, die Verbindung von Schule und Museum zu stärken und den in beiden Institutionen arbeitenden Personen Hinweise für die Praxis und einen Überblick über aktuelle Diskurse zu geben.

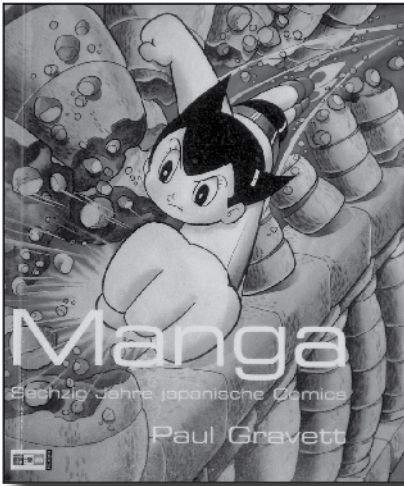
Die Auswahl der Texte ist interdisziplinär ausgerichtet – es geht um alle Fächer, alle Schularten und -stufen und alle Arten von Museen. Dabei sind Museen zum einen außerschulische Lernorte, geben aber auch Impulse für Unterricht in den Schulen.

Die Publikation teilt sich in eine Einführung, einen Teil mit aktuellen Diskursen und einen Praxisteil. In der Einführung finden sich grundlegende Texte von Gunter Otto, Klaus-Peter Busse und anderen, die die Schnittstelle Schule und Museum sowie die Besonderheiten beider Lernorte thematisieren.

In einem zweiten Teil werden aktuelle Diskurse vorgestellt. Hier wird der Wandel der Museumspädagogik beschrieben und es erfolgen Fokussierungen auf Themen wie Ganztageschule, Interkulturalität, politische Bildung, Partizipation, Gender und Bildwissenschaft. Hervorzuheben ist der Einsatz von Interviews, die Themen sehr direkt und anhand konkreter Beispiele vermitteln.

Der umfangreiche dritte Teil beginnt mit Dokumentationen abgeschlossener Vorhaben: 19 Projekte zeigen die Vielfalt museumspädagogischer Zugriffe in Verbindung mit Unterricht. Vorgestellt werden u.a. nachhaltige Kooperationsformen, Auseinandersetzungen mit Museumsarchitektur, Experimente mit Audioguides, Museumserkundungen mit Handykameras, Schüler führen Schüler, neue Ansätze in der Lehrerfortbildung sowie partizipatorische Ansätze der Vermittlung. Anschließend werden erprobte Methoden vorgestellt, die hier kompakt gesammelt und übersichtlich präsentiert werden, direkt zum Ausprobieren im Schulalltag.

Ein Einblick in die Verknüpfung Schule und Museum im Fokus der empirischen Forschung und ein Service-Teil mit kommentierter nützlicher Literatur und Links zur Museumspädagogik komplettieren dieses Handbuch, das nicht nur für Kunstlehrerinnen und -lehrer eine wirkliche Arbeitshilfe ist. Sara Burkhardt



Geschichte des Manga

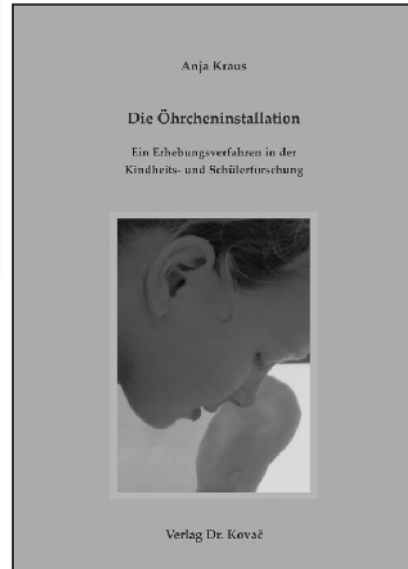
Gravett, Paul: *Manga. Sechzig Jahre japanische Comics*. Egmont Verlag. Köln 2006, 176 Seiten mit zahlreichen Illustrationen; 29,00 Euro; ISBN: 978-3-7704-6549-1

Wieso expandiert der Manga-Markt so explosionsartig? – Paul Gravett versucht dieser Frage auf den Grund zu gehen, indem er das Phänomen des Manga auf vielseitige Weise beleuchtet und dabei immer wieder den Charme Japans mit einfließen lässt. Das Werk „Manga. Sechzig Jahre japanische Comics“ zeigt einen geschichtlichen Querschnitt von der Entwicklung des japanischen Comics, wobei so manches Vorurteil aus dem Weg geräumt wird. Eine bedeutende Rolle spielt dabei die amerikanische Besatzung 1945 in Japan, wodurch Japaner mit amerikanischen Comics in Berührung kamen und daraufhin eigene japanische Produktionen folgten. Ein ganzes Kapitel wird Osamu Tezuka zuteil, der „Schöpfer des Manga“, der mit „Astro Boy“ eines der bekanntesten Manga erschuf und 1963 als Zeichentrickfilm (Anime) auch im japanischen Fernsehen ausgestrahlt wurde. Man erfährt etwas über sein Leben und seine Karriere sowie seine große Leidenschaft zu Theater, Kino und Comics.

Desweiteren werden jungen-, wie Mädchenspezifische Manga näher nach Thematik und Bildersprache untersucht. Verschiedene Genres und Zeichenstile werden einem anhand der vielen wunderschönen Abbildungen näher gebracht, wobei bewusst wird, wie vielseitig Manga ist. Der Autor fasst Höhepunkte in der Entwicklung des japanischen Comics sowie einzelne Merkmale knapp, aber präzise zusammen, so dass man sich schnell einen groben Überblick über die Welt

des Manga verschaffen kann. – Wer also Lust hat, sich näher mit dem Phänomen des Manga zu beschäftigen, sollte sich unbedingt dieses Werk beschaffen.

Alena Plagge



Innovative empirische Forschungsmethode

Kraus, Anja: *Die Ohrcheninstallation. Ein Erhebungsverfahren in der Kindheits- und Schülerforschung*. Hamburg (Verlag Dr. Kovac) 2007; 155 Seiten; 58,00 Euro; ISBN: 978-3-8300-3284-7

Wer wüsste nicht gerne, was Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts durch den Kopf geht, was sie denken, was ihre Aufmerksamkeit fesselt und in welchen Momenten sie „abschweifen“, träumen oder sich von ihren Sitznachbarn ablenken lassen? Schulunterricht ist ein äußerst komplexer Vorgang mit sehr vielen Variablen. Die Erziehungswissenschaftlerin Anja Kraus stellt mit dieser Publikation ein von ihr über mehrere Jahre konzipiertes originelles und innovatives Verfahren vor, mit dem Antworten auf die oben genannten Fragen zu finden sind. Die „Ohrcheninstallation“ ist eine Ohrmuschel aus Silikon-Kautschuk in der Größe einer Kinderhand mit einem integrierten MP3-Player samt Mikrofon. Diese „Ohrchen-Plastiken“ liegen im Klassensatz vor. Während des Unterrichts können die Schülerinnen und Schüler, wann immer sie möchten, an ihrem Sitzplatz in ihre persönliche Ohrchen-Plastik sprechen, meist flüstern, ihr monologisch Gedanken, Gefühlsäußerungen oder spontane Einfälle mitteilen. Diese Äußerungen werden aufgezeichnet und

im Nachhinein ausgewertet, u.a. um mehr vom so genannten „geheimen Lehrplan“ des Unterrichts zu erfahren. Angewandt wurde die Ohrcheninstallation in mehreren Altersgruppen, z.B. in der 2., 4. und 6. Klassenstufe in Deutschland, Finnland und Bulgarien. Das Flüstern und die Nähe im Unterricht führen zu einer starken Vertrautheit zwischen Kind und Ohrchen im Sinne eines „Alter Ego“ – zumal jedes Kind „sein eigenes Ohrchen“ hat. Dieses Erhebungsverfahren hat eine große Nähe zum „Lauten Denken“, einer Methode, die nicht nur in der Sozialforschung häufig angewandt wird. Das vorliegende Buch thematisiert dieses Erhebungsverfahren aus methodologischer Sicht, d.h. das Verfahren wird in seinen forschungsmethodischen Grundlagen und pädagogischen Implikationen genau erklärt, bevor es anhand zweier Fallstudien, eines Jungen und eines Mädchens einer 6. Klasse, unter klar formulierten Forschungsfragen mittels der „Dokumentarischen Methode“ detailliert evaluiert wird. Deutlich wird, dass dieses Erhebungsinstrument ein wichtiges neues Mittel in der Kindheits- und Schülerforschung ist. Besonders überzeugend ist die Vielfalt der mittels der Ohrcheninstallation erhobenen Subtexte, die nicht selten an „die Grenzen des Sagbaren und Mitteilbaren“ (S. 113) stoßen. Durch die Nähe dieser Methode zu künstlerischen Verfahren enthält die Ohrcheninstallation für forschenden Kunstpädagog/inn/en ein großes Anregungspotenzial.
Georg Peez



Noch mehr Bilder

40 000 Meisterwerke Gemälde, Zeichnungen, Grafiken. Ausgewählt von Eddy Leon Heinig. The Yorck Project: Berlin 2007; 49,90 Euro; ISBN 3-936122-35-0

Systemvoraussetzungen: PC ab 486, 32 MB Arbeitsspeicher, ab Windows 98, Grafikkarte mit 640x480, 256 Farben bzw. MAC: ab MacOS 10.3, 128 MB Arbeitsspeicher; DVD-ROM-Laufwerk.

Alle Jahre wieder gibt das Berliner Yorck-Project eine neue DVD-ROM mit seinem Bildarchiv heraus. Mittlerweile wurde die Anzahl der Bilder fast noch einmal verdoppelt und die beiden aktuellen DVDs umfassen 40.000 Werke. Eine DVD-ROM enthält dabei die Malerei, die andere Druckgrafik und Zeichnung. Erschlossen werden kann die Datenbank mit der beiliegenden Software der Digitalen Bibliothek. Die Bilder liegen in drei Größen vor, einer Dia-Größe, einem Vorschaubild und eine Gesamtdarstellung mit weiteren Vergrößerungsoptionen. Eine Eingabemaske ermöglicht es anhand der Rahmendaten, Stil und Gattung nach einem Bild zu suchen. Aus urheberrechtlichen Gründen sind nur Werke von Künstlern in die Datenbank aufgenommen, die vor 1937 verstorben sind. Dadurch ist die klassische Moderne nur in Teilen, Kunst nach dem Zweiten Weltkrieg überhaupt nicht vertreten.

Wer braucht überhaupt so viele Bilder? Sicher ist bedenkenswert, inwiefern Schülerinnen und Schüler von dieser Bildermasse überfordert werden. Doch lassen sich mit der Tabellenfunktion überraschende Bezüge herstellen. Zur Vorbereitung einer Studienfahrt kann man prüfen, welche Kunstwerke vor Ort zu betrachten sind. Ebenso kann man einen Überblick über die Ent-

wicklung von Malerei und Grafik eines bestimmten Landes oder in einer bestimmten Epoche erstellen. Gleiches gilt für einen Überblick zu einer künstlerischen Technik. So erhält man beispielsweise 780 Einträge für ‚Aquarell‘. Gewinnbringend ist mit Sicherheit auch die Möglichkeit, die Bilder nach ihrer Entstehungszeit zu sortieren. Vor allem bei älterer Kunst lässt sich damit eine eurozentristische Sichtweise ein wenig aufbrechen, wenn auch der Schwerpunkt bei der Auswahl der Bilder ganz deutlich in Europa liegt. Letztlich stellt sich die Frage, ob nicht die kostenfreie Datenbank, die im Internet unter <http://www.zeno.org/Kunstwerke> zu nutzen ist, ausreicht. Die Möglichkeiten der Suche sind hier vergleichsweise beschränkt und die Bilder stehen nicht in der höchsten Auflösung zur Verfügung. Sucht man nach einem Bild für eine Präsentation, Folie oder Klausur ist dies ausreichend. Die erwähnten Vorzüge büßt man damit jedoch ein.

Jens Guthmann



Performativ und narrativ

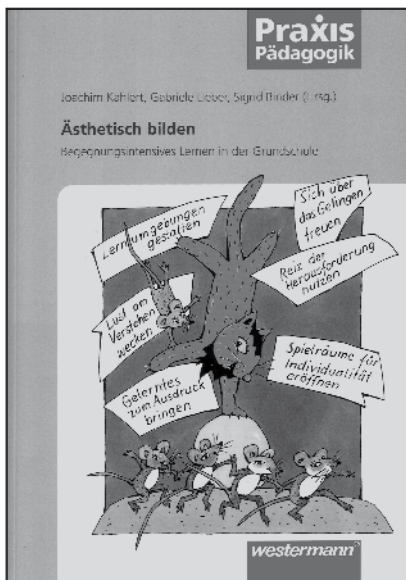
Rost, Hedwig/ Baesecke, Jörg: Höher als der Himmel, tiefer als das Meer. Ein Erzähl- und Theater-Werkbuch. Frankfurt am Main (Wilfried Nold) 2007; 165 Seiten; Hardcover; durchgehend Schwarz-Weiß-Abb.; 20,00 Euro; ISBN 978-3-935011-62-4 (zu bestellen über www.noldverlag.de)

Die Verlagsbuchhandlung von Wilfried Nold widmet sich der Literatur zu dem Bereich des Theaters mit Puppen, Figuren, Objekten, Masken und Schatten und thematisiert somit auch kunstpädagogische Handlungsfelder des Performativen und des

Spiels. In der Publikation der Theaterkunst Schaffenden Hedwig Rost und Jörg Baesecke werden zwanzig besondere Geschichten aus dem Repertoire dieses Duos präsentiert. Die Autorin (u.a. Tanzpädagogin und Gestalttherapeutin) sowie der Autor (Schauspieler und Figurenspieler) erzählen aus dem Repertoire der mündlichen Traditionen der Welt. Sie bewahren den Kern dieser Geschichten, geben sie aber – wie bei Überlieferungen durchaus üblich – mit eigenen Akzenten wieder. Diese Wiedergabe geschieht bei Rost und Baesecke mit den Mitteln des Objekttheaters. Bilder, Silhouetten, Schattenspiele, Alltagsgegenstände und Kunstobjekte spielen mit und geben so dem Erzählfluss eine neue Unmittelbarkeit, Anschaulichkeit und völlig überraschende Dimensionen. Beispielsweise wird eine Erzählung aus dem München des 13. Jahrhunderts im Stile des Kamishibai, einem japanischen Bildertheater, vorgeführt und illustriert. Der Aufbau, etwa für kleine Aufführungen, wird in Worten und mit Illustrationen erklärt; aber dies weniger zum direkten Kopieren als zur Anregung. Und diese Anregung gelingt in jedem Falle, weil das Buch äußerst anschaulich gestaltet ist. Ferner überzeugt der interkulturelle Zugang dieser Publikation.

Auch aus dem Alltag von Kindern und Jugendlichen werden Tätigkeiten zusammengetragen: Ein schlichtes weißes A4-Blatt wird passend zur Geschichte vor den Augen der Zuhörer und Zuschauer so gefaltet und gerissen, dass dieser Prozess die Narration begleitet und illustriert, und zudem ist das Geräusch des Reißens Teil der Erzählung. Jörg Baesecke schreibt hierzu: „Spielereien, wie ich sie vor Jahrzehnten unter der Schulbank oder auf dem Pausenhof gelernt habe, sammelte ich leidenschaftlich gern. Ich versuche dann, sie wieder mit Geschichten zusammenzubringen: Fadenfiguren, Fingertricks, Papierspielereien.“ (S. 131). Für alle, die einen performativen Zugang schätzen und diesen kunstpädagogisch – in allen Klassen- und Schulstufen – weiterentwickeln möchten, steckt dieses solide gebundene und mit viel Sorgfalt erstellte Buch voller Anregungen und origineller praxisnaher Ideen.

Georg Peez



Ästhetische Bildung in der Primarstufe

Kahlert, Joachim/ Lieber, Gabriele/ Binder, Sigrid (Hg.): *Ästhetisch bilden. Begegnungsintensives Lernen in der Grundschule*. Braunschweig (Westermann Verlag) 2006; 232 Seiten; S/W-Abb.; 20,50 Euro; ISBN: 978-3-162075-7

Die Bedeutung des Ästhetischen für Lern-, Lehr- und Bildungsprozesse in Bezug auf die Grundschule steht im Mittelpunkt dieses Buches. Übertragbar sind die hier entwickelten Gedanken, Perspektiven und Begründungen auf Schule insgesamt. Ziel der Autorinnen und Autoren ist es, Schule an den Prinzipien und Grundsätzen der Ästhetischen Bildung auszurichten; und dies angesichts eines Umfeldes, das sowohl allgemein akzeptierte Bildungsstandards als auch die Individualität der Schülerinnen und Schüler anerkennt. Diese Zielperspektiven schließen u.a. das Lernen mit intensiven Wahrnehmungen und Begegnungen ein. Das Gelernte soll jeweils zum Ausdruck gebracht werden. Offene Lernsituationen sollen von den Beteiligten gestaltbar sein. Demgemäß ist diese Publikation nach dem Grundgedanken der Fächerverbindung ausgerichtet, denn ästhetisches Erfahren und Lernen finden selbstverständlich nicht nur in den „künstlerischen“ Fächern statt. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker schildern aus Sicht ihres Faches, was es ganz konkret bedeutet, das Ästhetische stärker in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens in der Grundschule zu rücken. Die Schulfächer, die sich hier das Ästhetische mit auf die Fahne geschrieben haben,

sind: Mathematik (Regina Möller, Aloys Wesseling), Deutsch (Mechthild Dehn), Fremdsprache (Friederike Klippel), Sachunterricht (Walter Köhnlein), Kunst (Constanze Kirchner), Musik (Gunter Kreutz, Ulrike Wingenbach), Sport (Reiner Hildebrandt-Stramann, Andrea Probst) und Szenisches Spiel (Albert Mühldorfer). Ergänzt werden diese Ausführungen durch einen Beitrag zur Interkulturellen Bildung (Angelika Speck-Hamdan) sowie durch einen Blick über den Zaun, welche Bedeutung ästhetisches Lernen in den als vorbildlich zertifizierten finnischen Grundschulen spielt (Liisa Piironen, Inari Grönholm). Auch Erkenntnisse aus der Hirnforschung (Ingo Rentschler) bestätigen den zentralen Stellenwert der Wahrnehmung sowie der „Bilder im Kopf“ für das Lernen. Die ästhetischen Anteile in der Schule zu fördern bedeutet, sich nicht auf die Fachdidaktik zu beschränken, sondern darüber hinaus neben interdisziplinären Ansätzen auch die Schulentwicklung „zwischen Systemzwang und Selbstbestimmung“ insgesamt in diesen Prozess mit einzubeziehen. Dieses Buch ist ein hilfreicher Schritt auf diesem Wege.
Georg Peetz



Kunst für „Nochmehrwisser“

Dollinger, Anja: *Nike und das geheimnisvolle Museumsticket*. Mit Illustrationen von Annegret Reimann. München/ Berlin (Deutscher Kunstverlag) 2007; 12,90 Euro; ISBN 978-3-422-06704-2

Bei einer Vielzahl an Kunstbüchern für Kinder und Jugendliche fragt man sich zu Recht, ob diese wirklich das Poten-

tial haben, junge Leser zu bannen, zu informieren, zu verzaubern und gleichzeitig auch zu bilden. Auf originelle Weise vermag all dies eine Publikation, die zugleich humorvoll-spannungsreiche Geschichte wie auch Museumsführer (für die Münchner Neue Pinakothek) ist, die auf beeindruckende Art die griechische Antike mit Kunstwerken späterer Epochen und nicht zuletzt mit aktuellen Fragestellungen aus der Sicht des Mädchens Nike zu verbinden weiß. Vor allem aber das Verwobensein von der Erzählung über Nikes Museumsbesuch mit lexikalischen Angaben zu wichtigen Hintergrundinformationen sowie mit den merkwürdig-verschrobene Kommentaren der Göttin Athene und deren ihr widersprechenden Eule lassen die Leser stets neue Perspektiven und epochenbedingte Positionen einnehmen. Kunst zu erleben bedeutet genau diese Mischung aus Faszination, Neugier, Ablehnung, Vorwissen, Wiederbegegnungen und Rätsellösen. Selten nur vermitteln Bücher auf so unterhaltsame und kindgemäße Weise den aktiven Prozess der Begegnung mit Kunst. Und noch seltener wird nachvollziehbar, dass es nicht den einen Zugang zur Kunst gibt, sondern vielfältige Wege für Begeisterte, für Verständnislose, für Sich Erinnernde, für „Mehrwisser“ und sogar „Nochmehrwisser“.

Empfehlenswert für Kinder ab 10 Jahren, die – unabhängig von einem Museum in ihrer Nähe – neben zahlreichen Kunstwerken vor allem die Wege zur Kunst miterleben wollen. Empfehlenswert auch als Lektüre für den fächerübergreifenden Deutsch-Kunst-Unterricht, der interdisziplinäres Arbeiten und die Freude an phantasievollen Zusammenhängen zu vermitteln weiß.

Sabina Leßmann

„So far, so good, so what?“

Kunstpädagogische Positionen in Hessen: Der BDK Hessen veranstaltet am 17.05.2008 einen Kunstpädagogischen Tag, der die an den drei Hochschulstandorten Frankfurt, Kassel und Gießen vertretenen Positionen präsentiert und zur Diskussion stellt. Dabei werden jeweils hochschulspezifische und persönliche Schwerpunkte deutlich. Am Vormittag stehen drei Vorträge von Prof. Dr. Tanja Wetzel (Kassel), Prof. Dr. Adelheid Sievert (Frankfurt a.M.) und Prof. Dr. Carl-Peter-Buschköhle (Gießen) im Mittelpunkt. Sie erläutern ihre jeweilige kunstpädagogische Position und stellen sich den Fragen der Gäste. Am Nachmittag bieten zehn Arbeitsgruppen die Möglichkeit, unter der Leitung von Lehrenden der drei Standorte weitere Positionen mit ihrem jeweiligen Praxisbezug intensiv kennen zu lernen und kritisch zu betrachten. Die folgende Podiumsdiskussion untersucht Perspektiven der kunstpädagogischen Ausbildung. Den abschließenden Tagungsbericht liefert Michael Scheibel vom Büro für Bildungsentwicklung Berlin. Die Veranstaltung findet in der Universität Gießen statt. Sie wird als Lehrerfortbildung akkreditiert und richtet sich an Lehrende und Lernende in Schule, außerschulischem Bereich und Hochschule. Die Anmeldung erfolgt ausschließlich online unter www.BDKhessen.de (Rubrik Fortbildungen).

Ingelheim

Seminar „1968 - 2008: 40 Jahre Wirkungsgeschichte politischer Ideen. Ideen in Kunst, Kunstrezeption/Kunstgeschichte“. Der Landesverband Rheinland-Pfalz des bundesweiten Fachverbands für Kunstpädagogik (BDK), veranstaltet in Zusammenarbeit mit der Fridtjof-Nansen-Akademie für politische Bildung Ingelheim vom 19. - 21. Mai 2008 das 28. gemeinsame Seminar: „1968 - 2008: 40 Jahre Wirkungsgeschichte politischer Ideen. Ideen in Kunst, Kunstrezeption / Kunstgeschichte“. Vortragen werden unter anderem Bazon Brock zum Thema „Werk ohne Wirkung, Wirkung ohne Werk: Über die Differenz von Schöpfung und Arbeit, Theologie und Soziologie, Kreativitätstraining und Disziplinierung im Anspruch der 68er Generation“, Wolfgang Kraushaar zum Thema „Phantasie an die Macht. Die Konfrontation der Kunst mit der Politik: 1968 und die Folgen“ und Birgit Jooss, zum Thema „Die Studentenrevolte an den Kunstakademien – Aktivitäten zwischen

künstlerischem Happening und politischer Demonstration“. Das Seminarprogramm ist hier bereits als Download erhältlich, nähere Informationen gibt es zudem unter www.wbzengelheim.de/index.php?id=2. Interessierte können sich direkt bei der Fridtjof-Nansen-Akademie für die Veranstaltung anmelden: Fridtjof-Nansen-Akademie für politische Bildung Ingelheim im Weiterbildungszentrum Ingelheim.



Arts Education und Europa

Europäische ExpertInnen-Tagung: Die UNESCO-Road Map for Arts Education und Europa 27. - 29. Mai 2008 in Wildbad Kreuth/Deutschland. Nach der erfolgreichen Fachkonferenz von BildungsexpertInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zum Thema „Evaluation kultureller Bildung?“ im Jahr 2007 (vgl. BDK-Mitteilungen 3/2007, S. 62-63) findet in diesem Jahr eine europäische Veranstaltung statt, um Umsetzungsformen der UNESCO-Road Map zu Arts Education zu diskutieren. Ziel der Veranstaltung ist es, sich darüber auszutauschen, welche Wirkungen die Road Map seit ihrer Verabschiedung in Lissabon 2006 im nationalen Kontext gehabt hat. Insbesondere Prof. Anne Bamfords jüngste Studienergebnisse zu kultureller Bildung in Belgien, den Niederlanden und in Dänemark stehen zur Diskussion. In mehreren parallelen Workshops werden Fragen der qualitativen Merkmale kultureller Bildung im formalen und im nicht formalen Bildungsbereich, zur Aus- und Weiterbildung für KünstlerInnen und Lehrende, sowie zu Forschung, Studien und Evaluationen und unterstützenden Strukturen bzw. Beispiele von Good Practice behandelt. Den Abschluss wird eine von Michael Wimmer moderierte Diskussionsrunde zu den europäischen

Positionen, Tendenzen und Trends im Hinblick auf die UNESCO Konferenz zu Arts Education 2010 in Seoul bilden. Weitere Details bei: Ernst.Wagner@isb.bayern.de

England: Kunst und Kultur

Neuigkeiten von Creative Partnerships: Fünf Stunden Kunst und Kultur pro Woche für jedes Kind in England. Der Minister für Schulen Ed Balls und der Minister für Kultur Andy Burnham haben am 13. Februar 2008 ein neues Pilotmodell mit einem Budget von 25 Millionen Pfund innerhalb des erfolgreichen Programms Creative Partnerships angekündigt: Ziel ist es, jedem Schulkind mindestens 5 Stunden „qualitativ hochwertiges“ ein Kulturangebot innerhalb und außerhalb der Schule zu ermöglichen. „Ich möchte, dass alle jungen Menschen die Chance haben, an kreativen Aktivitäten teilzunehmen, bei denen sie lernen und sich persönlich weiterentwickeln“, so Balls in der Zeitung The Guardian. Das Programm ist für Aktivitäten aller kreativen und künstlerischen Sparten offen – ob es nun Shakespeare, T.S. Elliot oder Rap sei, meint Burnham, der als Minister für Kultur, Medien und Sport von der „Times“ als „Spaßminister“ bezeichnet wird. Die Gewerkschaften der LehrerInnen begrüßen im Guardian die neue Initiative grundsätzlich, befürchten aber massive Schwierigkeiten in der Praxis: das Budget sei zu knapp bemessen, und der Schultag sei bereits übertoll mit anderen Aktivitäten. Zudem herrsche ein großer Druck auf die LehrerInnen, wenn es um die Erfüllung von Bildungszielen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben gehe. Geraldine Everett, Präsidentin der Professional Association of Teachers sagt dazu: „Das ist eine schöne Zielsetzung, die aber völlig naiv ist. Die schönen Worte zeugen von geringem Verständnis der Probleme in der Praxis.“ Ähnliches befürchtet auch John Dunford, Generalsekretär der Association of School and College Leaders: „Schulen können keine Wunder bewirken – und manche dieser Kinder davon zu überzeugen, 5 Stunden pro Woche in kulturelle Aktivitäten zu investieren, wäre ein solches Wunder.“

Bachelor in Vermittlungswissenschaften

Das Institut für ästhetische und kulturelle Bildung der Universität Flensburg vereint drei Abteilungen unter einem Dach: Kunst, Musik und Textil. Das musik-, kunst-, und textilpädago-

gische Studium basiert auf dem Bachelor/Master-System. Der Bachelor in Vermittlungswissenschaften ist dabei die Grundlage für angehende LehrerInnen an Grund-, Haupt-, und Sonderschulen, die für ihre Lehrbefugnis allerdings noch ein Master of Arts Studium sowie eine schulpraktische Ausbildung (Referendariat) benötigen. Je nach Fächerkombination ermöglicht der Bachelor-Abschluss auch einen Einstieg in die Berufswelt in den Bereichen Soziales, Bildung, Wirtschaft, Industrie, Verbände oder öffentlicher Dienst (außerschulischer Bereich). Der Studienbereich „Grundlagen der Vermittlung und generelle Kompetenzen“ (GVGK) gehört zum Pflichtstudienprogramm aller Studierenden im Bachelor-Studium für Vermittlungswissenschaften. Er vermittelt Basiswissen zur Vermittlung im wissenschaftlichen Sinne sowie theoriegeleitete und praxisbezogene Schlüsselqualifikationen in Prozessen der Vermittlung. Parallel erfolgt ein Studium in den Fachbereichen, etwa im Fach Musik, Mathematik etc. Weitere Informationen bei der zentralen Studienberatung der Universität Flensburg, E-Mail: studienberatung@uni-flensburg.de.

Lebenskunst lernen

Mit dem Projekt „Lebenskunst lernen“ startete die Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e. V. eine bundesweite Initiative zur Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Jugendlicher. Bis zum 15. März 2008 konnten sich Kultureinrichtungen, KünstlerInnen und KulturpädagogenInnen gemeinsam mit einer Haupt-, Förder- oder Gesamtschule um Fördergelder für ein Projekt im Schuljahr 2008/09 bewerben. Im Fokus stehen Konzepte kultureller Bildungsangebote, die individuelle Kompetenzen der Jugendlichen nachhaltig und modellhaft fördern. Um die Integrationspotenziale kultureller Bildungsangebote an Schulen zu erproben, ist die so genannte „Werkstatt“ das Zentrum des Projekts „Lebenskunst lernen“: 16 von einer Fachjury ausgewählte Bildungspartnerschaften zwischen Kultur und Schule stehen mit ihren Konzepten Modell. Die Wirkung kultureller Bildung auf die individuelle Kompetenzentwicklung von Jugendlichen sowie die Wirkung kultureller Angebote auf das Schulleben evaluiert eine wissenschaftliche Studie. Zur Unterstützung der individuellen Förderung der Jugendlichen werden die MitarbeiterInnen der Bildungspartnerschaften zur/m Berater/

in für den Kompetenznachweis Kultur fortgebildet. Mit Abschluss des Projektes im Jahr 2010 sollen in der „Werkstatt“ entwickelte Konzepte zur breitflächigen Implementierung kultureller Bildungsangebote an Schulen beitragen. Weitere Informationen zum Projekt „Lebenskunst lernen“ sowie zur Ausschreibung des Förderfonds unter www.lebenskunstlernen.de

Kulturvermittlung, Schweiz

Der Lehrgang Kuverum startete 2008 bereits zum 5. Mal. Ziel ist das Initiieren und Reflektieren von Museumspädagogik und breiter gefasst, der Kulturvermittlung. Die Studierenden stammen aus verschiedensten Berufen und Bildungswegen. Junge Menschen, erfahrene Berufsleute, Menschen mit Studium oder pädagogischer Praxis sind zusammen mit Kunstschaffenden und experimentierfreudigen als Studiengruppe unterwegs: auch das ist eine Besonderheit, denn der nomadisierende Studiengang findet vor Ort, d.h. in Museen, an Kulturorten und Partnerinstitutionen statt, in der Schweiz, in Deutschland oder in diesem Jahr gar im Iran statt. Der CAS-Lehrgang Kuverum (Fachhochschule Nordwestschweiz) umfasst 45 Studientage, auf zwei Jahre verteilt. Die Bildungsexpedition startete am 22.2.2008. Das erste Modul kann einzeln besucht werden. (Grundlagen der Vermittlung). In diesem Modul werden Praxismöglichkeiten mit Kultur-Institutionen angebahnt. Fragen und Bemerkungen sind ebenso willkommen wie kurz entschlossene Teilnehmende am Studiengang. Kulturvermittlung für Kultur-Institutionen – ein variables Modell Kuverum initiiert Projekte der Kulturvermittlung für Institutionen, welche neues Publikum erreichen wollen. Praxisorientiert und im Bildungskontext erfinden die Studiengruppe und einzelne Studierende maßgeschneiderte Möglichkeiten, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit Kultur zusammen zu bringen. Mehr zu den Kosten und den einzelnen Modulen unter: <http://kuverum.ch/all/download.php?mid=701391>. Für Rückfragen steht die Kulturvermittlerin Franziska Dürr unter E-Mail: franziska.duerr@kuverum.ch zur Verfügung.



200 Jahre Kunstakademie München

Im Sommer 2008 feiert die Akademie der Bildenden Künste München ihr 200-jähriges Jubiläum. Ihre Geschichte ist mit großen Namen wie Peter von Cornelius, Wilhelm von Kaulbach, Wilhelm Leibl, Franz Marc, Wassily Kandinsky, Paul Klee, Sep Ruf, Eduardo Paolozzi oder Sean Scully verbunden. – Eine Veranstaltungsreihe zum Jubiläumsjahr macht offensiv und zugleich selbstkritisch die Besonderheiten, den Eigensinn, die Widerspenstigkeit, aber auch die unterstellte Provinzialität von Akademie und Stadt zum Thema. „Föhn, Form, Ferstand“ besteht aus Podien, Vorträgen, Konzerten und Filmvorführungen, 31. Mai bis 20. Juni 2008, Teilnehmer: Cornelia Ackers, Ute Meta Bauer, Carlo Baumschlager, Console, Thierry de Duve, Christian Demand, Chris Dercon, Ayse Erkmen, Helmut Friedel, FSK, Susanne Gänsheimer, Ted Gaier, Lazio Glozer, Barbara Gross, Alfred Gulden, Stephan Huber, Karin Kneffel, Kaspar König, Thomas Meinecke, Michaela Meliän, Olaf Metzler, Rainer Metzger, Mathias Modica, Matthias Mühlhng, Munk, Winfried Nerdinger, Dirk Peitz, Edgar Reitz, Marcus Rosenmüller, Brita Sachs, Rüdiger Safranski, Stephan Schmidt-Wulffen, Heinz Schütz, Bernhart Schwenk, Wolf Singer, Pia Stadtbäumer, Andreas Ströhl, Christian Stückl, Hans-Jürgen Syberberg, Antje von Graevenitz, Moritz von Uslar, Armin Zweite, u.a. Ausstellungen beleuchten unterschiedliche Aspekte der Geschichte und Gegenwart der Akademie.

15. Februar – 18. Mai 2008: Im Kreis der Künste – Architektur an der Münchner Akademie 1808/2008; Architekturmuseum der TU München in der Pinakothek der Moderne

1. März – 18. Mai 2008: Des Wahnsinns fette Beute I Die Goldschmiedeklasse der Akademie der Bildenden Künste München; Neue Sammlung – Staatliches Museum für angewandte Kunst I Design in der Pinakothek der Moderne

30. Mai – 31. August 2008: Die Kraftprobe. 200 Jahre Akademie der Bildenden Künste München; Haus der Kunst

4. Juni – 14. September 2008: Die Secession ist eine Weltanschauung! Die Münchener Secession 1892-1914; Museum Villa Stuck

20. Juni 2008: Festakt zum Jubiläum; Akademie der Bildenden Künste München, Aula

22. Juni – 5. Juli 2008: Jahresausstellung + Akademiefest (27.6.); Akademie der Bildenden Künste München

Das aktuelle Programm: www.200-jahre-kunstakademie-muenchen.de

Foto: 200 Jahre Dekonstruktionen, Rekonstruktionen und Konstruktionen der Kunst. Aula der Akademie der Bildenden Künste München. Foto: Dieter Rehm

Herausgeber und Verlag

Redaktionsanschrift

BDK Fachverband für Kunstpädagogik
Geschäftsführender Vorstand
Jakobstr. 40, 30163 Hannover
Telefon: 0511 / 66 22 29
Fax: 0511 / 39 71 843
Email: geschaeftsstelle@bdk-online.info

Die Beiträge dienen der Information unserer Freunde und Mitglieder. Namentlich gekennzeichnete Artikel geben nicht in jedem Fall die Meinung des Vorstandes wieder.

Redaktion

Klaus-Peter Busse, klaus-peterbusse@udo.edu
Georg Peez, mail@georgpeez.de
Ole Dunkel, OleDunkel@t-online.de

Zuschriften

Beiträge und Zuschriften per EMail erbeten an die Redaktion. Für unverlangt eingesandte Beiträge wird keine Verantwortung, für unverlangt eingehende Bücher und andere Medien keine Verpflichtung zur Besprechung übernommen. Rücksendung erfolgt nur, wenn Rückporto beiliegt. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks oder der Kopie bzw. digitalen Aufbereitung und der Übersetzung bleiben vorbehalten.

Redaktionsschluss/Anzeigenschluss

für die Hefte 1-4 eines Jahrganges:
1. Dezember (des Vorjahres),
1. März, 1. Juni, 1. September.

Erscheinungsweise und

Bezugsbedingungen

Die BDK-Mitteilungen erscheinen vierteljährlich, jeweils im 2. Monat des Quartals. Für BDK-Mitglieder ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Für Nichtmitglieder: Abonnement Inland 28 € / Ausland 32 € jeweils inkl. Versandkosten und MwSt. Bestellungen/ Kündigungen an die BDK-Geschäftsstelle in Hannover - Anschrift siehe oben! Die Bezugsdauer bzw. Mitgliedschaft verlängert sich jeweils um ein Jahr, wenn bis zum 1. Oktober keine Abbestellung bzw. Kündigung vorliegt. Es gilt das Datum des Poststempels.

Druck

BWH GmbH – Medien Kommunikation
Beckstr. 10, 30457 Hannover
0511 94670-0, info@bw-h.de

ISSN 0005-2981

BDK

Personalia

Katja Weber, geb. 1977, wurde auf der BDK-Hauptversammlung 2007 zur Schriftführerin des BDK-Bundesverbandes gewählt und vertritt den Verband im BKJ. Sie studierte an der Universität Leipzig das höhere Lehramt für Gymnasien Kunst, Geschichte und Pädagogik. 2002 erhielt sie ein Promotionsstipendium im Bereich der Kunsttheorie und Kunstdidaktik. Seit 2006 arbeitet Katja Weber als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Prorektorat für Lehre und Studium der Universität Leipzig und ist Dozentin bei der Mehlhorn-Stiftung im Fern- und Weiterbildungsbereich der Kreativitätspädagogik. Im Mittelpunkt ihres Arbeitsfeldes steht die Erweiterung der Lernkultur durch Neue Medien. Innerhalb des Fachbereiches Kunst liegen ihre Schwerpunkte insbesondere auf den Gebieten der Institutionen- und Fachgeschichte, Wissenschaftstheorie und Empirie, Neue Medien sowie die Erweiterung der Lehr- und Lernformen durch E- und Blended Learning.

Dr. Fritz Seydel, geb. 1954, ist seit Ende Januar 2008 neuer Geschäftsführer des Friedrich Verlages. Der Friedrich Verlag ist im Bereich der pädagogischen Fachzeitschriften führend im deutschsprachigen Raum. Hier erscheint u. a. die größte kunstpädagogische Zeitschrift „Kunst+Unterricht“, dazu kommen „Grundschule Kunst“ und „Kunst 5-10“. Fritz Seydel, selbst Kunstpädagoge, bleibt Herausgeber von „Kunst 5-10“. Zuletzt publizierte er gemeinsam mit Karin Thomas und Hubert Sowa den „KUNST Bildatlas“, der von der Stiftung Buchkunst im Januar 2008 als das zweitschönste Buch des Jahres 2007 prämiert wurde.

Marc Fritzsche, geb. 1969, Landesvorsitzender des BDK Hessen, ist seit 1.8.2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig-Universität Gießen. Er hatte zuvor das Lehrerfortbildungsprojekt „MuSe Computer“ (www.mu-se-computer.de) beim hessischen Amt für Lehrerbildung geleitet und nach dem Lehramt für Haupt- und Realschulen noch dasjenige für Gymnasien erworben. Er erforscht u. a. die Einsatzmöglichkeiten der digitalen Medien in Kunst und Kunstpädagogik, wobei er für ein fachdidaktisch, pädago-

gisch und technisch fundiertes Augenmaß bei der Verwendung eintritt. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit sollen körperorientierte künstlerische Verfahren sein, die digitale Medien einbeziehen. Die Praxistauglichkeit seiner universitären Ergebnisse erprobt er parallel in der Goetheschule Wetzlar, an die er mit einigen Stunden abgeordnet ist.

Dr. Andrea Sabisch ist seit dem 1. Oktober 2007 als wissenschaftliche Mitarbeiterin (Post-Doc) an der Universität Hamburg, Institut für ästhetische Bildung angestellt. Sie lehrt dort Kunstpädagogik und Bildungstheorie. Vorher war sie als Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Dortmund tätig. Im Sommersemester 2007 vertrat sie die Professur „Kunst - Vermittlung – Bildung“ an der Universität Oldenburg.

Prof. Josef Walch, geb. 1946, feierte im Oktober 2007 40 Jahre im öffentlichen Dienst und er erhielt im gleichen Jahr den Kunstpreis des Kunstkreises Südliche Bergstraße. Nach einem Studium an der Kunstakademie Karlsruhe war Walch Kunstlehrer im Schuldienst in Baden-Württemberg. In seiner langjährigen Tätigkeit im BDK-Bundesvorstand als Stellv. Vorsitzender und Leiter des Referates Ausland war er Mitorganisator des INSEA-Weltkongresses 1987 in Hamburg. Heute widmet er sich als Professor für Didaktik der Kunsterziehung an der Hochschule für Kunst und Design Halle schwerpunktmäßig der Entwicklung von Unterrichtsmedien (Schulbücher, Software u.a.) für den Schroedel Verlag und für das Schroedel Kunst-Portal.

Nadja Sennewald, geb. 1971, promovierte 2007 unter der Betreuung von Prof. Dr. Birgit Richard am Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften, Institut für Kunstpädagogik mit der Dissertation „Alien Gender. Die Inszenierung von Geschlecht in Science-Fiction-Serien“. Das Buch ist zwischenzeitlich im Transkript-Verlag, Bielefeld erschienen.



Medienlift: Ein iF (International Design Forum) Award Winner 2008

Hersteller: Vision24 GmbH,
64584 Biebesheim, www.robolift.de

Medienlift: große Flexibilität bei geringer Einbauhöhe, niedrigem Eigengewicht und hoher Hublast – das patentierte Aluminiumliftsystem mit einer Performance, die Event- und Lifestylecharakter hat. Der Hebe- und Senkmechanismus (Position System Device) beeindruckt durch die absolute Parallelität der ein- und ausfahrenden Schenkel. Die Synchronizität wird von einem Schenkel zum anderen durch eine spezielle Mechanik übertragen. Das Security-Brake-System, eine Fangvorrichtung, die beim Versagen der mechanischen Motorbremse in Aktion tritt, und das Stop and Go Device, der patentierte Kollisionsschutz, garantieren eine hohe Betriebssicherheit.

Nicht Fusion, nicht Retro, kein „So-tunals-ob“: Im iF product design award

2008 hatte Authentizität den Vorrang. Mehr Einreichungen, weniger Auszeichnungen: Im Wettbewerb um die begehrte Designauszeichnung des iF product design award gingen 2008 mit 2.771 Einreichungen aus 35 Ländern weltweit 20,9% mehr Einreichungen als im Vorjahr ein. In diesem Jahr haben im iF product design award authentische Produkte ganz klar den Vorzug erhalten. „Nur wer die Einfachheit und Bedienungsschlichkeit von Produkten erkannt hat, kann auf Dauer erfolgreich sein und die ‚Neue Moderne‘ mit prägen!“, so der Juryvorsitzende Fritz Frenkler.

Zu den Kriterien der Jury gehörten Gestaltungsqualität, Verarbeitung, Materialwahl, Innovationsgrad, Umweltverträglichkeit, Funktionalität, Ergonomie, Gebrauchsvisionalisierung, Sicherheit, Markenwert/Branding sowie die Aspekte des universal designs.



Grundlagen der Filmgestaltung Ferienkurs Sommer 2008 in Berlin 21. – 25. Juli 2008

Der Ferienkurs Grundlagen der Filmgestaltung vermittelt den Teilnehmern einen klar strukturierten und im eigenen Unterricht gut umsetzbaren Ansatz im Umgang mit den vielfältigen Aspekten der Filmgestaltung. Er kombiniert die Vermittlung der theoretischen Grundlagen mit praktischen Übungen.

- Bildgestaltung
- Grundlagen der Filmdramaturgie
- Tongestaltung
- Montage
- Einführung in die Kameraarbeit

Eine Fortbildung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik Landesverband Berlin in Kooperation mit der Universität der Künste Berlin

Teilnehmer: Min. 10, max. 20 Lehrerinnen und Lehrer mit den Fächern Kunst, Deutsch, und/oder Darstellendes Spiel und medienpädagogisch interessierte Kolleginnen und Kollegen, Kosten: 210,- € (reduzierte Kursgebühr für Studenten, Referendare und KollegInnen mit halber Stelle)

Veranstaltungszeit:
Mo, 21.7. - Do, 9 - 16.30, Fr. 9 -14.00

Veranstaltungsort: Universität der Künste,
Bundesallee 1-12, 10719 Berlin, Raum 201

Leitung: Rainer Böhlke-Weber. Information und Anmeldung per e-mail unter boehlke-weber@t-online.de oder schriftlich Rainer Böhlke-Weber, Brandtstr. 30, 13467 Berlin



leerung
itung trocken

010

Go
A1

010