

BDK Mitteilungen



Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik

4.2020

ONLINE-RINGVORLESUNG | STUDIENJAHR 2020/21



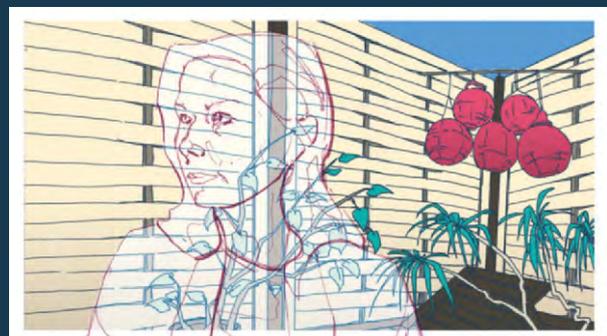
Transdisziplinäre Entwürfe zum kunstpädagogischen Bildungsverständnis

In der **Online-Ringvorlesung** wird im Studienjahr 2020/2021 der **WERTE**-Begriff in Bezug auf künstlerisch-gestalterische Fächer im Gespräch mit **28 ExpertInnen** über unterschiedliche Wissenschaftsgrenzen hinweg diskutiert und erarbeitet. Die Kooperationsveranstaltung richtet sich an Studierende der beiden Institutionen sowie weitere Interessierte aus Schule und Hochschule. Das Format basiert auf aufgezeichneten Interviews mit je zwei Gästen (asynchroner Anteil) sowie offenen Diskussionsphasen mit allen Teilnehmenden (synchroner Anteil).

Prof. Dr. **Nicole Berner**



Prof. Dr. **Anna Maria Loffredo**



n|w Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule

kunstuniversität linz
Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung

Nähere Informationen und Login-Daten unter:

<http://blog.kunstdidaktik.com/?p=3593>

E-Paper Die jeweils aktuelle Ausgabe der BDK-Mitteilungen gibt es für Mitglieder im Internet unter <http://epaper.bdk-online.info> als E-Paper!

BDK Mitteilungen

56. Jahrgang – Heft 4.2020

Liebe Leserin, liebe Leser,

seit fast einem Dreivierteljahr versuchen die meisten von uns, sich notgedrungen in der angeblich neuen Normalität einzurichten. An vieles haben wir uns inzwischen sicher gewöhnt, auch was den schulischen Alltag betrifft. An vieles können und werden wir uns nicht gewöhnen, weil die Distanzgebote Lernen als sozialen Prozess in der Schule und auch außerschulisch erschweren und zum großen Teil unmöglich machen.

Für den gesamten Kunst- und Kulturbereich ist die Situation weiterhin im wahrsten Sinne desaströs.

Wie gehen Sie mit dieser Situation um? Findet Kunstunterricht statt, und wenn ja, wie? Sehr gerne würden wir auch künftig ein Forum des Austauschs hierzu sein. Insofern sind jede Art von Erfahrungsbericht und Meinungsäußerungen sehr willkommen! Auch in dieser Ausgabe finden Sie hierzu Beiträge.

Viele Mitgliederversammlungen, Fortbildungsangebote und Veranstaltungen der BDK-Landesverbände sowie die Jahreshauptversammlung wurden verschoben oder abgesagt. Deshalb können wir erstmals leider keine Tagungsberichte bieten. Für die nächste Ausgabe der BDK-Mitteilungen wird es wohl schon wieder etwas anders aussehen, unter anderem dank digitaler Tagungsformate.

Wir wünschen interessante Einsichten sowie Vergnügen beim Blättern und Lesen.

Ihre Redaktion

Alexander Schneider
Kampf dem Corona-Geist!

Zur Bildwelt und Bildsprache von Kindern
in Zeiten der Pandemie
04

Anna Maria Loffredo, Yara Bartel, Caroline Habich,
Michael Kramer, Martina Löscher,
Bertram Verdezoto Galeas & Anja Wittmann
Distance Learning aus Studierenden-

und Lehrenden-Perspektive
Ein Situationsbericht über inklusive Grundstrukturen während COVID-19-Maßnahmen
in der Hoch-/Schullehre
10

Klaus-Peter Busse
Raumspiele
Aktuelle Anmerkungen zum Mapping
15

Werner Fütterer
Wo die Windräder anders drehen
Das Thema Windkraft als Studierendenprojekt
und Unterrichtsversuch in einer Grundschule
22

Astrid von Creyzt, Tina Kothe & Franziska Gast
Praxisschock – Nein danke!
Zwei vernetzte Kunst-Schulprojekte
zwischen Studierenden, Referendarinnen
und Referendaren sowie Lehrkräften
29

Hubert Sowa
**Genaueres Wissen und Können,
durchgestaltet vom Kleinsten bis ins Große**
Die antike Kunstlehre –
eine Lehre für die Kunstpädagogik?
35

Burcu Aksoy
**„Superhelden“ – Spider-Man,
Kampfsportler, Rapper und Häftling**
Qualitativ-empirische Fallforschung zum Zeichnen eines 16-jährigen Jungen auf dem Tablet
41

Bücher / Medien 47
Mitteilungen 48
Impressum 50
Personalia 50

Christoph Günther
Kunstlehrende – eine aussterbende Art?
Eine Polemik
51

Alexander Schneider

Kampf dem Corona-Geist!

Zur Bildwelt und Bildsprache von Kindern in Zeiten der Pandemie

Abb. 3 Grafische Darstellung von Corona-Viren © Freepik/Designed by kjpgarter

Das Corona-Virus hält die Menschen seit Monaten auf Trab. Während es für manche existenzielle und/oder wirtschaftliche Ängste bedeutet, weckt es bei anderen wiederum die Hoffnung auf eine bessere, grünere Zukunft. Das Virus, das in kürzester Zeit eine Pandemie herbeigeführt hat, erzeugt ambivalente und bisweilen schnell wechselnde Gefühlslagen. Ein wesentlicher, nicht zu unterschätzender Faktor in diesem Wechselbad der Gefühle ist die Unsichtbarkeit des Virus'. Im Unterschied zu einer sichtbaren Gefahr, die wahrgenommen, bekämpft oder gemieden werden kann, sodass sich ein Zustand der Beruhigung einstellt, spannt uns das Corona-Virus mindestens latent an.

Trotz der Unsichtbarkeit des Virus' machen wir uns kraft unserer Imagination ein Bild von dem, was vor sich geht. Mehr noch: Der natürliche, anthropologisch verankerte Antrieb, Bilder hervorzubringen, führt gleichzeitig dazu, diese Imaginationen zu konkretisieren bzw. zu kommunizieren. Denn auf diese Weise vergewissern wir uns unserer selbst und können uns darüber verständigen, was aktuell passiert (Wulf 2019, S. 65 f.).

Die folgende Liste gibt einen groben Überblick darüber, welche Bildmotive die Pandemie bis dato maßgeblich begleitet haben und im Zuge dessen in den sozialen Netzwerken bzw. in den Medien allgemein viral gegangen sind. Bewegte Bilder sind aus Gründen der Übersichtlichkeit unberücksichtigt geblieben.

Bildmotive in der Corona-Pandemie in den Medien

- Pflegesituationen, die sowohl das Leiden bzw. die Bedürftigkeit der Infizierten als auch die harten Arbeitsbedingungen, unter denen geholfen wird, zeigen;
- Schutzmasken, die entweder ohne Träger oder mit Träger in alltäglichen Umgebungen und Situationen erscheinen;
- Erdkugeldarstellungen wahlweise mit Schutzmaske oder Corona-Viruspartikel(n) als Zeichen für die Pandemie;
- Kanonische Werke der Kunstgeschichte, die durch Schutzkleidung zur Vorbeugung von Virusinfektionen aktualisiert wurden;

- Fenster als Sinnbild des behausten und gleichsam zu Hause eingeschlossenen, möglicherweise in Quarantäne befindlichen Menschen;
- Elektronenmikroskopische Bilder, die die Morphologie des Corona-Virus' wiedergeben;
- Diagrammatische Bildformen, die die Entwicklung der Infektionszahlen oder/und der Wirtschaftsleistung wiedergeben;
- Bilder von onlinebasierten Videoanrufen bzw. -konferenzen, die bisweilen mosaikartig angeordnet sind.

Das Corona-Virus als unsichtbare Gefahr

Was das Corona-Virus und unsere Imagination teilen, ist die Tatsache, dass sie beide unsichtbar sind. Diese Gemeinsamkeit verweist auf ein komplexes Phänomen: die Latenz. Ich möchte an dieser Stelle jedoch kein Referat über die Zusammenhänge latenter Bildprozesse im Allgemeinen anschließen. In der Geisteswissenschaft und Fachdidaktik gibt es hierzu bereits erhellende Abhandlungen (z. B. Pompe 2017).

Stattdessen geht es mir darum, aufzuzeigen, wie die gegenwärtige Krisensituation die kindliche Imagination befeuert und in der Fortsetzung deren Bildproduktion durchwirkt. Während die oben angelegte Liste einen groben Aufriss über die bildjournalistisch geteilten Corona-Bilder gibt, geht es im Folgenden darum, wie sich die Pandemie in der Bildwelt und Bildsprache von Kindern widerspiegelt. Außerdem soll beispielhaft gezeigt werden, wie Schulunterricht ein Forum bieten kann, das Unsichtbare sichtbar werden zu lassen.

Fenster mit Regenbögen als Hoffnungszeichen

Das Corona-Virus hat, wie eingangs beschrieben, eine ambivalente Situation erzeugt: Viele bisherigen Erfahrungen und Sicherheiten gelten nicht mehr. Das vom Virus ausgehende Gefahrenpotential veranlasste u. a. die deutsche Bundesregierung Mitte März 2020 sogar dazu, das öffentliche Leben stark einzuschränken. Staatliche



Bilder vom Corona-Virus

Das Corona-Virus ist winzig (Abb. 3): Zu sehen ist es nur mithilfe eines Elektronenmikroskops und das erzeugt lediglich Schwarzweißbilder. Unter dem Elektronenmikroskop erscheint das Virus kugelförmig, wobei es auf seiner Hülle Fortsätze aufweist. Diese Fortsätze, auch „Spikes“ genannt, die von der Oberfläche des Virus' nach außen ragen, ergeben eine Kranz- bzw. Kronenform, von der das Corona-Virus seinen Namen hat (lateinisch „corona“ für „Kranz“ oder „Krone“).

Es ist interessant zu beobachten, wie unterschiedlich das Virus in den Medien dargestellt wurde und wird. Viele dieser medialen Bilder werden – wie im vorliegenden Fall (Abb. 3) – von sogenannten Stockagenturen bezogen. Deren Visualisierungen sind – im Unterschied zum mikroskopischen Bild – farbig und stark stilisiert. Sie wirken – entgegen dem lateinischen Namen „corona“ – wenig majestätisch. Anstatt Kronzacken sehen wir in der Regel eckige bzw. kantige Widerhaken, die zum Inbegriff bzw. Angstbild der Pandemie mutiert sind.

Institutionen, etwa Behörden oder Schulen, sowie zahlreiche Geschäfte, Dienstleistungsunternehmen und gastronomische Betriebe waren von heute auf morgen nicht mehr erreichbar. Die Minimierung des sozialen Lebens wurde, wenngleich zeitlich versetzt, weltweit praktiziert. Indem alle zu Hause bleiben und ihre sozialen Kontakte

auf ein Minimum verringern, kann die Verbreitung des Virus' verlangsamt werden, so das Credo. Durch die mittlerweile wieder gelockerten bzw. aufgehobenen (Ausgangs-) Beschränkungen sollten die Kapazitäten der Gesundheitsversorgungen nicht überschritten werden. Es ging darum, die steile Kurve der Infektionszahlen abzuflachen; es wurde in diesem Zusammenhang insbesondere in den sozialen Medien vom „Flatten-the-curve“-Prinzip gesprochen.

Die besagten Ausgangsbeschränkungen waren insbesondere für die Jüngsten unserer Gesellschaft sehr schwer nachvollziehbar. Für Kinder war und ist die gesellschaftliche Tragweite der Pandemie noch nicht begreifbar. Dazuhin standen sie von heute auf morgen unter Hausarrest. Vor dem Hintergrund dieses Notstandes entwickelte sich eine Mitmachaktion, die darin bestand, Regenbogenbilder auszumalen oder selbst mit Fensterfarbe, Transparentpapierern oder Ähnlichem zu gestalten und gut sichtbar für die Nachbarn am Fenster zu platzieren (Abb. 1 u. 2). Ihren Ursprung hat die Aktion in Italien, wo man die Regenbogenbilder zuerst anfertigte und mit dem Schriftzug „Andrà tutto bene“ versah. In Deutschland wurden die Regenbögen dann – entsprechend der Übersetzung – mit den Worten „Alles wird gut“ versehen (Szymanowski 2020).

Der häufig von einer Sonne und/oder Wolken begleitete Regenbogen reifte zum farbrächtigen Symbolbild heran, das auf bessere Zeiten nach Corona hinweisen soll. Die Aussage- bzw. Symbolkraft des Regenbogens erschließt sich Kindern in der Regel aus der eigenen Erfahrungswelt. Sicherlich haben sie selbst einmal beobachtet, wie

nach einem Unwetter ein Regenbogen am Himmel auftauchte und signalisierte, dass man bald wieder zum Spielen nach draußen gehen kann. Zusätzlich ist vielen Kindern der Regenbogen aus der biblischen Geschichte um Noahs Arche bekannt. So haben sie bei Bilderbuchlektüren in der Vorschule oder im Religionsunterricht in der Grundschule erfahren, dass das Erscheinen des Regenbogens am Ende der Sintflut ein Signal der göttlichen Gnade ist und Trost spendet. Auch in der Popkultur wird der Regenbogen sehr häufig eingesetzt. Mit dem Regenbogen ist insgesamt ein mehrdimensionales, kindgerechtes Kommunikationsmittel gegeben. Indem Kinder den Regenbogen auf dem Fenster anbrachten, entsendeten sie nicht nur hoffnungsvolle Grüße, sie spendeten sich in Zeiten häuslicher Isolation zudem gegenseitig Trost. Denn entdeckte ein Kind beim Familienspaziergang oder beim Blick durch das eigene Fenster einen Regenbogen im Nachbarhaus, wusste es, dass sich die Freundinnen und Freunde bzw. Nachbarn in derselben Situation befinden.

Schulischer Fernunterricht: „Kampf dem Corona-Geist“

Während sich die Mitmach-Aktion rund um den Regenbogen primär an Kinder im Vorschul- und Grundschulalter richtete und teilweise von den betreuenden Institutionen – Kindertagesstätten, Grundschulen oder Gemeindezentren – online bereitgestellt wurde, bedurfte es für die älteren Schulkinder komplexerer Gestaltungsaufgaben. Kunstlehrende standen im Bereich der Sekundarstufe ad hoc vor der Herausforde-

Abb. 1 u. 2 Regenbogen-Fenster in der Bonner Altstadt (Fotos vom Autor)





Abb. 4 Bildimpuls ohne Kulisse: Kampf dem Corona-Geist (vom Autor)

zung, Gestaltungsaufgaben für den Fernunterricht zu konzipieren und bereitzustellen. Wie eine solche Konzeption aussehen kann, möchte ich im Folgenden anhand einer von mir für die Fernunterrichtsphase konzipierten Aufgabe in einer sechsten Gesamtschulklasse illustrieren.

Um aus der Distanz eine sinnvolle und motivierende Aufgabe zu stellen, erachtete ich zwei Vorüberlegungen als handlungsleitend. Erstens sollte gestalterisch an das zuvor in der Schule Erlernte angeknüpft werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Zweitens schien es mir – mehr denn je – wichtig einen direkten Gegenwarts- und Lebensweltbezug herzustellen. Die Schülerinnen und Schüler sollten die Möglichkeit erhalten, eigene Erfahrungen mit der Pandemie mitzuteilen und zu reflektieren. Vor diesem Hintergrund ergab sich anknüpfend an die vor der Schulschließung erarbeiteten Merkmale von Vorher-Nachher-Bildgeschichten das Thema „Corona-Comic“.

Für die Erarbeitung eines solchen Comics wurden den Schülerinnen und Schülern zwei Bildimpulse bereitgestellt. Beide zeigen einen Vater, der seine Tochter und seinen Sohn vor dem Corona-Virus in Gestalt eines Geistes verteidigt bzw. beschützt. Der Vater ist im Begriff einen Schwertkampf mit dem Geist aufzunehmen. Einer der Bildimpulse zeigt – zusätzlich zur Figurengruppe – außerdem einen Vorgarten und schlägt somit einen konkreten Handlungsort vor, s. Abbildung 4 bzw. zweites Panel in Abbildung 7.

Die Aufgabe bestand nach der Betrachtung der Bildimpulse darin, einen Comic mit drei bis fünf Panels zu zeichnen, wobei einer der Bildimpulse in den eigenen Comic integriert werden konnte. Die Kinder sollten die Geschichte vom Corona-Geist als Comic auserzählen und im Zuge dessen darüber nachdenken, auf was sie sich freuen, sobald der Geist besiegt ist.

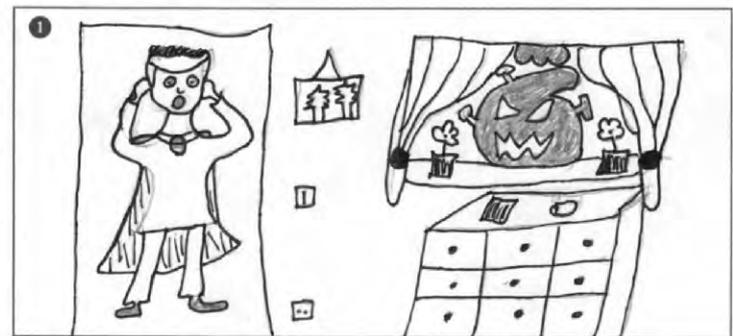
Zur Gestaltung des Bildimpulses lässt sich anmerken, dass hier einerseits die medial vermittelte Morphologie des Virus' aufgegriffen wurde und andererseits das Virus als Gespenst bzw. Geist personifiziert wurde. Die Entscheidung für diese Personifizierung hatte verschiedene Gründe. Mit der Figur des Geistes wurde der zu Beginn dieses Artikels angesprochene Aspekt der Latenz in eine für Kinder nachvollziehbare und verhandelbare Gestalt überführt. Außerdem sollte die Geisterfigur die Sechstklässlerinnen und Sechstklässler auf direkte Weise zum Fantasieren bzw. Fabulieren anregen. Indem der Bildimpuls die gegenwärtige Situation in einen märchenhaften Kontext transferierte, war den Kindern eine Hilfe gegeben, das eigene emotionale Befinden zu verarbeiten und zu strukturieren. Die Geistergestalt unterstützte die Schülerinnen und Schüler dabei, fantasiegeleitete Hypothesen zu entwickeln, ohne scharf zwischen Wahrheit und Wirklichkeit trennen zu müssen. Die Entscheidung für diese Kontextualisierung fiel – das sei an dieser Stelle ergänzt – außerdem vor dem Hintergrund der literaturdidaktischen Diskussion um das Lesealter (Spinner 2003). Hiernach sind Märchen nicht nur in der Primarstufe entwicklungsmäßig relevant. Sie werden in der Regel in der Erprobungs- bzw. Orientierungsstufe der weiterführenden Schulen erneut aufgegriffen und unter anderem in Form komplexer handlungs- und produktionsorientierter Formate vertieft.

Zur Lernausgangslage sei erwähnt, dass die Kinder im vorausgegangenen Präsenzunterricht gelernt haben, dass eine Vorher-Nachher-Bildgeschichte nur dann für andere lesbar ist, wenn im Nachher-Bild

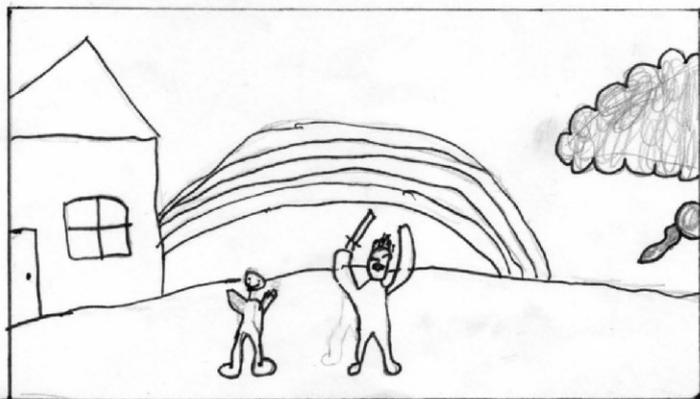
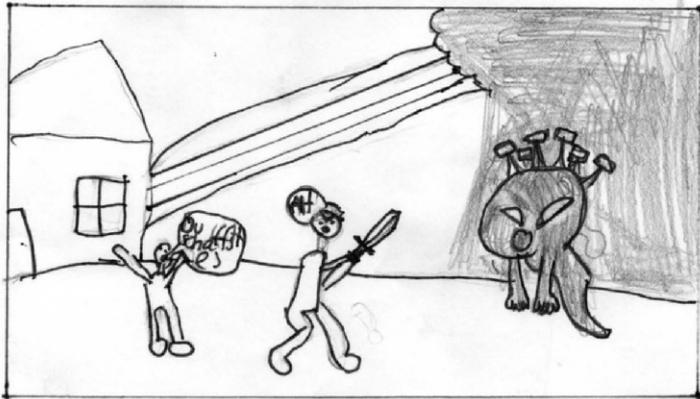
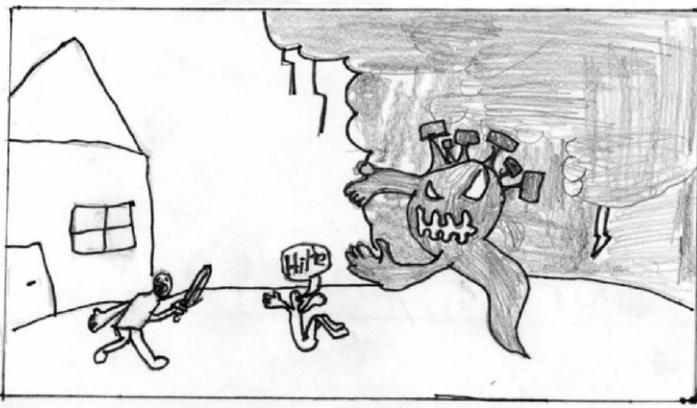
Figuren und/oder Gegenstände aus dem Vorher-Bild in (leicht) modifizierter Art wiedererscheinen, sodass durch ein vergleichendes Sehen beide Bilder miteinander verknüpft werden können (Grünwald 1996, S. 106). Für den Corona-Comic wurde die Komplexität leicht gesteigert. Die Kinder mussten dieses Prinzip von Wiederholung und Modifikation auf mehrere Bilder ausweiten. Mit den zur Wahl stehenden Bildimpulsen war den Sechstklässlerinnen und Sechstklässlern gerade im Rahmen des Fernunterrichts eine wichtige Orientierung gegeben: Ihnen lag eine Zeichen- und Vorstellungshilfe vor, die mittelbar auch zur Binnendifferenzierung beigetragen hat. Denn die Schülerinnen und Schüler konnten je nach Zeichenfertigkeit und Ideenreichtum selbstständig entscheiden, ob sie den Impuls mit oder ohne Kulisse aufgriffen und weiterentwickelten. Weiter stand ihnen frei, ob sie den vorgegebenen Impuls in ihren Comic integrieren oder sich davon ausgehend eine eigene Geschichte ausdenken. Dass im Grunde alle Varianten in der Praxis Anwendung fanden, zeigen die Arbeitsergebnisse (Abb. 6–10).

Abb. 5 (unten) Arbeitsergebnis aus dem Fernunterricht (Junge, 11 Jahre)

Abb. 6 (rechts) Arbeitsergebnis aus dem Fernunterricht (Junge, 11 Jahre)



Der Corona-Geist



Arbeitsergebnisse: Wetter als Projektionsfläche

Gemäß der impulsgebenden Funktion der vorgegebenen Bilder sind variantenreiche Comics entstanden. Die Schülerinnen und Schüler haben sich das Vorgegebene auf unterschiedliche Weise anverwandelt. Die Bildimpulse wurden mitunter 1:1 in die Comics der Kinder integriert (Abb. 7 u. 8). Teilweise haben die Schülerinnen und Schüler die Kulisse modifiziert und sich für ein Hochhaus (Abb. 5) oder ein alleinstehendes Haus (Abb. 6) entschieden. Obwohl der Handlungs-ort bis auf einige Details wenig differiert und die Handlung in allen Comics fast ausnahmslos im Außenbereich spielt, lässt sich beobachten, dass sich die Schülerinnen und Schüler beim Zeichnen je unterschiedliche Identifikationsfiguren aussuchten. Diese Beobachtung bestätigte sich in der gemeinsamen Sichtung und Besprechung der Comics im späteren Präsenzunterricht: Neben der Tochter oder dem Sohn versetzten sich auch einige Schülerinnen und Schüler in die Position des kämpfenden Vaters oder lösten teilweise die familiäre Figurenkonstellation auf (Abb. 6).

Mit Blick auf die Aufgabenstellung, die nicht nur die Pandemie vergegenwärtigte, sondern die Schülerinnen und Schüler dazu aufforderte, den Sieg über die Pandemie zu antizipieren, ergibt sich eine altersgemäße Komplexität, die bildnerisch und inhaltlich sehr

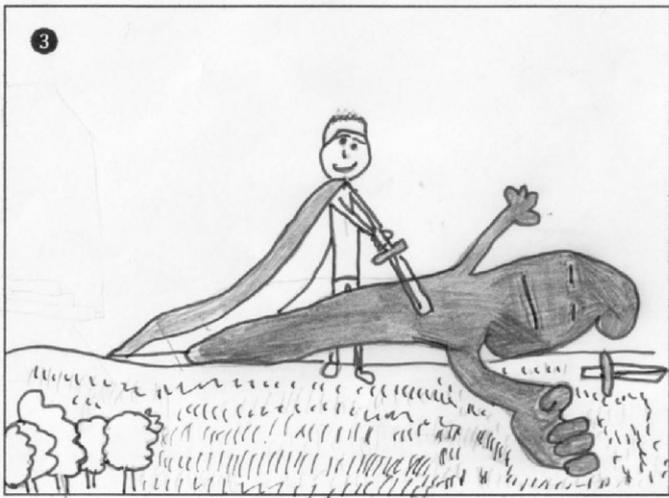
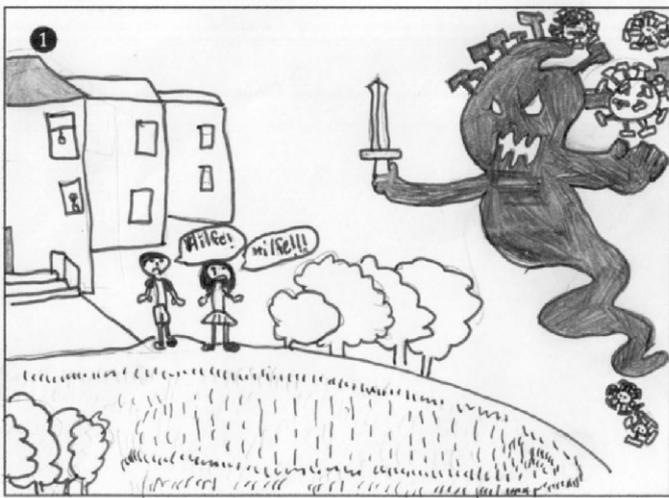
unterschiedlich gelöst wurde. In Abbildung 5 werden beispielsweise Innen- und Außenraumansichten auf ausgeklügelte Weise aufeinander bezogen. Gleichzeitig dient das Wetter als Projektionsfläche, denn das Auftauchen des Corona-Geistes wird von Gewitterwolken begleitet. Im Vergleich zur räumlichen Verschachtelung zu Beginn der Handlung bildet dann die anthropomorphisierte Sonne am Ende einen vergleichsweise simples Symbolbild (Reiß 1996, S. 65). Andere Comics haben den Kampf gegen den Corona-Geist ebenfalls mit einem Unwetter parallelisiert und das Ende der Pandemie mit einer Wetterverbesserung gleichgesetzt: Hierbei bedienten sich die Kinder – neben der Sonne (Abb. 5 u. 7) – auch des oben bereits erwähnten Regenbogens (Abb. 6). Das (wechselnde) Wetter erfüllt zweierlei. Es hat einerseits dramaturgische Funktion. Andererseits spiegelt es – insbesondere mit Blick auf die anthropomorphisierte Sonne – das kindliche Befinden wider (Schuster 2015, S. 88). Der Rückgriff auf das Wetter, wie er in den hier abgedruckten Ergebnissen sichtbar wird, wiederholt sich in zahlreichen anderen Comics innerhalb der Klasse in je unterschiedlichen Ausprägungen.

Daneben sind vereinzelt Ergebnisse entstanden, die sich ausgehend vom Bildimpuls noch komplexerer Erzähl- und Symbolsysteme bedienen. In Abbildung 8 finden wir etwa im ersten Panel eine Art Exposition, die den Handlungsort und die Handelnden einführt. Dazuhin wird der Umhang des Vaters symbolhaft aufgeladen. Er fungiert – wie man im vierten Panel sehen kann – als schützendes bzw. schutzgebendes Kleidungsstück und ist mehr als nur ein modisches Accessoire. Die Schülerin hat sich auf intuitive Weise die Schutzmantelikonografie zu eigen gemacht.

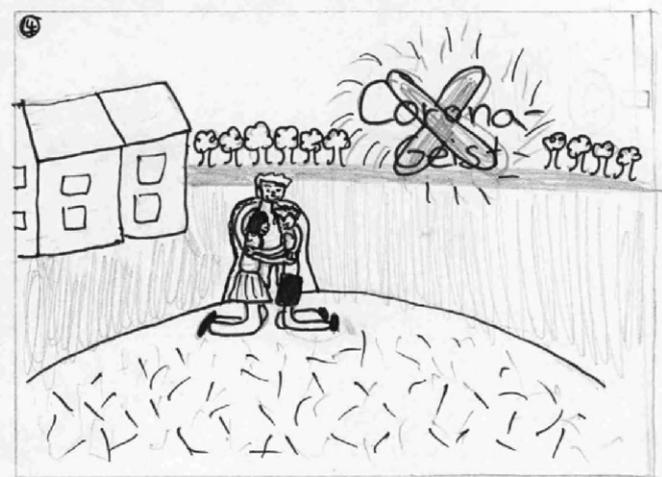
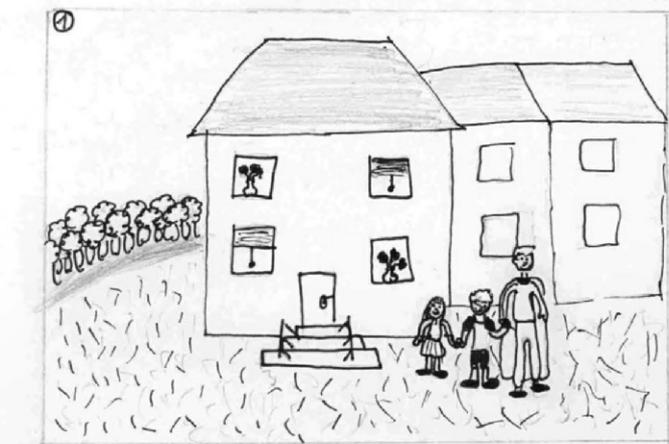
Aus der Perspektive der Kinderzeichnungsforschung lässt sich feststellen, dass die Corona-Comics am Übergang vom kindlichen Zeichnen zum Zeichnen von Jugendlichen anzusiedeln sind. Sowohl im Nebeneinander von komplexen Raumkonstellationen und anthropomorphem Denken als auch in der Inanspruchnahme der Schutzmantelsymbolik wird deutlich, dass sich das Ausdrucksrepertoire am Übergang von der Kinder- zur Jugendzeichnung graduell und sukzessiv ausdifferenziert (Glas 2003, S. 29 f.) Eine gegenseitige Bereicherung in Bezug auf das Spektrum an Ausdrucksvarianten musste bedingt durch den Fernunterricht leider entfallen.

Wertschätzung von Gestaltungsergebnissen

Es sind besondere Umstände, unter denen im Fernunterricht gearbeitet wurde. Gerade im Fach Bildende Kunst konnten beispielsweise die üblichen und überaus wichtigen Zwischenbesprechungen beim praktischen Arbeiten nicht stattfinden. Peer-Feedback-Formate mussten entfallen, in denen man besonders gelungene oder einfallsreiche Gestaltungsideen und Lösungswege im Plenum oder in Kleingruppen teilt. Selbst die Wertschätzung und Würdigung besonders gelungener Ergebnisse im Rahmen eines Galeriegangs konnte nicht regulär stattfinden. Die Spontaneität und Unmittelbarkeit gemeinschaftlicher Besprechungen wurden zuletzt auch durch die teilweise begrenzten häuslichen Ressourcen beim onlinebasierten Fernunterricht gebremst. Im Fall der hier vorliegenden Corona-Comics ergab sich vor dem Hintergrund der schrittweisen Schulöffnung jedoch glücklicherweise die Möglichkeit, die Arbeitsergebnisse zumindest in halben Klassen im Präsenzunterricht zu besprechen und zu würdigen. Um hierbei – trotz der halbierten Lerngruppen – die Klassengemeinschaft im Blick zu behalten und alle Arbeiten gleichermaßen sichtbar werden zu lassen, haben die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse auf Plakaten zusammengefasst (Abb. 10). Dazu haben sie die Comics auf Tonpapierbögen aufgeklebt und zusätzlich Schriftzüge und weitere Bilder als Eyecatcher gestaltet. Für diese Gestaltungen wurde zum Beispiel das „O“ von „Corona“ – in Anlehnung an die lateinische Wortbedeutung – mit einer Krone versehen. Außerdem hat sich in Anbetracht der Hygienevorschriften das Desinfizieren der Hände als ein prägendes und prägnantes Bild herauskristallisiert, weshalb die Kinder ihre Plakate mit entsprechenden Sprays



Der Corona-Geist



Der corona-Geist

versahen. Insgesamt wurden mithilfe der Plakate alle Comics permanent im Klassenraum sichtbar und die Klassenhälften konnten sich zumindest durch die Comics den je anderen mitteilen.

Online-Ausstellung als Alternative

Ausblickend möchte ich ergänzend zu den Comics und deren Präsentation auf eine Aktion der in München ansässigen Internationalen Jugendbibliothek (IJB) hinweisen. Diese hat unter dem Titel „I-solation. Kinder, malt euch!“ dazu aufgerufen, Selbstporträts in Zeiten der Pandemie anzufertigen. Der Aufruf wurde durch Fragen begleitet, etwa wie man sich in Anbetracht der Pandemie fühle und wie man in Zeiten der Ausgangsbeschränkung lebe. Die bewegenden und sehr eindringlichen Porträts wurden in Form einer nicht-juriierten Online-Ausstellung gewürdigt. Diese Form der Würdigung stellt eine weitere Möglichkeit zur Wertschätzung von Gestaltungsergebnissen dar und ließe sich auch auf Schule beziehen. Abgesehen von den hier abgebildeten Einsendungen (Abb. 10) kann man sich selbst einen Eindruck über die Vielfalt der Einsendungen verschaffen, indem man die Homepage der Bibliothek besucht: www.ijb.de/de/ausstellungen/corona-selbstportraits.html

Literatur

- Glas, Alexander: Form- und Symbolverständnis in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. In: Kirchner, Constanze (Hg.): Kunst + Unterricht. Sammelband. Kinder- und Jugendzeichnung. Seelze 2003, S. 24–30.
- Grünwald, Dietrich: Vom Umgang mit Comics. 2., durchgesehene Auflage. Berlin 1996.
- Pompe, Anja (Hg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019.
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kinde durch die Zeichnung. Neuwied 1996.
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. 4., überarbeitete Auflage. München/Basel 2015.
- Spinner, Kaspar H.: Märchenalter: Bemerkungen zu einem umstrittenen Begriff. In: Jesch, Tatjana (Hg.): Märchen in der Geschichte und Gegenwart des Deutschunterrichts: didaktische Annäherungen an eine Gattung. Frankfurt am Main u. a. 2003, S. 41–51.
- Szymanowski, Pia: Regenbogen-Suche im Stadtgebiet. 15.04.2020. www.rp-online.de/nrw/staedte/krefeld/krefeld-kindersuchen-regenbogen-im-stadtgebiet_aid-49786669 [14.07.2020]
- Wulf, Christoph: Die Ikonizität der Bilder und die mimetische Aneignung ihrer Präsenz. In: Pompe, Anja (Hg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. Paderborn 2019, S. 59–69.



Abb. 7 (links oben) Arbeitsergebnis aus dem Fernunterricht (Mädchen, 11 Jahre)

Abb. 8 (links unten) Arbeitsergebnis aus dem Fernunterricht (Mädchen, 11 Jahre)

Abb. 9 (oben) Präsentation der Arbeitsergebnisse in der Schule (Foto vom Autor)

Abb. 10 (unten) Online-Ausstellung „I-solation. Kinder, malt euch!“ Stiftung Internationale Jugendbibliothek

MOBILVERSION SUCHE

DEUTSCH | ENGLISH

BLOG | TWITTER | INSTAGRAM | FACEBOOK | NEWSLETTER | OPAC

Internationale Jugendbibliothek

HOME + AUSSTELLUNGEN

I-solation. Kinder, malt euch!

Kinder-Selbstbildnisse in Coronazeiten

Wie fühlt ihr euch? Wie geht es euch? Wie lebt ihr in Zeiten der Ausgangsbeschränkungen?

Diese Fragen stellen wir Kindern auf der ganzen Welt und sammeln die Antworten in unserer Online-Ausstellung.

Einsendungen können nur bis zum 15. Mai 2020 berücksichtigt werden.

COUNTRIES: Afghanistan

IRAN Mehraeen, 9 years	IRAN Helma, 7 years	GREECE Cristanthi, 9 years
TURKEY Taha, 11 years	ESTONIA Ruben, 12 years	TURKEY Tanem, 8 years

BLUTENBURGER SOMMERBÜHNE

Anna Maria Loffredo, Yara Bartel, Caroline Habich, Michael Kramer, Martina Löscher, Bertram Verdezoto Galeas & Anja Wittmann

Distance Learning aus Studierenden- und Lehrenden-Perspektive

Ein Situationsbericht über inklusive Grundstrukturen während COVID-19-Maßnahmen in der Hoch-/Schullehre

„When the quarantine ends – if it does and it is not sure that it will – we will be devoid of rules, but also devoid of automatism. Humans will then regain a role that is certainly not dominant in respect to chance – as the virus teaches us human will has never been decisive – yet significant. We will get the chance to rewrite the rules and break any automatism. But it is good to know, this won't happen peacefully. We cannot foresee the shape the conflict will take, yet we must begin to imagine it. Whoever imagines first wins – one of the universal laws of history. At least, I think so.“ (Berardi 2020)

[Wenn die Quarantäne endet – wenn sie endet, und es nicht sicher ist, dass sie endet – werden wir frei von Regeln sein, aber auch frei von Automatismen. Der Mensch wird dann eine Rolle wiedererlangen, die sicher nicht zufallsbedingt dominant ist – wie uns das Virus lehrt, war der menschliche Wille noch nie entscheidend – und doch bedeutsam. Wir werden die Chance bekommen, die Regeln neu zu schreiben und jeden Automatismus zu brechen. Aber es ist gut zu

wissen, dass dies nicht friedlich geschehen wird. Wir können nicht vorhersehen, welche Form der Konflikt annehmen wird, und doch müssen wir anfangen, uns das vorzustellen. Wer sich zuerst etwas vorstellt, gewinnt – eines der universellen Gesetze der Geschichte. Zumindest glaube ich das. – Übersetzung: www.deepl.com]

Der durch die Corona-Pandemie hervorgerufene Lockdown zentraler gesellschaftlicher Teilsysteme durch die Bundesregierungen etwa in Deutschland und Österreich haben die Universitäten ebenso wie die Schulen schlagartig zu einer alternativen Studien- und Unterrichtspraxis gezwungen, dem sogenannten Distance Learning. Schule ist jedoch ein Raum des gemeinsamen Lernens, v. a. im inklusiven Verständnis. Lernen mit, durch und über Technologie ist nun gefragter denn je (Huber u. a. 2020). Positiv gewendet haben wir viele neue Facetten des Lernens entdecken dürfen, was, wie und wofür wir lernen (sollten). In Österreich fand die politisch verordnete Zäsur in

digi.kompP – DIGITALE KOMPETENZEN FÜR PÄDAGOGINNEN



Tabelle 1: Übersicht digi.kompP

WAS WAR DIE INSPIRATION? KLICKE AN!



Abb. 2 Folie zu Bionik aus dem Online-Teaching-Praktikum von Martina Löscher

der Hochschullehre, den nationalen Betrieb auf Home Office umzustellen, während der Vorlesungszeit am 11. März 2020 statt. Universitäten in Deutschland folgten vier Tage später den Maßnahmen und konnten sich auf das erste ‚digitale Semester‘ immerhin ein wenig vorbereiten.

Im Folgenden geht es um einen Situationsbericht über eine Lehrveranstaltung an der Kunstuniversität Linz über Inklusion, für den wissenschaftsjournalistische Anteile, theoretische Ansätze der eigenen sowie von Referenzdisziplinen und persönliche Erfahrungsbereiche herangezogen wurden. Dabei waren Fragen nach den Schulschließungen, der Reorganisation der Lehr-Lern-Situation in den Hoch-/Schulen und den damit verbundenen Schnittstellen in der künstlerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zentral. Aufgrund der unsicheren Kenntnis- und Beurteilungsgrundlage zur COVID-19-Pandemie wurden unterschiedliche Quellen auf einem gemeinsamen Padlet bis zum Semesterende im Juni 2020 gesammelt und geteilt (Podcasts, Studien, Stellungnahmen, Zeitungsberichte, Videobeiträge usw.), um Sichtweisen mit unterschiedlichen Schwerpunkten zu erörtern: Welche Bildungsanliegen müssen in Schule und Hochschule allgemein und fachspezifisch verfolgt werden? Welche Herangehensweisen zum Kompetenzerwerb stellen sich als gewinnbringend für die Einzelnen auf Lernenden- und Lehrendenseite heraus? Welche persönlichen und strukturellen Ressourcen können im Moment der Unsicherheit potenzialorientiert reframed werden?

Never change a running system

Bereits vor der Krise wurden Initiativen der Österreichischen wie auch der Deutschen Bundesregierung vorgestellt, um die Digitalisierung bzw. technische Ausstattung der Schulen voranzutreiben und den sog. digital divide zu schließen (Abb. 1). Der fachdidaktische Diskurs, digitale Anteile im Kunstunterricht zu berücksichtigen, besteht seit den 1980er Jahren. In Österreich wird „Mediengestaltung“ im Fächerkanon der Schulen gefordert und als künstlerischer Lehramtsstudiengang an der Kunstuniversität Linz angeboten. Es stellt sich die Frage, ob angesichts der zunehmenden digitalen Versorgung und der damit verbundenen Möglichkeiten für Fernlehre Schule als analoger Ort überhaupt noch in dem Umfang notwendig ist (de Haan 2008a u. 2008b). Laut dem Bildungsberater Jöran Muuß-Merholz (2019) geht es darüber hinaus, vorherrschende Lehr- und Lernmethoden durch digitale

Mittel zu optimieren, und er erinnert an die grundsätzliche Skepsis gegenüber innovierenden Werkzeugen, als Friedrich Nietzsche angesichts der aufkommenden Schreibmaschinen 1882 kritisch bemerkte: „Sie haben Recht: unser Schreibzeug arbeitet mit an unseren Gedanken“ (zit. n. Krommer 2018). Medien prägen unsere Art des Arbeitens und Schaffens. Verbleibt digitale Bildung als reine Erweiterung der vorherrschenden Lehr- und Lernmethoden, dann greift der Mathematiker und Informatiker Jörn Loviscach (2020) darin die von dem Publizisten Evgeny Morozov (2013) geprägte Kritik an einem „Solutionismus“ auf, d. h. vorschnelle technische Lösungen werden vor dem Lösen des eigentlichen Problems bevorzugt. Man prüft alle Hausarbeiten durch Software auf Plagiate, statt sich zu fragen, warum plagiiert wird und ob solche Arbeiten sinnvoll sind. Man investiert in die Produktion von Lehrvideos, statt sich zu fragen, warum nicht einfach entsprechende Texte gelesen werden (ebd.). Das bedeutet, dass die Lehrenden mit einer entsprechenden Haltung und einem konzisen Unterrichtskonzept den Einsatz von digitalen Mitteln wie Software und Endgeräten didaktisch begründen müssen und entsprechende Fortbildungen benötigen, in welchen Zusammenhängen eher analoge oder eher digitale Mittel die intendierten Kompetenzen von Lernenden prozessorientiert stützen können. Schereneffekte zu unterschiedlichen Lernstandsniveaus unter den Schülerinnen und Schülern sollen in Zukunft durch adaptive und künstliche Intelligenz (KI) unterstützte Lernmethoden vermieden werden, um eine individuelle Förderung zu gewährleisten (Dräger 2020). Digitaler Unterricht wird dann unzureichend in seinen Qualitäten ausgeschöpft, wenn unzählige Arbeitsaufträge per E-Mail ohne weitere pädagogische Begleitung bei den Lernenden eingehen. Die Rolle der Lehrkraft in der (Fern-) Lehre mit digitalen Anteilen bleibt eine begleitende und herausfordernde, denn der Ausgangspunkt für Bildungsprozesse bleibt die Neugier und ein möglichst hoher Grad an Selbstbestimmung für die Schülerinnen und Schüler (Schirmer/Schirmer 2020, S. 68). Diagnostik, Feedback und Förderung erhalten über künstliche

Intelligenz komplexe analytische Anhaltspunkte hinsichtlich genauer Auswertungen, Skalierungen und Progressionen. Mittels künstlicher Intelligenz soll möglichst vielen Menschen unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund Bildungsteilnahme ermöglicht werden (UNESCO 2019). Spätestens seit dem ELIZA-Sprachprogramm wies dessen Erfinder und KI-Pionier Joseph Weizenbaum (1966) selbst auf einen vernünftigen Umgang zwischen Mensch und Maschine hin, d. h. aufgeklärt, sinnvoll und verantwortungsvoll.

Generation Corona in Hoch-/Schule: Kontakt trotz Distanz

Eine zielführende Lehr-Lern-Beziehung lebt von gegenseitigem Austausch und ‚persönlichem‘ Kontakt. Was aber bedeutet ‚persönlicher Kontakt‘ im Fall von ‚Distanzlehre‘? Schlechten Unterricht gab es schon vor und z. T. während der COVID-19-Krise, ebenso schlechte Hochschullehre in der künstlerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schließlich zeigt eine Studie (Lai/Esnard/Wyczalkowski/Savage/Shah 2019), wie beispielsweise nach Naturkatastrophen durch Erdbeben oder Fluten, dass es nicht das System mit seinen Gebäuden und seiner Ausstattung ist, das Lernen maßgeblich beeinflusst; es sind seine Akteurinnen und Akteure mit ihrem Commitment. Unterricht von den Voraussetzungen der Lernenden ausgehend zu planen, ist für die künstlerisch-gestalterischen wie für alle weiteren Fächer eine inklusiv orientierte Grundhaltung didaktischen Handelns. Es geht neben einem exzellenten Fundament in der Lehr-Lern-Forschung v. a. um Engagement aber auch um die „Notwendigkeit eines leidenschaftlichen Handelns in der Pädagogik mit einer ansteckenden Wirkung“ (Hattie 2013, S. 23). Leidenschaftliches Unterrichten erfordert mehr als inhaltliches Wissen und handwerklich sicheres Vorgehen.

Das Bild der „faulen Lehrenden“ ist zu pauschal. Die Wertschätzung durch Eltern stieg bereits in den ersten Wochen der Krisenbewältigung, wie das Schul-Barometer zeigte (Huber u. a. 2020, S. 28, S. 42). Zwischen Arbeitsblätterflut und zielgenauer Forderung

Abb. 1 (links) Grafik zu digi.komp – Programm des Bundesministeriums Bildung, Wissenschaft und Forschung in Österreich, Digitale Kompetenzen für Pädagoginnen und Pädagogen

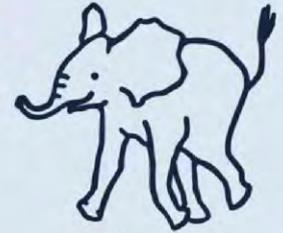
und Förderung schien es schwierig, die Goldene Mitte zunächst zu finden. Das gilt für Lehrende an Schulen wie auch an der Hochschule. Insbesondere Lehrende an Schulen haben in dieser Zeit Unmögliches möglich gemacht, weil sie eine Grundversorgung für Kinder von Personen aus systemrelevanten Berufen bewerkstelligen mussten bei gleichzeitig möglichst rascher Wiederaufnahme des Schulbetriebs für alle. Lehrende sind außerdem in eine Sozialstruktur gebettet und müssen die Krise ebenso bewältigen, wie alle anderen. Hinzu kommen die zu betreuenden Praktikantinnen und Praktikanten als zu reorganisierende Ad-hoc-Kompetenz von Schulleitungen und der Kollegien. Mehrere Teilsysteme mussten strukturell neu aufeinander abgestimmt werden. Wie ist ein obligatorisches Praktikum in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung während der Corona-Maßnahmen annähernd authentisch möglich? Was heißt mittlerweile ‚authentisch‘? Welches Verständnis von Unterricht müssen wir langfristig parallel zum bisherigen Modus entwickeln? Eine zentrale Schwierigkeit stellte genau das Schnittfeld zwischen den Teilsystemen in der verzahnten, praxisorientierten Ausbildung von Lehrenden dar, die Pflichtschulpraktika. Wie ist es den Linzer Studierenden nun mit den geplanten „Kontakterfahrungen“ mit Schülerinnen, Schülern und Schule ergangen?

Anfangs herrschten bei einigen Praktikantinnen und Praktikanten Unsicherheiten, wie sie unter diesen Rahmenbedingungen auf ihre zu absolvierenden Stunden kommen sollen. Viele Lehrende gaben ihr Feedback via Videokonferenzen oder telefonierten mit den Studierenden. Problematisch ist jedoch, dass manche Studierende in den digitalen Klassengruppen teilnehmen durften, andere wiederum nicht. Kann man nun von gleichen Bedingungen sprechen? Ist diese Tatsache unwichtig, da auch in den Schulen keine einheitlichen Bedingungen herrschen, sondern der Verlauf der Praktika immer von den jeweiligen Mentorinnen und Mentoren abhängt? Bekommen auch die Studierenden, v. a. in Zeiten der Pandemie, von Überforderung und gesellschaftlichem Druck, die Frage nach der Systemrelevanz der jeweiligen Fächer zu spüren? Kann überdies ein digitales Praktikum mit einem Präsenzpraktikum überhaupt verglichen und „gewertet“ werden oder ist es sinnlos, Äpfel mit Birnen zu vergleichen? Möglicherweise haben die angehenden Lehrenden der Corona-Generation lediglich schon das sogenannte Online Teaching früher erfahren und sammeln ihre Praxis im bisherigen Sinne „in“ der Klasse erst später.

Fachspezifische Bedingungen: Technisches Werken online

Fachspezifische Bedingungen wie aufwendige material- und werkzeuggebundene Lernprozesse im technischen Werken verstellen reflexartig eine sachliche Beurteilung, schlagen vorschnell in Beliefs über guten Werkunterricht um. Kann technisches Werken ohne Werkstatt und Anwesenheit in Lerngruppen überhaupt sinnstiftend unterrichtet werden? Ein Streben nach Wissen, Fähigkeiten und Urteilsvermögen kann mit Blick auf Kreativität als „21st century skill“ in vielen unterschiedlichen Szenarien verfolgt werden (Berner 2018, S. 117); Probleme gibt es schließlich gerade genug zu lösen. Für die (angehenden) Lehrenden bedeutet das, dass sie zu sogenannten Facilitatoren werden, Bedingungen der Teilhabe an Bildung ermöglichen und adaptive Strukturen (im Team mit ihren Studien-/Kolleginnen und -kollegen) für die individuellen Förderbereiche ihrer Schülerinnen und Schüler entwickeln. Die gegenwärtige Situation bietet eine ideale Gelegenheit, Bekanntes für Neues zu nutzen, kreative Kollaborationen einzugehen, von und miteinander zu lernen und gemeinsam als Synergiefeld mehr zu erreichen (Loffredo 2018, S. 56). Beschäftigungstherapeutische Aufgabenstellungen haben wenig mit den nötigen Teilkompetenzen einer nachhaltigen Bildung im künstlerisch-gestalterischen Fachunterricht zu tun. Stattdessen kann man mit recht einfachen Animationen ein binnendifferenzierendes fächerverbindendes Wissensquiz zwischen BIOlogie und TechNIK

Halte einen Baby- Elefanten Abstand



mindestens 1 m

Schau
auf
dich,
schau
auf
mich.

— Bundesregierung

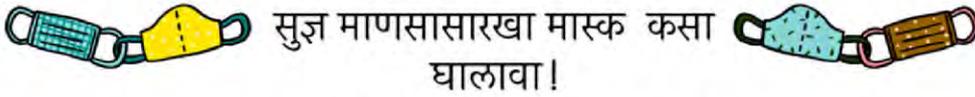
Abb. 3 Kampagne der Österreichischen Bundesregierung „Schau auf dich, schau auf mich“

wie zur Bionik simulieren, welche typischen Eigenschaften von ausgewählten Pflanzen und Tieren als schöpferische Triebkraft in der Produktentwicklung adaptiert wurden (Abb. 2). Erkenntnisse aus der Tier- und Pflanzenwelt können in designorientierten Bereichen wie der Prothetik oder in Architektur innovative Lösungen fördern, sofern sie in der Materialwahl und den Herstellungsweisen nachhaltigen Kriterien genügen. Hierdurch rückt i. S. eines „ecological turns“ in den Fachdidaktiken der künstlerisch-gestalterischen Fächer ein konstruktives Natur-Mensch-Verhältnis in den Fokus (Penzel 2019, S. 9).

Gestaltetes Wissen über Corona

Sehen lernen und sichtbar machen liegen im Kern gestalterisch-künstlerischen Handels. Im Moment ästhetischer Urteilsfähigkeit vollzieht sich ein demokratisches Bildungsverständnis von mündigen Personen. Jüngste Ereignisse, wie die COVID-19-Pandemie, haben gesellschaftliche Unsicherheiten und Erfordernisse erzeugt, in denen partizipative Strukturen an Information und Willensbildung als Voraussetzung für Öffentlichkeit v. a. bildbasiert im Internet medial vielfältig gerahmt werden. Bereits vor der Analogie zum Coronavirus wurden Bild-Text-Kombinationen im Internet z. B. in Form von Memes als viral in ihrer Charakteristik bezeichnet. Denn die Verbreitung von Informationen erfolgt so schnell, wie sich das aktuelle Virus exponentiell vervielfältigt. Technische Voraussetzungen ermöglichen Echtzeit-Grafiken, die die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse kognitiv fordern. Begleiterscheinung der Pandemie ist sozusagen die „Infodemie“ (Weibel 2020). Komplizierte Sachverhalte werden ästhetisch ansprechend und z. T. zielgenau visualisiert, laufen jedoch auch Gefahr einer verkürzten Darstellung. Der Medien- und Kommunikationsforscher Henry Jenkins (2009) betont, dass diese biologische Metapher die Menschen in passive Wesen verwandelt, die einem Medienvirus hilflos ausgeliefert seien. Für eine konsistente Demokratie bedarf es jedoch des Gebots von Handlungsfähigkeit für ihre Mitglieder strukturell zu rahmen, die dazu befähigt werden, selbstbestimmt und in sozialer Verantwortung mögliche Chancen und Gefahren in der Art und Weise der Wissenschaftskommunikation abzuwägen (Reinhardt 1999; Dürr/Prätsch-Koppenhöfer 2014). Texte und Bilder, dazu gehören auch Abbildungen und Grafiken, haben unterschiedliche Funktionen und Wirkungen. Sie werden einerseits sequenziell und andererseits simultan wahrgenommen. Coronabedingte, relevante gesellschaftliche Vereinbarungen werden vermittelt. In der Werbung im Allgemeinen fiel dazu auf, dass aus der Botschaft „Jetzt kaufen“ ein Sujet von Zusammenhalt und dankbarer Solidarität wurde. Diese Aussage kommt v. a. durch den weltweit verwendeten Appell #stayathome und mit der Metapher „einen Schritt zurück und drei Schritte miteinander nach vorne“ oder „Schau auf mich, schau auf Dich“ in Österreich zum Ausdruck

Source: Viro Mischitz & Helmholtz-Association CC BY ND 4.0 www.helmholtz.de/comic
Translation: Rekha Chauhan & Sandeep Patil



मास्क ची सुध्दा चिंता का करावी ?

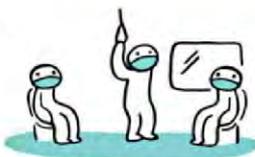
कोरोना विषाणू प्रमुख्याने शिंका, खोकल्यातून जे थेंब बाहेर पडतात त्यातून पसरतात. तोंड व नाक झाकल्यास या विषाणूचा प्रसार होण्याचा धोका कमी करता येईल. छान !

अशा प्रकारे आपण एकमेकांची काळजी घेऊ शकतो.



मी मास्क कोठे वापरावा ?

जेथे जेथे आपला इतर लोकांशी संबंध येतो जसे की:



माझ्या मास्कमध्ये काही विशेष बाबींची गरज आहे का ?

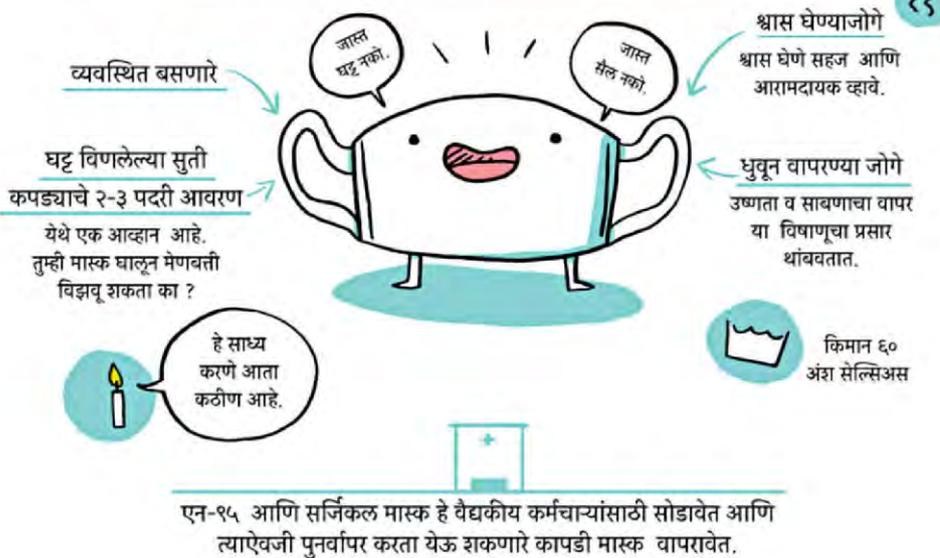


Abb. 4 Infografik zum Maskengebrauch auf Hindi der Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren

Abb. 5 #Maskeauf von Influencerinnen und Influencern



(Bundeskanzleramt 2020) (Abb. 3). Nicht nur der Konsumsektor, sondern auch die Bundesregierungen in Deutschland und Österreich haben die wissenschaftlichen Kenntnisse in aufgeklärten Pastellfarben und mithilfe von Icons abstrahiert, indem die gegenseitige Rücksicht symbolisch vereinfacht und niederschwellig verständlich gemacht wurde. Die grafischen Zeichen sollen universell ‚lesbar‘ sein und unabhängig von Alter oder Bildungsgrad möglichst viele Mitglieder der Gesellschaft im Risikobewusstsein mitnehmen. Die Helmholtz-Gemeinschaft Deutscher Forschungszentren verbreitet deswegen ein und dieselben Infografiken in unterschiedlichen Sprachen, u. a. Hindi (Abb. 4). Für Jugendliche werden Push-Nachrichten auf Instagram gestreut, für das Handydisplay gelayoutet und animiert. Influencerinnen und Influencer riefen relativ früh im Verlauf der COVID-19-Pandemie unter #maskeauf zu eigenen Gestaltungen von Community-Masken auf (Abb. 5). Wissenschaftliche Aussagen und politische Maßnahmen werden in einer zeitgemäßen Jugendästhetik und mit Jugendidolen veranschaulicht. Das museumsaffine Publikum wird mit maskierten Kunstwerken instruiert, wie es das Wiener Leopold Museum zeigt (Abb. 6). Gestaltetes Wissen des neuen Alltags kann als Lehrinhalt mit Gegenwartsbezug aufgegriffen werden und unterstützt die (Meta-) Reflexion komplexer Vorgänge.

Studierende in systemrelevanten Nebenbeschäftigungen würdigen

Seit Corona wird deutlicher denn je, dass unsere Gesellschaft auf zivilbürgerliches Engagement angewiesen ist, um sich mit vulnerablen Gruppen generations- und milieuübergreifend solidarisch zu zeigen. Das erfordert nicht nur kreative Ideen für Initiativen, sondern auch die Bereitschaft von Einzelnen, sich (ehrenamtlich) für die Gemeinschaft zu engagieren. Auf der Grundlage einer Nebenbeschäftigung als Studierende wurden beispielsweise in Gesprächen mit Gehörlosen aus Linz Informationen zu ihren besonderen Bedürfnissen durch die Corona-Maßnahmen erfragt. Lippenlesen, Zeigen, Schreiben auf dem Handy sind Mittel zur Kommunikation zwischen Gehörlosen, Hörenden und Menschen, die keine Gebärdensprache beherrschen. Mimik und Mundbild sind zentrale Anhaltspunkte für die Verständigung. Es bietet eine neue Achtsamkeit im gegenseitigen Umgang, wie man auch in Zukunft Gehörlosen entgegenkommen kann, anstatt zu erwarten, dass diese Lippen lesen oder ihre Familien als Dolmetscher agieren. Gesten zeigen, nicht-lautsprachliche Kommunikation wie Körpersprache oder visuell-performative Kommunikation sind gefragt. Es können Bilder und andere visuelle Hilfestellungen sowie Stift und Block genutzt

werden. Auch Blickkontakt halten ist wichtig für den Dialog. Der Österreichische Gehörlosensbund (2020) hat einen Brief an das Österreichische Innenministerium geschrieben, in dem erklärt wird, welche Unterstützung Gehörlose in dieser Zeit brauchen. Für gehörlose Menschen ist es ebenfalls schwerer an aktuelle Informationen bezüglich des Corona-Virus zu kommen. Die European Union of the Deaf (EUD) fordert die EU und alle Mitgliedsstaaten auf, Pressekonferenzen in Gebärdensprache zu übersetzen (Hay 2020), wie es auch bei den Pressekonferenzen des Robert-Koch-Instituts zu sehen war. Zudem hat die Stadt Wien Videos in Gebärdensprache veröffentlicht, die Fragen zu COVID-19 beantworten. Es wäre zu überlegen, ob man über coronabezogene Hilfsdienste hinaus grundsätzlich gesellschaftliches Engagement von Studierenden i. S. eines breiten Inklusions- und Partizipationsverständnisses nicht auch curricular beginnt wertzuschätzen. Community Based Learning-Strategien (CBL) könnten in den Studienplänen mit Credit Points implementiert werden, wie es die Universitäten in Freiburg und Tübingen unlängst für das erfahrungsbasierte Service Learning getan haben oder wie es an der Linzer Johannes Kepler Universität schon vor Corona für Freiwillige im Sanitäts- oder Feuerwehrdienst angeboten wurde.

... nach Corona: Umsetzungs- statt Erkenntnisdefizit

Getrieben von einem Turbokapitalismus ist ein „sozialer Reset“ umso dringlicher, wird man sich dem Zeitalter des Anthropozäns gewahr, in dem der Mensch nachgewiesenermaßen als größte zerstörerische Naturgewalt gilt (Penzel 2019, S. 37). Schon in der „Fridays for Future“-Bewegung klang vor der Krise die Stimme der Jugend an, aus der Vergangenheit für eine bessere Zukunft zu lernen. Der Trend- und Zukunftsforscher Matthias Horx (2020) geht die Frage der Zukunft von hinten an und bezeichnet diese Form als „Re-Gnose“, dem Gegenteil von „Pro-Gnose“. Was könnte der Blick aus der Zukunft zurück auf die heutige Situation erspähen und wo liegen die Veränderungen und welche Kontexte ergeben sich aus einem Blick zurück? In Möglichkeiten zu denken und nicht im Fahrwasser von Pessimismus zu fischen, sondern von Optimismus geleitete Szenarien zu kreieren, stellt eine visionäre Grundkompetenz dar. Videokonferenzen und zeitlich frei zu nutzende Videoangebote gehören schon seit Jahren zum Berufs- und Freizeitbereich. Jugendliche eignen sich prüfungsrelevante Wissenszusammenhänge auf Video- und Lernplattformen an (Penzel 2019, S. 67). Ein inklusiver Gedanke, den Horx (2020) im Zuge der COVID-19-Pandemie ins Spiel bringt, lautet, diese als Pause zu verstehen, sich Zeit zu nehmen, ein-

gefahrene Strukturen zu überdenken und nachhaltige Wege einzuschlagen. In der Krisenbewältigung haben wir ein Umsetzungs- und kein Erkenntnisdefizit, so auch die Soziologin Jutta Allmendinger (2020).

Literatur

- Allmendinger, Jutta: „Kulturzeit extra“: Kinder ohne Schule. Was wird aus der Generation Corona? Interview geführt von Cécile Schortmann. (06.02). 3sat, www.3sat.de/kultur/kulturzeit/extra-kinder-ohne-schule-was-wird-aus-der-generation-corona-100.html [10.06.2020]
- Berardi, Franco: Bifo – Diary of the psycho-deflation #2: “Normality must not return.” Eintrag vom 20.03.2020. www.versobooks.com/blogs/4640-bifo-diary-of-the-psycho-deflation-2-normality-must-not-return [23.06.2020]
- Berner, Nicole: Wir sind kreativ – also lernen wir!? Kreativität und Lernen im Fach Kunst. Eine theoretische Annäherung. In: Dies. (Hg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München (kopaed) 2018, S. 99–122.
- Dräger, Jörg: Die Corona-Krise als Brennglas. Sechs Beobachtungen und sechs Schlussfolgerungen zum digitalen Lernen in der Schule. In: Digitalisierung der Bildung, 2020. www.digitalisierung-bildung.de/2020/05/19/die-corona-krise-als-brennglas-sechs-beobachtungen-und-sechs-schlussfolgerungen-zum-digitalen-lernen-in-der-schule/ [19.05.2020]
- Dürr, Rolf/Prätsch-Koppenhöfer, Christina: Entwicklung und Förderung moralischer Kompetenz. In: Bovet, Gislinde/Huwendiek, Volker (Hg.): Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrberuf. 7. erg. Aufl. Berlin (Cornelsen Scriptor) 2014, S. 496–516.
- de Haan, Gerhard: Ungewisse Zukunft, Kompetenzerwerb und Bildung. In: Ehrenspeck, Yvonne/de Haan, Gerhard/Thiel, Ansgar (Hg.): Bildung: Angebot oder Zumutung? Wiesbaden (VS) 2008a, S. 25–44.
- de Haan, Gerhard: Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, Inka/de Haan, Gerhard (Hg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden (VS) 2008b, S. 23–44.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2013.
- Hay, David: Regarding the lack of accessibility of information and communication in International Sign of the EU's response to the coronavirus (COVID-19) outbreak, 20. 03.2020. www.eud.eu/news/eud-deeply-concerned-lack-accessibility-information-provided-european-institutions-when-responding-outbreak-covid-19/ [17.06.2020]
- Horx, Matthias: 48 – Die Welt nach Corona. Die Corona-Rückwärts-Prognose: Wie wir uns wundern werden, wenn die Krise „vorbei“ ist. www.horx.com/48-die-welt-nach-corona [23.06.2020]
- Huber, Stephan Gerhard/Günther, Paula Sophie/Schneider, Nadine/Helm, Christoph/Schwander, Marius/Schneider, Julia A./Pruitt, Jane: COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster/New York (Waxmann) 2020.
- Jenkins, Henry: If It Doesn't Spread, It's Dead (Part One): Media Viruses and Memes, 11.02.2009. http://henryjenkins.org/2009/02/if_it_doesnt_spread_its_dead_p.html 2009 [08.07.2020]
- Krommer, Axel: Wie ein Common-Sense-Medienbegriff zu pädagogischen Fehlschlüssen führt, 27.08.2018. https://axelkrommer.com/2018/08/27/wie-ein-common-sense-medienbegriff-zu-paedagogischen-fehlschlussen-fuehrt/ [08.07.2020]
- Lai, Betty S./Esnard, Ann-Margaret/Wyczalkowski, Chris/Savage, Ryan/Shah, Hazel: Trajectories of School Recovery After a Natural Disaster: Risk and Protective Factors. In: Risk, Hazards & Crisis in Public Policy, 10(1) 2019, S. 32–51.
- Loffredo, Anna Maria: Does Art Kill Creativity? In: Berner, Nicole (Hg.): Kreativität im kunstpädagogischen Diskurs. Beiträge aus Theorie, Praxis und Empirie. München (kopaed) 2018, S. 49–60.
- Loviscach, Jörn: Lehren, Lernen und flache Digitalisierung. In: Information – Wissenschaft & Praxis, 71(1) 2020, S. 23–27. https://doi.org/10.1515/iwp-2019-2060 [08.07.2020]
- Morozov, Evgeny: To Save Everything, Click Here. The Folly of Technological Solutionism. New York (PublicAffairs) 2013.
- Muuß-Merholz, Jöran: Der große Verstärker. Spaltet die Digitalisierung die Bildungswelt? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 27/28 2019, S. 4–10.
- Penzel, Joachim: Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München (kopaed) 2019.
- Reinhardt, Sybille: Moral- und Werteerziehung. In: Sander, Wolfgang (Hg.): Handbuch politische Bildung. 2. Aufl. Schwalbach/Ts. (Wochenschau) 1999, S. 338–348.
- Schirmer, Anna-Maria/Schirmer, Harald: Fürs Leben lernen? Digitale Transformation und Schule. In: Kunst+Unterricht, 441/442 2020, S. 67–70.

UNESCO: Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development. UNESCO 2019. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366994 [06.07.2020]

Weibel, Peter: Virus, Viralität, Virtualität. Wie gerade die erste Ferngesellschaft der Menschheitsgeschichte entsteht. Neue Zürcher Zeitung, 20.03.2020. www.nzz.ch/feuilleton/virus-viralitaet-virtualitaet-peter-weibel-ueber-die-erste-ferngesellschaft-in-der-menschheitsgeschichte-ld.1547579 [06.06.2020]

Weizenbaum, Joseph: ELIZA – A Computer Program For the Study of Natural Language Communication Between Man And Machine. In: Communications of the ACM, 9(1) 1966, S. 36–45. https://web.stanford.edu/class/linguist238/p36-weizenbaum.pdf [06.07.2020]

Web-Links

Gehörlosenverband Oberösterreich: Kommunikation mit Maskenpflicht, 22.04.2020. https://gehoerlos-ooe.at [02.06.2020]

Informationen zu Corona für Gehörlose: https://coronavirus.wien.gv.at/site/informationen-zu-corona-fuer-gehoerlose/ [16.06.2020]

JKU – Ehrenamt: https://www.jku.at/institut-fuer-soziologie/lehre/lehveranstaltungen/ [25.06.2020]

Dr. Anna Maria Loffredo ist Professorin für Fachdidaktik am Institut für Kunst und Bildung der Kunstuniversität Linz, Österreich. E-Mail: anna-maria.loffredo@ufg.at

Yara Bartel, Caroline Habich, Michael Kramer, Martina Löscher, Bertram Verdezoto Galeas und Anja Wittmann sind Lehramtsstudierende der Kunstuniversität Linz, Österreich, und studieren in unterschiedlichen Kombinationen die Fächer Bildnerische Erziehung, Gestaltung, Technik, Textil, Mediengestaltung, Physik, Deutsch und Informatik.



**MASKE
TRAGEN!**

Abb. 6: Appell „Maske auf“ des Leopold Museums Wien

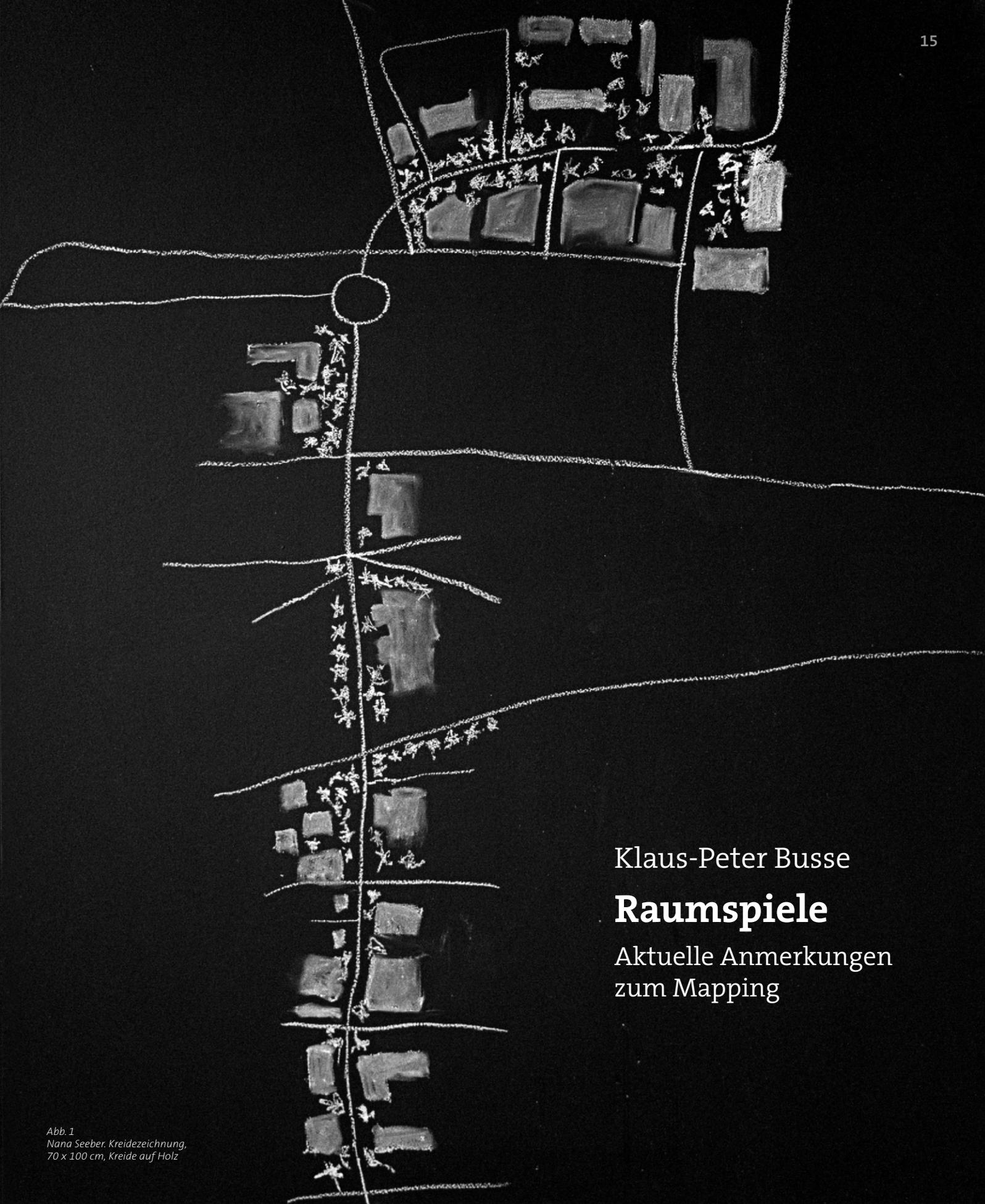


Abb. 1
Nana Seiber. Kreidezeichnung,
70 x 100 cm, Kreide auf Holz

Klaus-Peter Busse

Raumspiele

Aktuelle Anmerkungen
zum Mapping

Eine Studentin erzählte in ihrer Abschlussprüfung, dass die Inhalte des Kunstunterrichts, die sie in Lehrplänen und an Schulen kennengelernt habe, weit entfernt von ihrer Lebenswirklichkeit und von ihrem Wunsch liegen, sich auch als Kunstlehrerin für ihre Welt kritisch einzusetzen und sich gegenüber den ihr anvertrauten Kindern und

Jugendlichen in diesem Sinn verantwortlich zu zeigen. Der Kunstunterricht, wie sie ihn beobachte, gestalte sich so, als ob man in einer bewährten Welt lebe, in der alle Werte gesichert seien, statt sich dort auf die Ängste und Interessen der Schülerinnen und Schüler und auf ihre eigenen Wünsche als künftige Lehrerin einzulassen. Sie wolle

einen Kunstunterricht entwerfen, in dem Kinder und Jugendliche lernen, mit den dramatischen Prozessen wie dem Klimawandel, der Veränderung der Städte und anderer Lebensräume umzugehen und Veränderungen mithilfe künstlerischer Blickfelder vorstellbar zu machen. Nach wie vor zeige sich aber ein Kunstunterricht, der sich in formalen Gestaltungsübungen und Untersuchungen von Kunstwerken erschöpfe, die an den Lebensplänen ihrer Generation vorbeigingen.

Unbehagen und Veränderung im Kunstunterricht

Die Kritik in dieser scharfen Form aus der Mitte der Studierenden, die in den kommenden vier Jahrzehnten Kinder und Jugendliche an Schulen unterrichtet werden, entspricht dem Unbehagen junger Menschen im Umgang mit ihrer Welt. Dass sich dieses Unbehagen in einer Kritik am Kunstunterricht äußerte, belegt die Weitsicht dieser Studentin: Sie formulierte eine Kritik an der herrschenden Gestaltung und Verhandlung von Kultur aus der Sicht ihres Studienfachs. Aus dem Kreis der Studierenden hatte ich solche Einmischungen noch nie erlebt. Vielleicht hat die junge Studentin Recht, einen anderen Kunstunterricht einzurichten, zugleich äußerte sie eine Art Vertrauen in jene künstlerischen Konzepte, die den Kunstunterricht in ihrem Sinn verändern können. Denn es sei nicht so, dass die Kunst nicht längst auf das Unbehagen reagiert hätte und dass keine Methoden zur Verfügung ständen, die sich verändernde Welt zu untersuchen. Zu den künstlerischen Methoden, die geeignet seien, sich in der sich verändernden Welt einzurichten, zähle die Erkundung des Raums.

Die Kunst mache das seit langer Zeit, und die Studentin erwähnte das Projekt „Field Trips“, das der amerikanische Künstler Robert Smithson in Oberhausen in den späten 1960er-Jahren verwirklichte, um den Strukturwandel im Ruhrgebiet zu untersuchen, dessen Ausmaß dem Künstler damals noch nicht bewusst sein konnte. Zeitgleich habe der Künstler Ferdinand Kriwet in seinem „Manifest zur Umstrukturierung des Ruhrreviers zum Kunstwerk“ (1968) eine Abkehr von den typischen Ruhrgebietsbildern gefordert und in seinem Plakat eine verwegene Utopie dieser Region gestaltet (Smithson 2002 und Kriwet 2012). Man müsse sich diese künstlerischen Projekte, die vor 50 Jahren entstanden, heute genau anschauen, um Impulse für einen anderen Kunstunterricht zu gewinnen: Sie verfügen in inhaltlicher, vor allem aber in methodischer Hinsicht über ein übersehenes Potenzial, die Lebensräume von Kindern und Jugendlichen zu untersuchen und zu gestalten. Denn sie machen deutlich, wie wichtig die Aufgabe der Kunst ist, sich mit einem Raum zu beschäftigen, der vorstellbar, anschaulich,

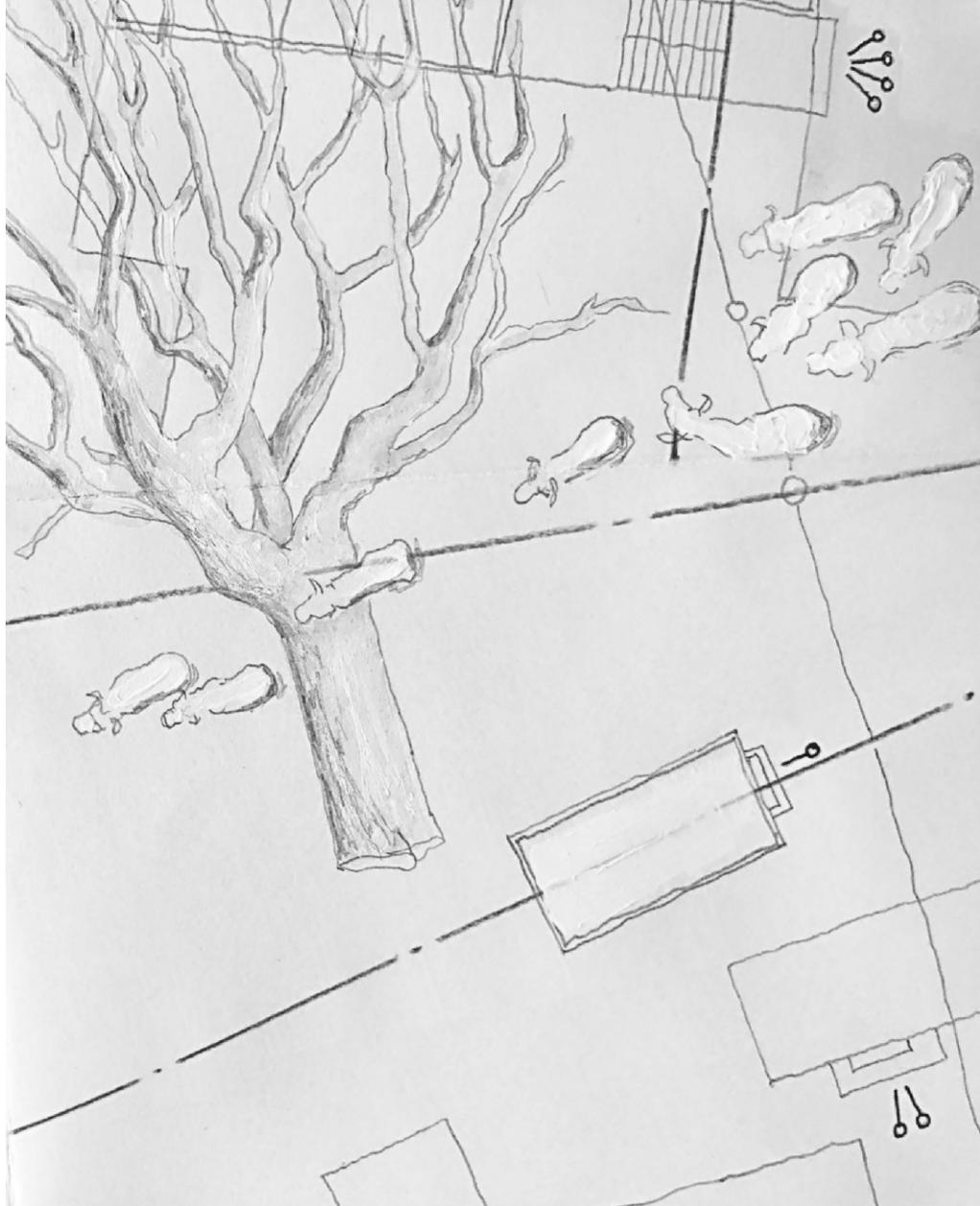


Abb. 2 Faltzeichnung (studentische Arbeit), 18 x 24 cm, Bleistift und Acryl auf Papier

historisch gewachsen und veränderbar ist. Und sie zeigen, wie interessant die Methoden sind, mit denen Kunstschaffende diesen Raum erfassen. Entspreche das den Interessen der Kunstpädagogik, müssten solche Handlungsmodelle den Kunstunterricht verändern. Es ist an der Zeit, das Mapping im kunstpädagogischen Kontext (Busse 1998, 2005 und 2007) neu zu betrachten und zu bewerten (Busse 2020).

Raumerfahrungen in Pandemie-Zeiten

Dass der handelnde und reflektierte Umgang mit dem Umgebungsraum in der Gestaltung von Lebenswirklichkeiten unverzichtbar ist, belegen die persönlichen und öffentlichen Erfahrungen während der Corona-Pandemie, die im Frühjahr 2020 einsetzte. Plötzlich findet man im Alltag Zeichen zum Verhalten in unterschiedlichen Raumarealen, die viele Formen des Raumverhaltens vorschreiben: Pfeile, Markierungen, Warnungen und Vorschriften. Neue, vorher nicht bekannte Grenzen werden durch Ausgehverbote und Kontaktsperren gezogen. Private Grenzli-

nien in Wohnbereichen werden zu öffentlichen Grenzen, deren Verletzung strafbar wird. Was in privaten Umgebungen einsetzt, ereignet sich gleichzeitig in allen gesellschaftlichen Zonen. Die Mobilität wird eingeschränkt, Sperrungen werden erfahrbar, und die Welt stand für einige Zeit nahezu still: eine neue bestürzende Erfahrung. Die Markierungen zwischen stabilen und instabilen Räumen (Michel Foucault) verändern sich. Die bislang unbekannteren Umgangsformen im Raum führen zu unterschiedlichen Reaktionen im privaten und öffentlichen Leben. Sie reichen von persönlichen Ängsten bis zu absurden Verschwörungstheorien, von der Notwendigkeit, den eigenen Alltag neu zu ordnen, bis zu Protestbewegungen als Ausdruck des vermeintlichen Verlusts von Grundrechten. Semiologisch betrachtet weiß man, dass der Umgang mit dem Raum habitualisiert ist, also Regeln und kulturellen Praktiken unterliegt, die sich nun massiv ändern. Gewohnte und eingeprägte Verhaltensformen im Raum lösen sich auf. Dies ist in der kulturellen Praxis außergewöhnlich, weil ein ganzes Zeichensystem in Bewegung gerät und flimmert. Das wiederum



Abb. 3 Faltzeichnung (studentische Arbeit), 30 x 24 cm, Mischtechnik

löst Verunsicherungen aus, aufgrund derer sich neue kulturelle Praktiken entwickeln. Plötzlich läuten in Großstädten (wieder) Kirchenglocken, über Balkone hinweg werden Nachbarschaften gesucht, und soziale Hilfsprogramme entstehen, wo früher Gleichgültigkeit herrschte.

Individuelles Verhalten und kulturelle Konfigurationen

Dieses Flimmern von kulturellen Zeichen und Praktiken ruft neue und unbekannte Raumatmosphären hervor, in denen man sich einrichten muss: ein psychogeografischer Verlauf der Gestaltung von Raum. In welcher Weise dieses Flimmern des Raums grundlegende Auswirkungen auf das Verhalten der Menschen in privaten und öffentlichen Arealen haben wird, bleibt abzuwarten. Das gilt auch für die Kunst, die den subjektiven Blick aus dem Binnenraum des Künstlerzimmers auf den Außenraum schon kennt. Das Projekt des niederländischen Künstlers Theo de Feyter (www.theodefeyter.nl), der an jedem Tag zum gleichen Zeitpunkt den Blick aus seinem Fenster malt, wirkt heute wie ein Hinweis, dass diese Grenzen fragil, aber lebensbestimmend sind. Was auch immer die Forschungen der Soziologie, der Psychologie, der Philosophie und anderer Wissenschaften zu diesen Ereignissen zeigen werden: Pandemische Zustände rütteln an dem Wissen, dass Räume verfügbar und das Verhalten in ihnen statisch wie unveränderbar sind. Sie legen Wunden offen. Warum reist man mit einem Schiff an Orte, die diese Reisen verletzen? Warum fliegt man in Städte, die die Tourismusströme nicht mehr verkraften? Warum leistet man seinen eigenen Beitrag zur Verletzung der Umwelt? Pandemische Zustände rütteln an geglaubten bürgerlichen Übereinkünften und zeigen, dass diese Übereinkünfte immer wieder neu verhan-

delt werden müssen – freilich stets im Sinn demokratischer Grundwerte. Der Umgang mit dem Raum ist in bedeutsame Zusammenhänge eingebunden und war es immer. Kartografische Prozesse sind Teil kultureller Konfigurationen.

Atlas und Mapping

In den letzten Jahren gehören Begriffe wie „Mapping“ und „Atlas“ zum Wörterbuch der Kunstpädagogik, der Kunst- und Kulturwissenschaft. In den vielen Debatten über die Globalisierung, über Migrationsprozesse und über den Klimawandel zeigen sich zugleich Debatten um Räume und Raumbewegungen. Noch nie gab es so viele Landkarten und kartografische Übersichten, die diese Debatten begleiten, als ob man die Räume verorten müsste, um die es in den Debatten geht. Gleichzeitig erscheint dieses Thema in den Künsten. Die Biennale in Venedig ist im Jahr 2019 dafür nur ein Beispiel. Das Mapping in der Kunst hat einen stringent gesellschaftskritischen Hintergrund. Es findet innerhalb einer gesellschaftlichen Debatte statt, was den Rang dieser Form der künstlerischen Auseinandersetzung betont. Diese Debatten dringen auch in die akademische Lehre an Hochschulen: Studierende beginnen zu fragen, wie sich ein Fach in diesem Zusammenhang aufstellt.

In der Kunstpädagogik verdichtet sich das Methodenrepertoire des Kartierens in schulischen und außerschulischen Kontexten. Die Mapping wird zu einem methodischen Skript in der Gestaltung von Kunstunterricht und anderer Formen der Kunstvermittlung außerhalb der Schule. Hierbei soll dieses Skript Lern- und Erfahrungsräume für Kinder, Jugendliche bzw. Schülerinnen und Schüler öffnen, damit sie Räume und Orte in aktuellen und historischen Zusammenhängen erkunden und entdecken. Räume und

Orte werden als Lerninhalte in Lernprozessen konfiguriert: Das Lernen gestaltet sich inhaltlich und methodisch; und Kinder und Jugendliche lernen nicht nur, welche Orte und Räume zu erkunden sind, sondern auch, wie man das macht. Im Vergleich zur alltagsästhetischen und künstlerischen Raumerkundung entwickelt sich die Kartierung in einer didaktischen Handlungschoreografie, die Zielsetzungen und Arbeitsweisen plant. Kartierende Erkundungen führen immer zu einem Atlas: zu einer Materialsammlung, in der sich die Dokumente des Mappings zusammenfügen und gegebenenfalls sogar öffentlich werden. Der Atlas ist das Produkt des Mappings, das besondere Aufgaben hat. Er kann über Blickfelder auf Räume und Orte informieren, zu Wanderungen seiner Nutzenden anregen, sie begleiten oder weitere Erkundungen auslösen. Aus der Sicht der Kunstpädagogik ist der Atlas ein Lernprodukt. Das Wechselverhältnis zwischen dem Mapping als Prozess der Erkundung und seiner Niederlegung in einem Atlas ist kennzeichnend für diese Methode und bezeichnet den Unterschied zwischen „site“ und „non-site“, der für die Arbeit von Robert Smithson kennzeichnend wurde und „Displacement“ genannt wird (Brohl 2003). Dieses Wechselverhältnis bezeichnet die unterschiedlichen Aufgaben des „site“ und „non-site“ als wandernde Bewegung vor Ort und als Überführung der Wahrnehmungen und Notate an einen anderen Ort mit neuen Funktionen.

Der Atlas im Mapping ist nicht mit dem „Atlas“ Aby Warburgs vergleichbar, in dem der Kunsthistoriker Bilder in Form einer besonderen Bild-Kartografie ordnete (Warburg 2020). Sein Interesse galt sicherlich nicht in erster Linie der Kartierung von realen Räumen, obwohl er zum Ende des 19. Jahrhunderts in die USA reiste und diese Reise genau kartografierte (Warburg 2018). Die Gemengelage, immer wieder „Atlas“ und „Mapping“ in einen Zusammenhang zu stellen und verwechseln, entstand durch das Buch „AtlasMapping“ von Paolo Bianchi, der beide Begriffe in Beziehung setzte, ohne damals eine wissenschaftliche Differenzierung vorzunehmen (AtlasMapping 1997). Seit diesem Buch werden die Begriffe inflationär benutzt. Auch der „Atlas“ von Gerhard Richter, der mit Mapping nichts zu tun hat, gerät in diese Debatte (Richter 2015).

Der Atlas im ungefügten Raum

Betrachtet man jedoch die Arbeitsweise Aby Warburgs in seinem Atlas-Projekt und ihre Bewertung durch die Kunstwissenschaft, fallen methodische Hinweise auf, die für das Displacement und sein Arrangement, mithin für eine Vergleichbarkeit der Methoden relevant sind. Dazu war allerdings ein kunstwissenschaftlicher Blick auf den „Atlas“ von



Abb. 4 Emscherpanorama,
Dortmunder U, 2019
Abb. 5 Emscherpanorama,
Dortmunder U, 2019

Warburg notwendig. Der Kunsthistoriker Georges Didi-Huberman deutet den „Atlas“ Warburgs in radikaler Weise: „Vom dadaistischen Handatlas, dem Album Hannah Höchs, den Arbeitscollagen Karl Blossfeldts oder der Boîte-en-valise Marcel Duchamps bis hin zum Atlas von Marcel Broodthaers oder Gerhard Richter, zu den Inventaires Christian Boltanskis, den Fotomontagen Sol LeWitts oder dem Album Hans-Peter Feldmanns fliegt das ganze Gerüst einer Maltradition in Stücke. Weit entfernt vom einheitlichen, in sich verschlossenen Gemälde/Tafelbild [tableau] als Träger eines begnadeten Könnens oder eines Genies – bis hin zu dem, was man ein Meisterwerk nennt –, haben sich bestimmte Künstler und Denker daran gemacht, bescheiden zum/zur einfacheren, aber disparateren Tisch/Tafel [table] zurückzugehen, wenn man so sagen kann. Ein Gemälde oder Tafelbild kann erhaben sein, ein ‚Tisch‘ beziehungsweise eine ‚Tafel‘ wird es wahrscheinlich nie sein. Opfertisch [table d’offrande], Küchentisch, Seziertisch oder Montagetisch, je nachdem.“ (Didi-Huberman 2016, S. 16) Die Arbeitsweise Warburgs, das Schieben von Bildern und anderen Materialien, wird mit einem Montagetisch verglichen, auf dem etwas entsteht, was ein neues Blickfeld auf die Wirklichkeit entwirft: „Wenn es wahr ist, dass der Mnemosyne-Atlas einen bedeutenden Teil unseres Erbes darstellt – ein ästhetisches Erbe, weil er eine Form erfindet, eine neue Art und Weise, die Bilder untereinander anzuordnen; ein epistemisches Erbe, weil er eine neue Art des Wissens eröffnet –, und wenn es stimmt, dass er auch unsere zeitgenössischen Weisen des Produzierens, Ausstellens und Verstehens von Bildern von Grund auf prägt, dann dürfen wir [...] aber auch seine grundsätzliche Fragilität nicht verschweigen. Der Warburg’sche Atlas ist ein als Wette gedachtes Objekt. Es handelt sich um die Wette, dass die Bilder, auf eine bestimmte Art und Weise versammelt, uns die Möglichkeit – oder besser: die unerschöpfliche Ressource – bieten würden, die Welt neu zu lesen. Die Welt neu lesen [relire]: ihre disparaten Stücke anders verbinden [relier], ihre Zerstreung neu verteilen, was eine bestimmte Art und Weise ist, diese Zerstreung zu orientieren und zu interpretieren, gewiss, aber auch sie zu respektieren, sie neu zusammensetzen [remonter], ohne zu glauben, sie dadurch zusammenzufassen [résumer] oder auszuschöpfen.“ (Didi-Huberman 2016, S. 21) Beim Verschieben und Bewegen des Materials entstehe ein „ungefegter Raum“: „Die Form namens Atlas [...]

Opfertisch, Küchentisch, Seziertisch oder Montagetisch, je nachdem, [...] der Tisch [...] ist nur der Träger einer Arbeit, die immer wieder aufgenommen, modifiziert, wenn nicht gar immer wieder neu begonnen werden muss. Er ist [...] eine Oberfläche für flüchtige Begegnungen und Anordnungen: Auf ihn legt oder räumt man abwechselnd all das ab, was seine Arbeitsfläche hierarchiefrei aufnimmt.“ (Didi-Huberman 2016, S. 65) Dieser „ungefegte Raum“ bezeichnet anschaulich die Begegnungen des methodisch gewonnenen Materials der Raumerkundung im Displacement (Busse 2017). Ob Karte oder Bild: Die Kartierung fordert den offenen subjektiven Umgang mit dem Erkundungsprozess heraus. Noch mehr: Die Erkundung des Raums und die Übersetzung der Erkundung im Material folgt den gleichen Ansprüchen. Beide Seiten des Displacements finden in einem ungefegten interarealen Raum statt. Folgt man aber dem Konzept des ungefegten Raums, werden Arbeitsbücher über das Mapping offen, als lose Seiten mit Materialien, die ungeordnet sind und die ihre Autorinnen und Autoren wie die Lesenden in einer Präsentation selbst ordnen. Diese Form des Displacements übersetzt den offenen Prozess des Suchens und Findens in der Raumerkundung in die suchende Nutzung des Materials durch die Nutzenden. Im Displacement entsteht so ein Lernprozess, der den didaktisch-pädagogischen Anspruch an die Raumerkundung verwirklicht. Erst dann macht sie Sinn und zeigt ihren Anspruch an Bildungsprozesse als Gestaltung und Verhandlung von Kultur. Ein gutes Beispiel für den ungefegten Raum im partizipativen Umgang mit Kartografien sind die Projekte „Frankfurt Jetzt!“ und „Frankfurt-Modell“ in dem Stadtlabor des Historischen Museums Frankfurt am Main (Abb. 6–8), in denen Bürgerinnen und Bürger der Stadt ihre Umgebungsräume aus einem subjektiven Blickwinkel erkunden. Diese Blickfelder werden in einem Archiv dokumentiert und in ein dreidimensionales Modell übersetzt. Ein solches pädagogisches Displacement eignet sich wie seine künstlerische Variante als eine Anwendung der Verfremdungstechnik im epischen Theater Bertolt Brechts: den gewohnten Blick in Frage zu stellen und zwischen die Dinge, Methoden und Institutionen zu blicken, um dabei einen Gewinn bringenden, neuen Blick auf die Welt zu erzeugen, einen Möglichkeitsraum zu schaffen. Die methodischen Tricks, die sich Bertolt Brecht und seine Dramaturginnen bzw. Dramaturgen ausdenken (singen statt sprechen, Karten und Texte



auf der Bühne einblenden, Schilder hochhalten und vieles mehr), kennzeichnen auch das Mapping. Diese Methode der künstlerischen Raumerkundung ist, unter solchen Blickwinkeln betrachtet, eine Methode der Moderne. Sie wurzelt in den Gedanken Walter Benjamins und in den Schriften seiner Mitmenschen, die sich aufgemacht hatten, eine sich dramatisch verändernde Welt zu verstehen. Dass dieses Mapping heute so aktuell ist, belegt einmal mehr die Bedeutsamkeit dieser künstlerischen Methode, die Welt zu erkunden, zu Zeiten gewaltiger Veränderungen der lebensweltlichen Bedingungen. Mapping ist immer zu Zeiten von Paradigmenwechseln im Weltverständnis angesagt. Viele Forschungsvorhaben außerhalb von Kunst und Literatur zeigen darüber hinaus, dass diese Methode des Umgangs mit dem Raum auch historische Blicke öffnet. Beides gehört im Mapping als Displacement gewohnter Blickfelder auf den Raum zusammen. Und doch ist es nur eine Methode, wie man in Kunst, Wissenschaft, Alltag und Literatur mit dem Raum handelt, wie man ihn begreift und gestaltet.

Raumspiele im Emscherpanorama

In allen bislang beschriebenen Projekten öffnen sich Merkmale der Raumerkundungen in den unterschiedlichen Formen von Kunst und Literatur, die sich eignen, eine Methode in dieser Form des Umgangs mit dem Raum zu beschreiben. In erster Linie erkennt man, dass in den Projekten „Raum-Choreografien“ inszeniert werden, in denen sich Raum und Kunstschaufende in eine Beziehung zuein-

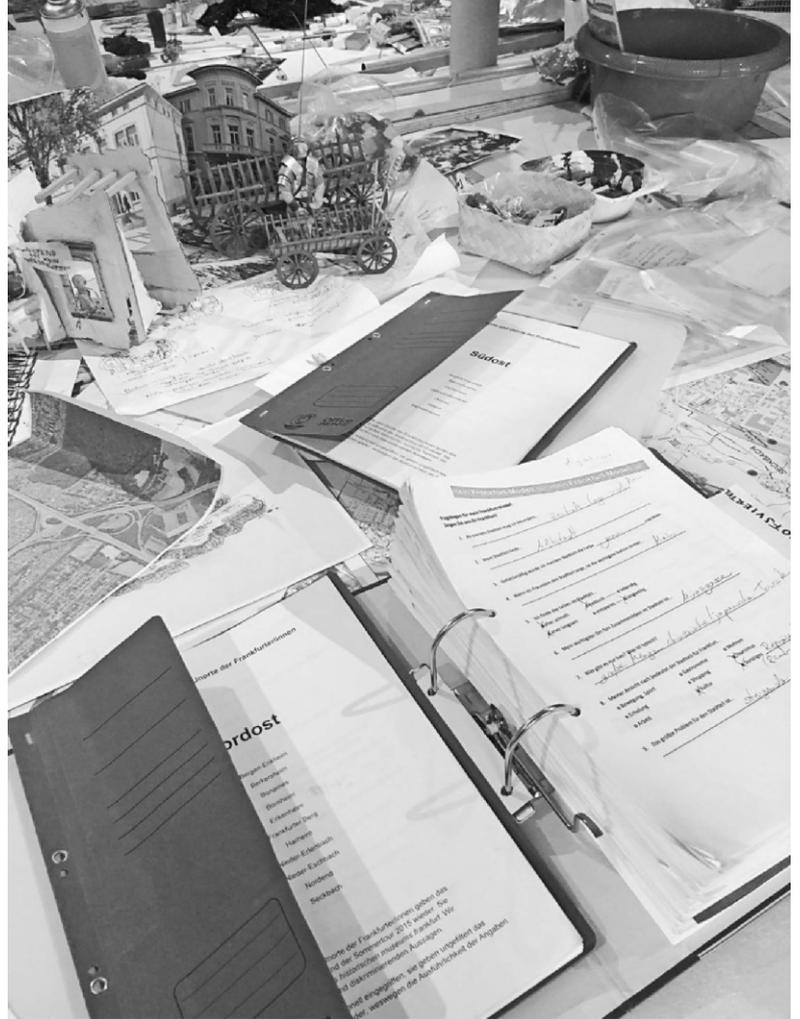
ander bringen. Eine Raumchoreografie ist ein Display des „Im-Raum-Seins“. Folgt man der Akteur-Netzwerk-Theorie des Soziologen Bruno Latour, dann treten Künstlerinnen bzw. Künstler und der Raum in Form einer Aktant-Akteur-Beziehung in eine Choreografie, die zeigt, wie beispielsweise eine Landschaft auf sie wirkt und ihr Handeln wie ihre Blickfelder beeinflusst. Diese Choreografie kann auch umgekehrt gelesen werden, wenn ein Künstler wie Francis Alys in einen Raum eingreift und ihn verändert. Diese Choreografien sind wechselseitig und kennzeichnen das „Raumspiel“ der Agierenden. Peter Handke schreibt 1979 in sein Notizbuch: „Er spürte noch die Biegungen einiger Flüsse in sich (die Seine bei St. Cloud).“ (Handke 2018, S. 22) Bruno Latour zeigt selbst, wie sich Orte durch Skalieren, Zoomen, Einbetten und Panoramieren erkunden lassen (Latour 2010, S. 380). Im Sinne Gernot Böhmes bilden Raumspiele „Atmosphären“, die die kommunikative Dynamik des Umgangs mit dem Raum wie im Projekt „Frankfurt Jetzt!“ kennzeichnen (Böhme 2013).

Eine Untersuchung der künstlerischen Handlungen im Umgang mit dem Raum öffnet dabei weitere Spielformen und Formen, mit denen Mensch und Raum in Beziehung treten. Für eine kunst- und kulturwissenschaftliche Analyse der Raumspiele ist eine Betrachtung der dabei benutzten medialen Skripte erforderlich, die ausgesprochen vielfältig und vollkommen intermedial sind. Raumspielende benutzen nicht nur Karten, sondern nutzen das gesamte Repertoire künstlerischer Medien und Bildgeräte aus. Werden in diesen Prozessen nur Karten

benutzt, kann und sollte man vom „Mapping“ sprechen, um diesen inzwischen sehr gebräuchlichen Begriff nicht abzunutzen. „Mapping“ ist also nur eine mediale Form der Raumspiele. In vielen Projekten treten mehrere Spielmethoden auf und werden in eine Beziehung gebracht, die eine Raumchoreografie auszeichnen. Raumspiele ereignen sich in allen Bereichen der kulturellen Praxis. Neben der Kunst treten sie im ästhetischen Alltag auf: Dies beginnt in der Gestaltung von Vorgärten, wird in der Gestaltung von Modelleisenbahn-Panoramen sehr lebendig und ist in der Ziehung von Grenzen in privaten Räumen sogar möglicherweise konfliktreich. Häufig werden diese Raumspiele von Regelwerken bestimmt: Auf diese Weise funktionieren Schrebergarten-Anlagen, deren Gestaltung von Grenzziehungen und Vorschriften geprägt ist. Gartennutzungen und Gartengestaltung wird auch Gegenstand künstlerischer Projekte: Die Künstlergruppe Le Balto untersucht Bepflanzungen an der Emscher und verfremdet sie durch Anpflanzungen neuseeländischer Gewächse. Jeremy Deller wählt eine Schrebergartensiedlung in Münster zum Gegenstand seiner künstlerischen Forschung. Raumspiele überschreiten die Grenzen der Handlungsdomänen in Kunst, Alltag und Wissenschaft. Selbst die Grenzen zwischen den Professionen der Kunst, Wissenschaft, Gestaltung und Technik lösen sich in Raumspielen auf: Ein Raumspiel kann unter Umständen auf die Kooperation zwischen Personen aus den Bereichen der Raumgestaltung, Architektur, des Gartenbaus und der Kunst nicht verzichten.

Abb. 6 (unten) Frankfurt Jetzt! kartografischer Arbeitstisch, Historisches Museum Frankfurt, Frankfurt am Main, Zustand 2019
 Abb. 7 (rechts) Frankfurt Jetzt! kartografischer Arbeitstisch, Historisches Museum Frankfurt, Frankfurt am Main, Zustand 2019
 Abb. 8 (rechte Seite) Das Frankfurt-Modell, Historisches Museum Frankfurt, Frankfurt am Main, Zustand 2019

Das Projekt „Emscherpanorama“ (Busse 2020) entwickelte im „Dortmunder U. Zentrum für Kunst und Kreativität“ die künstlerische Kartografie des östlichen Ruhrgebiets als Raumspiel unter Ausnutzung unterschiedlicher medialer Skripte. Studierende der Technischen Universität Dortmund untersuchten mit Faltzeichnungen ihre Lebensumwelt. Großformatige Papiere wurden so gefaltet, dass während der Stadt- und Landschaftswanderungen handliche Formate bereit standen. Diese Zeichnungen wurden später als Kreidezeichnungen auf schwarzen Tafeln mit Kreide weiter bearbeitet. In einer partizipatorischen Ausstellung hatten die Besuchenden des Museumszentrums die Möglichkeit, persönliche Kartografien auf die Blackboards zu zeichnen, während die Studierenden als Kunstvermittelnde Kinder, Jugendliche und Erwachsene bei ihrer Arbeit begleiteten. Auf diese Weise entstand ein Raumspiel, das die Entstehung eines dynamischen und partizipativen Ruhratlas einleitete (Abb. 1–5).



Operationen im Feld

Raumspiele dokumentieren auch die Kartografien Alexander von Humboldts, denen in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit gewidmet wird (Humboldt 2019). Seine „Amerikanischen Reisetagebücher“ des frühen neunzehnten Jahrhunderts, die die Forschungsreisen begleiteten, beinhalten Beobachtungen und Vermessungen von Landschaften, von Tieren und Pflanzen. Gebirgszüge und Flussverläufe beschreibt Alexander von Humboldt mit langen Texten und eingefügten Zeichnungen. Alle Niederlegungen gehen auf seine Forschungen zurück, denn sein Wissenschaftsverständnis war stringent empirisch angelegt. Interessant ist, wie er auf seinen Reisen, die sehr beschwerlich waren, arbeitet. Er beschreibt die Seiten seiner Tagebücher wie ein Skizzenblatt, er fügt Zeichnungen an und dreht die Seiten. Auf vielen Seiten findet man spontane Berechnungen, Zeichenreihen und Buchstabenkolonnen. Er beobachtet während der Aufzeichnung, was auf den Blättern performativ geschieht. Er reagiert auf vorhandene Notate, umrahmt Tintenflecken und tilgt diese Schreibspuren. Er umrahmt Auffälligkeiten des Schreibprozesses. Die Blätter seiner Tagebücher erinnern an die Zeichnungen Cy Twomblys, was auch die Forschung zu seinem Werk ausdrücklich feststellt. Es ist so, als ob Twombly diese Blätter gesehen hätte (was nicht überliefert ist). Diese Ähnlichkeit ist auf das mediale Skript zurückzuführen, das Alexander von Humboldt und Cy Twombly

bly benutzen: die zeichnerisch wie skripturale Aufzeichnung während der Erkundung von Räumen. Die Zeichnungen Twomblys, die in den späten 1950er und 1960er-Jahren am Golf von Neapel entstanden, und seine Neapel-Gemälde zeigen, wie dies erfolgte. Die Blickfelder auf den süditalienischen Landschaftsraum schlagen sich als kleine zeichnerische Notate, als Grafismen, Buchstaben und Lineaturen nieder, die auf ein Blatt oder eine Leinwand als Daten einer künstlerischen Vermessung aufgetragen werden. Es gibt kein einheitliches Raumgefüge oder keine perspektivische Orientierung. Sie sind wie die Notate Alexander von Humboldts „Operationen im Feld“, wie es der französische Kunsthistoriker Hubert Damisch genannt hat. Alexander von Humboldt wie Cy Twombly legten dabei sehr großen Wert auf die Materialität der Aufzeichnung, auf die Art des Papiers und der Stifte. So sind beide Werke, die in sehr unterschiedlichen Kontexten mit unterschiedlichen Absichten entstanden, an einer Stelle vergleichbar: Sie sind Dokumente von Raumspielen, in denen sich ein forschender Blick in eine Beziehung zu einem Landschaftsraum setzt.

Alexander von Humboldt war kein Künstler. Seine Blickfelder erfassen und dokumentieren Landschaftsräume in einem um Objektivität bemühten Blick. Ganz anders geschieht dies in den Zeichnungen, die Cy Twombly in Sperlonga und anderswo im Umfeld der neapolitanischen Bucht angefertigt hat, als würde er „die Welt beschreiben, während sie entsteht und sich der Hauptperson offenbart, vom Wetter an dem Tag, als er in seinem Unterschlupf aufwacht, bis zu den Dingen, die er sieht, zu den Menschen, denen er begegnet. Die Welt wird Präsenz, die Welt wird hier und jetzt.“ Aber die zeichnende Hand Twomblys macht „den Raum unvorhersehbar und lässt ihn gleichsam flirren.“ (Knausgard 2020, S. 58) Während der geografische Raum „versöhnlich ist, weil er Perspektiven auf Kontinuität und andere Verläufe garantiert“, ist der künstlerisch erfasste Raum abstandslos. Er entzieht sich der Gewohnheit. Kunst und andere Bilder als Inszenierungen von Raumspielen zu betrachten, ist eine interessante Methode zu dem Verständnis dieser Kunst, die man kulturgeografisch nennen kann, aber auch ein Hinweis, wie grundsätzlich Raum durch solche Choreografien unter Ausnutzung medialer Skripte erkundet werden kann. Künstlerische Raum-Spiele darüber hinaus als Methoden der Raum-Verzauberung zu behandeln, öffnet neue Blickfelder.

Das gesamte Projekt „Raumspiele: Mapping Revisited“ steht zum kostenfreien Download unter klauspeterbusse.de bereit.



Literatur

- AtlasMapping. Künstler als Kartographen. Kartographie als Kultur: Ausstellungskatalog Offenes Kulturhaus Linz/Kunsthhaus Bregenz, hg. von Bianchi, Paolo und Folie, Sabine. Wien 1997.
- Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Berlin 2013, S. 20.
- Brohl, Christiane: Displacement als kunstpädagogische Strategie. Norderstedt 2003.
- Busse, Klaus-Peter: Prozessualer Kunstunterricht im Umkreis von Atlanten. In: BDK-Mitteilungen, Heft 3, 1998, S.18–22.
- Busse, Klaus-Peter: Mapping Revisited. In: BDK-Mitteilungen, Heft 2, 2005, S. 2–5.
- Busse, Klaus-Peter: Vom Bild zum Ort: Mapping lernen. Norderstedt (Dortmunder Schriften zur Kunst, Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 6) 2007.
- Busse, Klaus-Peter: Atlas. In: Bering, Kunibert u. a. (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen 2017, S. 64–66.
- Busse, Klaus-Peter: Mapping. In: Bering, Kunibert u. a. (Hg.): Lexikon der Kunstpädagogik. Oberhausen 2017, S. 328–330.
- Busse, Klaus-Peter: Von Sperlonga an die Emscher. Oberhausen 2017.
- Busse, Klaus-Peter: Raumspiele. Mapping Revisited. Heft 1: Die Matrix, Heft 2: Die Emscherland-Bilder, Heft 3: Das Emscherpanorama, ab 2020. Download unter klauspeterbusse.de
- Didi-Huberman, Georges: Atlas oder die unruhige Fröhliche Wissenschaft. Paderborn 2016.
- Handke, Peter: Das stehende Jetzt. Die Notizbücher von Peter Handke, Marbach am Neckar 2018.
- Humboldt, Alexander von: Bilder-Welten. Die Zeichnungen aus den amerikanischen Reisetagebüchern, hg. von Ette, Ottmar und Maier, Julia, München 2019.
- Knausgard, Karl Ove: So viel Sehnsucht auf so wenig Fläche. München 2019.

- KRIWET. Yester 'n' Today: Ausstellungskatalog Kunsthalle Düsseldorf, hg. von Jansen, Georg. Köln 2012.
- Latour, Bruno: Eine neue Soziologie für eine neue Gesellschaft. Frankfurt am Main 2010.
- Richter, Gerhard: Atlas. Band I: Tafeln 1–218 (1962–1974). Band II: Tafeln 219–444 (1966–1988). Band III: Tafeln 445–668 (1978–2006). Band IV: Tafeln 667–809 (2002–2015). 4 Bde. Köln 2015.
- Smithson, Robert/Becher, Bernd und Hilla: Field Trips. Berlin 2002.
- Warburg, Aby: Bilder aus dem Gebiet der Pueblo-Indianer in Nordamerika, 1923. In: Aby Warburg: Bilder aus dem Gebiet der Pueblo-Indianer in Nordamerika. Vorträge und Fotografien. Berlin/Boston 2018 (Aby Warburg. Gesammelte Schriften, hg. von Pfisterer, Ulrich u. a., Dritte Abteilung, Band III.2).
- Warburg, Aby: Bilderatlas Mnemosyne. The Original, hg. vom Haus der Kulturen der Welt. Berlin und The Warburg Institute. Ostfildern 2020.

Dr. Klaus-Peter Busse ist Universitätsprofessor im Ruhestand, er beschäftigt sich seit 2007 mit den Methoden des Mappings und der künstlerischen Kartografie im Kontext kunstpädagogischer Fragestellungen.
E-Mail: klaus-peter.busse@tu-dortmund.de

Werner Fütterer

Wo die Windräder anders drehen

Das Thema Windkraft als Studierendenprojekt und Unterrichtsversuch in einer Grundschule

„Dass sich ‚da was dreht‘, was wünschenswerterweise nicht ins ‚Hamsterrad‘ führt.“¹

Auf dem Weg zum Kunsthaus Heider in Galmsbüll/Nordfriesland bietet sich Besuchenden ein doch gewöhnungsbedürftiges Bild: Die einst reizvolle Kooglandschaft mit unendlicher Weite bis zum Horizont ist durchzogen von modernen Windmaschinen, in Windparks arrangiert, die dem einstigen „Land der Horizonte“² eine seltsam futuristisch-technische Vertikalstruktur geben. Die Heterotopien von Foucault, „wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind“³, wären hier durchaus nachvollziehbar. Das reizvolle Bauernhaus von Eva und Fried Heider, in dem sie ihre temporäre Galerie zeitgenössischer Kunst betreiben, ist umstellt von Windrädern. Diese für die notwendige Energiegewende benötigten Windmaschinen erzeugen in Hinblick auf die Landschaft durchaus unterschiedliche Empfindungen und Standpunkte, spalten die Bewohnerinnen und Bewohner der Region in Befürwortende und Ablehnende – jeweils aus unterschiedlichen Gründen. Das ist sicher deutschlandweit übertragbar.⁴

„Andersräder“

Aus dieser Situation heraus entstand eine Projektidee, in der es darum ging, Kunststudierende der Europa-Universität Flensburg mit dem Thema Windkraft zu konfrontieren und sie durch eine skulpturale Arbeit, den „Andersrädern“, in eine Auseinandersetzung damit zu bringen. Der ursprungs geplante Titel „Gegenräder“ wurde aus Gründen einer frühzeitig eindeutigen Positionierung verworfen. Es wurde eine Ausstellung der Objekte im Kunsthaus Heider geplant, inklusive eines Projektkataloges und einer Konzeptcollage im Posterformat (Abb. 1).

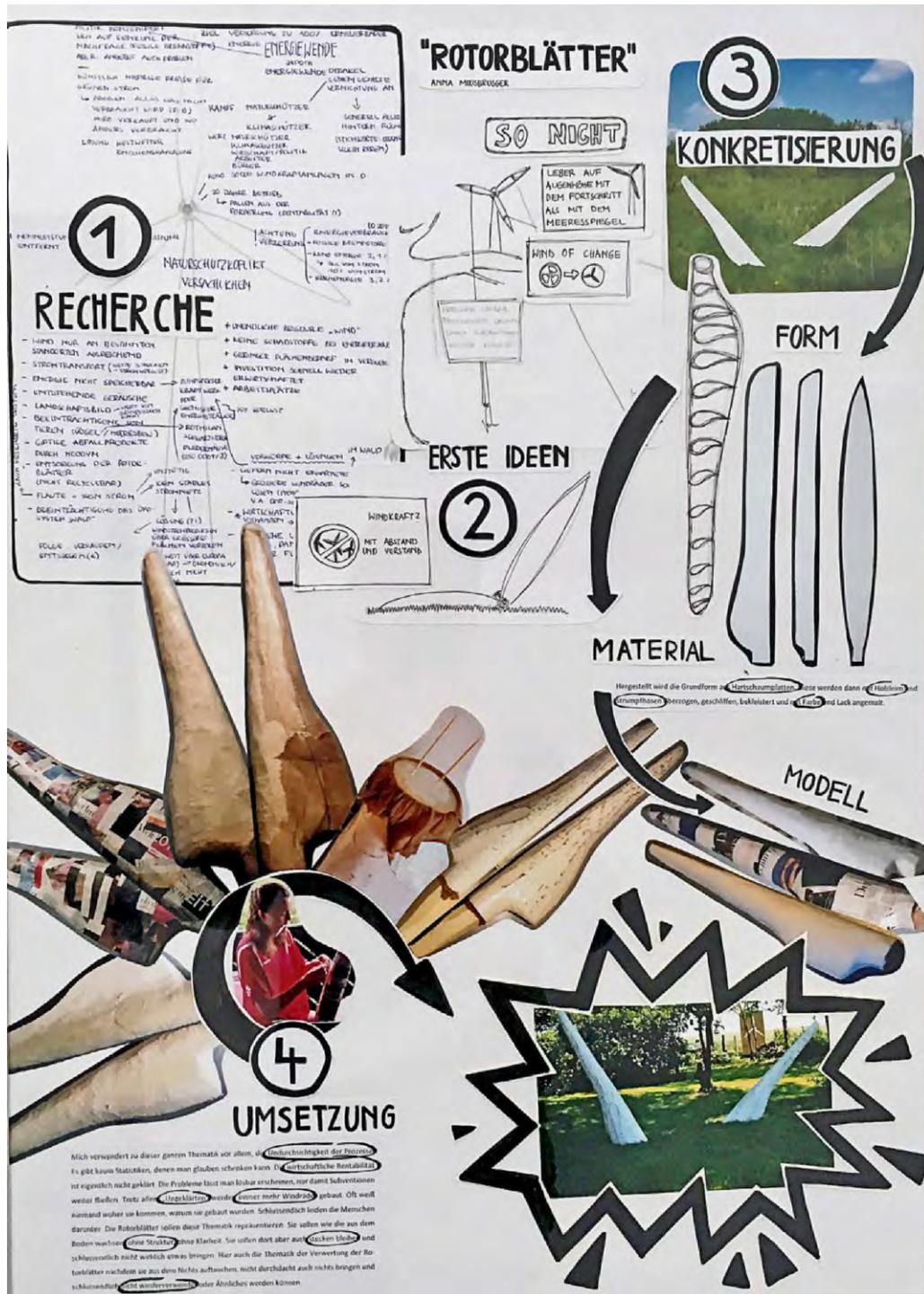
Begleitend zu der gestalterischen Transformation des Konstrukts Windrad in ein „Andersrad“ sollten die Studierenden zum Thema ausgiebig recherchieren und daraufhin Position beziehen. Diese sollte in ihre Projektbeschreibung einfließen. Es war eine Konzeptionierungs- und Entwicklungsphase vorgesehen, eine Modellerstellung für eine Zwischenpräsentation mit der Galerie und die künstlerisch-technische Realisierung.

Die Werke wurden im Außenraum der Galerie platziert, die Ausstellung auf einer Vernissage eröffnet. Die Studierenden waren allesamt im Studiengang des Bachelor of Arts und belegten ein sogenanntes „Schnittstellen-Seminar“.

Schnittstellen zu einer außerschulischen Realsituation

Am Institut für ästhetisch-kulturelle Bildung der Europa-Universität Flensburg ist der Teilstudiengang „Kunst und visuelle Medien“ in

Abb. 1 Arbeits- und Prozessdarstellung zum Projekt „Andersräder“





Das Problem der bisher nicht eindeutig geklärten Wiederverwertbarkeit der Rotorblätter greift Anna Moosbrugger auf. Sie ist Erasmus-Studierende aus Österreich und kennt diese Menge an Windrädern nicht. Ihr Werk zeigt ein nachgebautes Rotorblatt, es streckt sich aus der Erde den Besucherinnen und Besuchern entgegen. Eine Bruchlandung, ein Fragment einer ungeklärten Situation – auch für die Nachwelt (Abb. 3)?

Eine mögliche Lösung bietet Simone Hager, die aus der Ausgangsform Rotorblatt mit thermoveränderbarem Kunststoff neue Designformen entwickelt, die neben Kunststoff- auch Gebrauchsform sein könnten. Sie hat u. a. Rotorblätter zu spannenden Sitzmöbeln modifiziert (Abb. 4).

„Die Verspargelung der Landschaft“ – mit dieser charakteristischen Wortkombination entsteht die Idee, das plötzliche Sprießen der Windräder in der norddeutschen Landschaft symbolisch einzufangen. Die Studierende Anna Seidel platziert aus Beton gegessene Spargel-Abbildungen, die vielzählig aus einem Rasenstück sprießen (Abb. 5).

Diesen Gedanken greift Karla Nietner auf. In ihrer „Windlandschaft“, einer 1,20 m x 2,50 m großen Holzplatte mit ausgefrästem Umriss einer Windanlage, schafft sie es, beim Durchschauen einen unverstellten Blick in die ursprüngliche Weite der nordfriesischen Landschaft zu genießen. Das Werk ist so platziert und austariert, dass genau ein Ausschnitt möglich ist, der die Vielzahl der Windräder um das Gelände der Galerie ausblendet (Abb. 6).

Lisa Plate bemängelt mit „Windfänger“, einer aus gewickeltem Draht nachgebildeten Windkraftanlage, die den Wind durchlässt, durchaus ironisch die fehlenden Strom-Speichermöglichkeiten, derweil überall aus der Ferne die Windräder grüßen und Strom produzieren.

Eine spielerische Variante, die auch Erinnerungen aus der Kindheit thematisiert, entwickelt Salma Sbou. Die bunten kleinen Kinder-Windmühlen im Garten der Großeltern sind schöne Erinnerungen. Salma wirft in ihrer großflächigen Installation von kleinen Windrädern aus Zeitungspapier die Frage nach dem Eindruck der Massenhaftigkeit und scheinbar wahllos arrangierten Windmaschinen auf, sie regt aber auch zu Gedanken zum ästhetischen Aspekt der Windräder an (Abb. 7).

Die windradartigen, verfremdeten und transformierten Objekte treten in dieser Ausstellung in einen stummen Dialog mit den bestehenden Windanlagen. Drei Monate begaben sich die Studierenden in einen künstlerischen Diskurs mit dem Thema. „Sie buchstabieren durch, was sie anspricht, anregt, anstiftet, stört, was auffällt, einfällt – und regen kritische Gedanken, Ein-Sichten an“, erläutert dazu der Galerist Fried Heider.

Kinder denken anders – Das Grundschul-Projekt

Ortswechsel in den nicht weit entfernten Grenzort Süderlügum, nahe dem dänischen Tondern. Beim Eintritt in das Schulhaus ist an diversen Exponaten sofort zu sehen, dass Kunst hier einen sehr erheblichen Stellenwert hat. Die Schulleiterin Meike Kosbü-Hermann hat Kunst studiert und man erkennt hier ein klar ausgerichtetes Konzept, in dem die kulturelle Bildung einen großen Teil des Schullebens einnimmt. Deshalb wird dies auch im Schulprogramm fixiert, und dafür wird mit vielen außerschulischen Partnern in Projekten zusammengearbeitet. Einen zentralen Platz nimmt die Malschule des Nolde-Museums ein. Hier dürfen die Grundschulkinder sogar Besuchende durch die Ausstellung führen. Die Kooperation mit der Europa-Universität Flensburg besteht seit 2017, vornehmlich im Masterstudiengang Kunst für die Grundschule. Die Master-Studierenden in Flensburg haben in den Seminaren von Beginn an zusätzlich Workload für ein Praxisprojekt im Schulkontext zur Verfügung.

Im Seminar „Ästhetische Ausdrucksformen in der Kindheit“ des ersten Master-Semesters entstand die Idee, die Windkraft-Thematik der Bachelor-Studierenden aus dem Schnittstellen-Seminar aufzugreifen und diese in der Grundschule auszuprobieren. Auch Süderlügum ist umgeben von Windrädern. Neben den theoretischen Grundlagen zur frühkindlichen Bildung ging es im Seminar darum, didaktische Aspekte zum Thema Windkraft aufzubereiten. Überlegt wurde in einem ersten Schritt mit den Lernenden, Kunstabbildungen von Windmühlen zu betrachten, um dann über die Rezeption zu einem praktischen Projekt zu gelangen. Dazu mussten entsprechende Bilder gefunden werden. Moderne Windanlagen als Thema in der Kunst sind noch nicht so verbreitet, zwar finden sich einige bei der Recherche, zur Not helfen aber auch Fotos zum Bildvergleich. Historische Windmühlenmotive finden sich indes leichter, besonders in der niederländischen Landschaftsmalerei, so etwa bei Rembrandt, z. B. „Die Mühle“ (1645–1648), oder die „Windmühle in Wijk Bij Duursteden“ (1670), von Jacob Isaackszoon van Ruisdael. Auch die Abbildungen der Haager Schule zwischen 1850 und 1900 sind ergiebig. Abstrakter ist vergleichsweise „Molen“, eine Windmühle im Sonnenlicht, aus dem Jahr 1908 von Piet Mondrian. Bei van Gogh wird man ebenso fündig mit „Windmühle auf dem Montmartre“ (1886). Interessant sind auch alte amerikanische Western-Windräder in ländlichen Regionen, die entkernter, technischer wirken und unseren modernen Windkraftanlagen nahekommen.

Nach Uhlig bieten Kunstwerke „Projektionsflächen für kindliche Assoziationen und Vorstellungen und ermöglichen ein kindgemäßes Verstehen auf der Basis intensiver Erlebnisqualitäten, individueller Erkenntnisprozesse und lebensweltlich fundierter Deutungsansätze.“⁵ Hier war für die Studierenden in ihrer Konzeption ein Ansatz zu finden. In der Betrachtung der Werke, einer atmosphärischen und assoziativen Stichwortsammlung und einer Wahrnehmungsskizze (Abb. 8) als Gesprächsgrundlage der jeweiligen Bildkomposition und Bildsituation sollte der Bogen zu den modernen Windanlagen der

linke Seite:

Abb. 2 „Planet Windkraft“. Mit dem Objekt aus Holz, Gips und Zement thematisieren Lisa

Ingwersen und Lawinia von Hören die ungeklärte Entsorgungsfrage der Windkraftwerke.

Abb. 3 Rotorblatt. Überbleibsel der „Windkultur“ von Anna Moosbrugger. Materialmix, Holz und Kunststoff

Abb. 4 Simone Hager modifiziert Rotorblätter in andere Designformen und spricht in ihren Variationen den nachträglichen Verwertungsaspekt an.

rechte Seite:

Abb. 5 „Asparagus“. Anna Seidel spielt auf die Verspargelung der Landschaft durch die Windkraftwerke an.

Abb. 6 „Freie Sicht“ verschafft Karla Nietner. Installation aus Holzplatte mit Blick auf den Horizont

Abb. 7 Erinnerungen an die Kindheit. Salma Sbou thematisiert den spielerischen und ästhetischen Aspekt der Windräder.

Abb. 8 Nach der Bildbetrachtung. Wahrnehmungsskizzen zum Thema Windmühle, 1. und 2. Jahrgangsstufe



Abb. 8 Nach der Bildbetrachtung. Wahrnehmungsskizzen zum Thema Windmühle, 1. und 2. Jahrgangsstufe

Abb. 9 Bunte Rotorenblätter zeigen Möglichkeiten bei der Gestaltung von Windrädern. Eine Beleuchtung schafft zusätzliche Atmosphäre.

Abb. 10 Auseinandersetzung mit der Form. Windkraftwerke als Motiv des Hochdrucks

Abb. 11 Rege Diskussion der „Delfine“ (1. und 2. Jahrgangsstufe) in der Abschlussbesprechung eines Mix-Media-Bildes mit integrierten Hochdruckelementen (Foto: Hanna Olesinski)



Kinder in ihrer Umgebung gespannt werden. Die Windräder der Moderne spiegeln dabei den Lebensweltbezug der Kinder wider, denn sie greifen bereits Bekanntes auf und aktivieren möglicherweise Vorwissen zum Thema bei der Betrachtung historischer Windmühlenbilder. Auch war der Sinn und Nutzen von Windmühlen und Windkraftanlagen für die Versorgung und damit einer Lebensgrundlage der Menschen ein Aspekt. Ergebnisse der Skizzenarbeit und die Überlegungen der Schülerinnen und Schüler wurden verglichen, und es wurde sich darüber ausgetauscht. Im Tafelanschrieb wurde dies systematisiert und daraus zu einer Praxisaufgabe überleitet.

Landschaftsplaner, Utopisten – Grundschulkindern gestalten anders

Die entwickelten Unterrichtsprojekte in den Klassenstufen 1 bis 4 reichten von malerisch-collagierten oder gedruckten Erprobungen bis hin zu dreidimensionalen und landschaftsplanerischen Ideen: Die propellerartigen Rotoren der Windanlagen waren der Ausgangspunkt für die Gestaltung einer Gruppe, die hiermit den Kompositionsaspekt in den Vordergrund stellte. Die Schülerinnen und Schüler erprobten in der Kombination von Propellerumrissen aus schwarzem Karton auf farbig ausgemaltem Hintergrund kompositionelle Aspekte wie Verdichtung, Streuung, Ballung, Überlappung, Isolation, Figur-Grund-Beziehungen oder auch Kontrastbildungen und übten dazu das genaue Ausschneiden. Diese eher formal angelegte Aufgabe, jenseits narrativer Elemente, leistet einen nicht zu vernachlässigenden Beitrag in der Kompositionsschulung einer gemischten Jahrgangsstufe 2 und 3.

Der Propeller war auch das zentrale Thema bei einem anderen Projekt. Die technisch-puren Vorbilder sollten eine ästhetisch reizvolle Variation erfahren. Aus Draht wurden großflächig Rotorenblätter nachgeformt und deren Umrisse mit farbigen Papierschnipseln und Kleister verklebt. Draht biegen, knicken, zusammenfügen und fixieren, eine stabile



Klebung erreichen – auch für Viertklässler durchaus anspruchsvoll. Für die Studierende, die diese Gruppe allein betreuen musste, entstand ein zusätzlicher Stress-Moment, als der Umgang mit Heißklebepistolen für die zusätzliche Drahtfixierung nicht immer funktionierte. Das Ergebnis war am Ende aber überzeugend. Die entstandenen Objekte wurden, gewissermaßen als moderne Kunstsammlung im Klassenraum, vor einer Hintergrundkulisser platziert und zusätzlich mit verschiedenfarbigem Licht bestrahlt, was den Reiz erhöhte und die Wirkung von Licht als Gestaltungsmittel gewahrt werden ließ (Abb. 9). Eröffnet sich hier zudem ein Hinweis auf die Beleuchtung der Windräder bei Nacht?

Ein mehrschichtiges Vorhaben zweier Studierender ging zunächst von einer Windkraftanlage als Vorbild für die grafische Technik des Hochdrucks aus, als Material wurde Moosgummi verwendet (Abb. 10). Die erwartungsvolle Spannung, die beim Herstellen eines Druckes entsteht, wurde auch bei den Grundschulkindern und -schü-

lern schnell spürbar. Druck an sich ist schon ein reizvolles Verfahren und hätte eigentlich für dieses Projekt auch gereicht. Die Studierenden wollten aber mehr. Die zu Beginn verwendete Bildvorlage mit einem modernen Windrad, das durch ein winderzeugend pustendes Kind angetrieben wird⁶, zeigt verschiedene Bildelemente und sollte als visueller Bildanlass dienen. Die Lernenden kombinierten daher auf einem A3-Format die Drucke mit eigenen, vorher aufgenommenen Porträts und anderen Collageteilen zu einem vielschichtigen und auch farbigen Bildarrangement. Die Ergebnisse gefielen den Kindern bei der abschließenden Besprechung sehr (Abb. 11). Sie gerieten aber stellenweise auch etwas zu beliebig – die Erfahrung einer gewinnbringenden Reduktion in der Aufgabenstellung war für die Studierenden hier durchaus positiv zu sehen.

Das vorher betrachtete Kunstwerk einer historischen Mühle durch eine Materialcollage nachzubauen (Abb. 12), ist eher eine klassische Variante. Hierfür wurden sehr viele

unterschiedliche Materialien zur Verfügung gestellt. Diese Herangehensweise bietet aber eine Menge an Kompositions- und Materialerfahrungsmöglichkeiten und ist für eine gemischt 1. und 2. Klasse anspruchsvoll. So muss der Vorder- und Hintergrund beachtet werden, ebenso der Konstruktionsaufbau der Mühlen. Die Auswahl verschiedener Materialien muss überdacht werden. Die Erprobung der Wirkung von Oberflächen und Formen im Zusammenspiel, das Aufbringen auf dem Untergrund mit Ausprobieren des entsprechenden Klebers ist durchaus ergiebig und erfahrungsreich. Es wird schnell klar, dass die Technik der Collage oder Assemblage mehr erfordert als ein zufälliges oder unbestimmtes Arrangieren.

Zwei plastisch-räumlich orientierte Projekte verdienen besondere Betrachtung. Die Frage, wie dem Windrad durch die Erfindung ungewohnter Funktionen neue Impulse für eine sinnvolle Nutzung gegeben werden kann, wurde in der 4. Klasse mit Pappe und anderem Recycling-Material ausgiebig diskutiert, darauffolgend entworfen und konstruiert. Es wurde eigenständig und ausprobierend gearbeitet, Gegenstände zusammengefügt, zerschnitten oder gerissen. Es ist sicher nicht abwegig zu überlegen, ob die technisch-starken Windkolosse nicht auch multifunktional eingesetzt und mit zusätzlichen Funktionen versehen werden können, die auch deren Akzeptanz erhöhen würde. Die futuristisch anmutenden Entwürfe der Lernenden zeigten

u. a. die Idee eines multifunktionalen Stromgenerators mit Anschlüssen für verschiedene Nutzung, beispielsweise für Elektroautos oder elektrisch angetriebene Trecker oder ein eingebauter Batterieantrieb zur Grundwasserförderung für die Landwirtschaft sowie Förderbänder für Getreide und natürlich – zurück zum Ursprung – die Mehlproduktion im Windradgehäuse selbst.

Wie hat ein Windpark auszusehen? Diese Frage stellte sich eine 3. Klasse. Sehr klar war für die jungen Konstrukteurinnen und Konstrukteure, dass im Windparkgebiet selbst ein reges Industrie- und Freizeitareal entstehen kann (Abb. 13). Warum soll die Bäckerei oder die Autowerkstatt nicht direkt vom Windrad selbst die Energie übernehmen? Hier brauchen keine Leitungen aufwändig durch die Republik gelegt werden. Auch ein Wellenbad lässt sich bestens direkt vor Ort antreiben. In den liebevoll aus verschiedenen Materialien konstruierten Modellen lässt sich Naheliegendes und gut Überlegtes feststellen. Der Windpark als energetisch intelligent konzipiertes und sinnvoll genutztes Gemeinschaftszentrum ist durchaus groß gedacht.

Windräder sind nicht das Problem, wohl aber die Umsetzung

Als Fazit dieses Unterrichtsversuchs ist festzustellen, dass für die Grundschul Kinder die Probleme der Windkraft nicht so sehr im Fokus stehen. Auch ist der problematische Landschaftsaspekt nicht in ihrem Blickfeld. Sie sind mit Windkraftanlagen aufgewachsen und nehmen sie eher als „natürliche“ Landschaftsformation wahr. Interessant sind aber ihre kreativen Ideen einer sinnvolleren Nutzung.

Für die Studierenden war das Windkraft-Projekt ein erfahrungsreiches Vorhaben. Einerseits konnten sie die Bildwahrnehmung der Grundschul Kinder in den unterschiedlichen Jahrgängen beobachten, vergleichen und daraus Schlüsse für ihre weitere Arbeit in der Schule ziehen. Sie konnten ihr didaktisches Konzept überprüfen und gemeinsam mit den Klassenlehrerinnen der Grundschule reflektieren. Die Zweiergruppe begünstigte darüber hinaus auch die Beobachtung des eigenen Tuns, die Vermittlung der Ideen und auch die direkte Rückmeldung auf ihre Aktivität durch die Klasse. Ein umfangreiches Portfolio mit Erörterungen zur frühkindlichen Ästhetik, der Vergleich der Wahrnehmungsskizzen der Kunstbetrachtung, ein detaillierter Unterrichtsentwurf und die Dokumentation des Projektverlaufs rundeten dieses Seminar ab.

Das hier vorgestellte Vorhaben ist projekthaft angelegt worden. Natürlich ist es aber möglich, den Unterrichtsinhalt auf mehrere Stunden zu strecken. Der Vorteil des projekthaft angelegten Unterrichts für die Studierenden ist die intensive Zusammenarbeit





mit den Schülerinnen und Schülern über den gesamten Schulvormittag, dadurch konnten mehrere Unterrichtskomponenten zusammengelegt werden. Es erleichtert natürlich auch die Organisation und Anfahrtswege im Flächenland. In der gestreckten Variante über mehrere einzelne Schulstunden oder auch in einer Projektwoche böten sich noch weitere interdisziplinäre Ansätze, z. B. eine Fotoexkursion zu den Windparks, ein Infotag mit Windkraft-Betreibern oder das Aufspüren historischer Fundstücke in nahe gelegenen volkskundlichen Sammlungen, zu denen auch Mühlen gehören – ästhetische Forschungen eingeschlossen.

Anmerkungen

- 1 Aus der Laudatio von Galerist Fried Heider bei der Ausstellungseröffnung zu „Andersräder – ein anderes Windkraft-Projekt“, Galmsbüll Juli 2019
- 2 Der alte, durchaus zutreffende Claim „Land der Horizonte“ wurde 2013 von der damaligen schleswig-holsteinischen Landesregierung durch ein neues Dachmarkenkonzept, „Der echte Norden“, ersetzt.
- 3 Foucault, Michel: Andere Räume. In: Barck, Karlheinz u. a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig (Reclam) 1992, S. 34–46.
- 4 Die Windenergie hat eine tragende und zentrale Rolle in einem zukünftigen Energiesystem ohne Kohle- und Atomkraft. Das ist unbestritten. Die derzeitige Lage ist sehr kompliziert, denn es gibt auch Fragen. Bürgerinitiativen kritisieren unter anderem profitorientierte Anhäufung, derzeit noch zu hohe Stromkosten durch fehlende Stomzuleitungen und Abschaltpauschalen, zu geringe Mindestabstände zu Wohnsiedlungen, die Störung des Landschaftsbildes, Lärmbelästigung oder die Beeinträchtigung von Vögeln und anderen Tieren. Zudem bleiben auch Entsorgungs- und produktionsethische Fragen offen.
- 5 Uhlig, Bettina: Unter die Haut gehen. Kunstszene in der Grundschule. In: Busse, Klaus-Peter (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund (Books on Demand) 2003, S. 276–285.
- 6 Gamsjäger, Elke: Poster. Beitrag zum Windkraft-Kunst-Wettbewerb 2013. Interessengemeinschaft Windkraft Österreich-IGW (<https://www.tagdeswindes.at>)



Werner Fütterer lehrt als OStR i. H. an der Europa-Universität Flensburg in den Bereichen Kunstpraxis und Didaktik der Grundschule. Seine Schwerpunkte sind Außerschulische Lernorte und Ästhetische Szenographien. Er ist darüber hinaus 2. Vorsitzender im Bundesverband des BDK Fachverband für Kunstpädagogik. E-Mail: werner.fuetterer@uni-flensburg.de

Abb. 12 Die klassische Materialcollage eines Mühlenmotivs aus 1. und 2. Jahrgangsstufe erfordert Kompositionsfähigkeit und Materialsensibilität.

Abb. 13 Ein Windpark als Geschäfts- und Erlebniscenter. Die Arbeiten einer 3. Grundschulklasse zeigen durchaus innovative Denkansätze.

Astrid von Creyzt, Tina Kothe & Franziska Gast

Praxisschock – Nein danke!

Zwei vernetzte Kunst-Schulprojekte zwischen Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrkräften

„Mein Kurs-Highlight war, dass wir unsere Konzepte auch echt an der Schule durchgeführt haben.“

„Von alleine hätte ich mich nie getraut, etwas mit digitalen Medien und Kunst in einer Klasse zu machen.“ (Studierende, Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunstpädagogik)

Diese und ähnliche Kommentare erhielten wir von Studierenden im Laufe der letzten Jahre. Da in Bayern im Lehramtsstudium kein festes Praxissemester existiert, ist es noch immer selten, dass didaktische Planungen bereits im Studium praktisch umgesetzt werden. Wozu aber warten mit dem Sammeln von Praxiserfahrung an Schulen?

Hat es Vorteile, wenn Lehramtsanwärterinnen und -anwärter sich zusammen mit Studierenden fortbilden? Können auch fertig ausgebildete Lehrkräfte von der Zusammenarbeit mit Studierenden profitieren? Aus diesen Leitfragen entwickelten wir zwei Seminarformate, welche alle drei Phasen der Lehramtsbildung miteinander verknüpften.

Förderung der Lehramtsbildung an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Auf Anregung des Münchner Zentrums für Lehrerbildung (MZL), das sich im Großprojekt „Lehrerbildung@LMU“ u. a. zur Aufgabe gemacht hat, die drei normalerweise getrennt verlaufenden Phasen der Lehramtsbildung: Studium, Referendariat und Fortbildung besser zu verzahnen, wurden am Institut für Kunstpädagogik zwei neue Seminarformate entwickelt: „Wenn Max Ernst den Computer schon gekannt hätte, dann ...“ und „Kunstpause goes School“. Beide Seminare erfuhren in den Jahren 2016 – 2018 Förderung im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung.

Neue Kunstseminare – Neue Erfahrungen für alle

Beide Seminarformate boten den Teilnehmenden einen Übungsraum, in welchem sie als erstes bekannte und neue künstlerische Verfahren kennen lernten (Abb. 1). In einem zweiten Schritt entwickelten sie selbst Unterrichtskonzepte, die anschließend direkt an Schulen durchgeführt wurden (Abb. 2). In gemeinsamen Abschlusspräsentationen und Feedbackrunden konnten Erfahrungen ausgetauscht, Ergebnisse ausgewertet und reflektiert werden (Abb. 3).

Die Studierenden erhielten Einblicke in den Unterrichtsalltag, in den sie teils durchführend, unterstützend oder beobachtend eingebunden waren, und konnten so auch die eigene Berufswahl reflektieren. Die Referendarinnen und Referendare profitierten vom erweiterten Input an künstlerischen Techniken und Unterrichtsmethoden. Für die erfahrenen Lehrkräfte brachten die Seminarkonzepte neue Impulse für den Kunstunterricht und gewinnbringende Erfahrungen im Teamteaching.

Abb. 1 Studierende und Referendarin beim Begutachten der Ergebnisse der „Spurensuche“

Abb. 2 Kinder (1. Klasse) zeigen ihre Ergebnisse der Unterrichtsstunde mit Tablets.

Abb. 3 Studierende stellen ihre gehaltene Unterrichtseinheit (Das Gruselett, siehe Beispiele) vor.



PROJEKTSEMINAR 1: KUNSTPAUSE GOES SCHOOL

Kunstprojekte aus dem Buch „Kunstpause“ für den Unterricht

Auf der Basis des 2015 vom Institut für Kunstpädagogik herausgegebenen Buches „Kunstpause. Zeit für die Kunst“ für Kinder von 6 bis 11 Jahren (Abb. 4), wollte das Projekt „Kunstpause goes School“ erproben, ob sich die Aufgabenstellungen des Buches unter Einsatz didaktischer Methoden, für den Kunstunterricht der Jahrgangsstufen 1 bis 6 eignen würden. Sie entsprechen der im bayrischen LehrplanPLUS geforderten Kompetenzorientierung und bieten damit eine gute Anregung in Hinblick auf die Förderung selbstgesteuerten Lernens sowie individueller Schülerinnen- bzw. Schülerergebnisse. Das Projektseminar gliederte sich dabei in mehrere Veranstaltungsböcke an der Universität sowie einen Praxiseinsatz an der Schule.

Nach dem Durcharbeiten der praktischen Aufgabenstellungen (1. Materialerprobung) fanden sich Studierende sowie Referendarinnen und Referendare je nach Interesse in Gruppen zusammen, um eine selbstgewählte Aufgabenstellung für den Kunstunterricht aufzubereiten (2. Methodentraining und Unterrichtseinheit entwickeln) und in den folgenden Wochen in der Schule durchzuführen (3. Praxistest). Der Fokus des Konzepts lag, neben dem Austausch von Studierenden und Referendarinnen und Referendaren, vor allem bei Fachdidaktik und -methodik. Ein weiterer Fokus war die Fragestellung, welche didaktischen Eingriffe nötig sind, um den Kindern viel Freiraum für eigenständige Explorationen zu ermöglichen. Inwieweit sich die unterschiedlichen Methoden und Aufgaben dann im Praxistest in den Klassen der jeweiligen Lehrpersonen bewährt hatten, wurde in der abschließenden Sitzung des Seminars dargestellt und ausführlich diskutiert (4. Präsentation und Reflexion).

Beispiele der Praxisprojekte

Von den Aufgabenstellungen des Buches wählten die Studierenden die Bereiche Trickfilm, Comic, Mashup, Collage, Fühlabyrinth und Spurensuche und setzten diese jeweils in Unterrichtskonzeptionen um. Beispielhaft sind hier zwei der Themen skizziert.



Abb. 4 Das Buch „Kunstpause“, herausgegeben von der Kunstpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München

Fühlabyrinth zur antiken Sage um Theseus und Ariadne im Labyrinth des Minotauros

In zwei Varianten wurde das Thema „Labyrinth“ behandelt. Variante A (zwei Doppelstunden) kam über die zeichnerische Erfahrung der Linie auf Labyrinth und setzte das Fühlabyrinth als dreidimensionale Erweiterung ein, um die zuvor erzählte Geschichte von der Suche Theseus' und Ariadnes ins Taktile zu übersetzen. Die zweidimensionale Erarbeitung der Labyrinth erfolgte individuell, während anschließend in der Kleingruppe an einem gemeinsam ausgewählten Blatt dreidimensional weitergearbeitet wurde. Die entstandenen Blätter konnten in Fühl-Kartons eingelegt werden.

Variante B (eine Doppelstunde) sorgte mit einem vorbereiteten „Fühlspaziergang“ für einen schnellen motivierenden und sensibilisierenden Einstieg ins Thema, wohingegen die Einführung der Sagenepisode hier vorab im Fach Deutsch behandelt worden war. Im Kunstunterricht wurde angesichts der kürzer veranschlagten Zeitspanne unmittelbar vom Material ausgegangen und direkt mit dem Fühl-Karton gearbeitet. Trotz der unterschiedlichen Wege und Zeitkontingente zielten beide Unterrichtseinheiten auf das bewusste Wahrnehmen von Materialeigenschaften (Abb. 5) und die darauf aufbauende Umsetzung in Form von „dramaturgisch“ durchkomponierten Fühlabyrinthen ab.



Abb. 5 Fühlspaziergang zum Einstieg in die Unterrichtseinheit „Fühlabyrinth“

Feedback zum Seminar „Kunstpause goes School“ (Studierende)

„Besonders toll fanden wir im Seminar die Stop-Motion-Technik. Uns gefiel es, dass man mit Hilfe der Legetrick-Technik Inhalte wie zum Beispiel die Filmproduktion [...] einfach in den Unterricht integrieren konnte. Deshalb fiel uns [...] im Rahmen unseres Praktikums in einer Realschule unser Stop-Motion-Unterrichtsprojekt vom Vorjahr ein, das wir für ‚Kunstpause goes School‘ zusammen mit einer Referendarin in der Grundschule durchgeführt hatten. Damals waren wir begeistert, in welcher kurzen Zeit wir mit Schülerinnen und Schülern, die zum ersten Mal die Stop-Motion-Technik ausprobiert hatten, ein kleines ‚Kunstwerk‘ auf die Beine stellen konnten. Der Projektstil – in Kleingruppen in einem begrenzten Zeitrahmen zusam-

men etwas schaffen, vor allen Dingen durch Experimentieren – sagte uns ebenfalls sehr zu. So wollten wir uns an etwas Ähnliches auch mit den Schülerinnen und Schülern der 7. Klasse heranwagen. Also etwas aus der Alltagswelt der Jugendlichen in den Kunstunterricht integrieren und ihnen durch die Projektarbeit ein Erfolgserlebnis, sowohl für die Klasse als auch für die Einzelnen, ermöglichen. Da zu dieser Zeit gerade der Wettbewerb ‚jugend creativ‘ lief, beschlossen wir, unser Projekt dahingehend anzupassen.“

(Judith Börner, Maja Goranovic, Jorinde Linke, Studierende Lehramt Kunst Realschule als Unterrichtsfach; der erwähnte Filmclip gewann den 2. Preis im 49. internationalen Jugendwettbewerb der Raiffeisenbanken „jugend creativ“.)

Feedback zum Seminar „Kunstpause goes School“ (Seminarrektorin)

„Die Kooperation zwischen LMU und Seminar war in vielerlei Hinsicht fruchtbar: Die jungen Lehrkräfte erhielten an zwei Tagen in einer bestens vorbereiteten Materialumgebung viele neue Anregungen für ihren Kunstunterricht. Einige Ideen wurden gleich erprobt, auch während anschließender Unterrichtsbesuche. Vor allem die Lehramtsanwärterinnen mit eigener Klassenleitung nutzten die Anregungen im Nachhinein auch fächerverbindend. Insgesamt ist ein Zuwachs an Medienkompetenz erkennbar. Die Studierenden waren im Rahmen

des Projekts eine wertvolle Unterstützung im Unterricht und konnten ihrerseits wertvolle Erfahrungen im Planen, Unterrichten und Reflektieren sammeln. Eine Zusammenarbeit der ersten und zweiten Ausbildungsphase ist sehr zu begrüßen, da ‚Theorie‘ sofort in der schulischen Praxis angewendet und reflektiert werden kann.“

(Beatrix Brönnle, Seminarrektorin Grundschule, Bayern, unterstützte und begleitete das Projektseminar „Kunstpause goes School“ mit den Lehramtsanwärterinnen ihres Seminars.)

Stop-Motion-Film-Projekttag: „Bilder lernen laufen“

Variante A: Ein Team konzipierte eine 45-min-Unterrichtseinheit zur Einführung in das Prinzip Bewegtbild für eine 4. Klasse. Nach einer Einführung über den im Seminar erstellten Legetrick „Raupe Nimmersnake“ entwickelten und probten die Schülerinnen und Schüler in Dreier- und Vierer-Gruppen auf den Tischen des Klassenzimmers eine kurze Legetrick-Sequenz. Hierzu hatten sie umfangreiches, vorbereitetes Material zur Auswahl und konnten nach Bedarf auch selbst angefertigte Elemente hinzuzufügen. Die Sequenzen wurden durchgespielt und (meist von der Lehrkraft) mit einem Tablet in Einzelbildern aufgenommen, dann mittels einer speziellen Stop-Motion-App montiert und in der Klasse am Whiteboard vorgestellt sowie gemeinsam besprochen. Variante B: Das zweite Team führte in einer in Bayern so genannten Übergangsklasse (Jgst. 3) für intensiven Erwerb der deutschen Sprache einen ganzen Projekttag durch. Ziel war es hier, den Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, selbst einen Stop-Motion-Film zu produzieren und die dafür nötigen technischen Hilfsmittel (Tablet, Stop-Motion-App) kennenzulernen. Anschließend an eine anschauliche Wiederholung der in der Vorstunde erarbeiteten Themen zu filmischen Mitteln und Fachbegriffen konnten die Schülerinnen und Schüler in Dreier-Gruppen ein eigenes, weitgehend selbstständig entwickeltes und durchgeführtes Stop-Motion-Filmprojekt mit wahlweise Lege-, Lego- oder Plastilin-Trick sowie Sounduntermalung entwickeln. Hierzu teilten sich die Gruppenmitglieder selbst in die verschiedenen Aufgabenbereiche „Figureschieben“, „Kamera“, „Lichttechnik“ und „Regie“ ein. Die Lehrkraft und die Studierenden waren in dieser Phase vor allem beratend tätig, übernahmen aber das Finishing der entstandenen Filmclips. In der letzten Schulstunde wurden alle Ergebnisse in der Klasse präsentiert und kurz reflektiert. Zum Abschluss bekam jede bzw. jeder einen Datenträger vom eigenen Filmclip (Abb. 6a und b, siehe auch Feedback-Kasten)

Abb. 6b Studierende beim Explorieren der Stop-Motion-Technik



Abb. 6a Stop-Motion-Projekttag in der Grundschule (3. Jahrgangsstufe und U-Klasse)

Evaluation

Insgesamt zeigte sich, dass die Aufgabenstellungen des Buches entsprechend angepasst und im Verbund mit den entwickelten Lehrmaterialien sehr gut im Kunstunterricht von Grundschule und Unterstufe funktionieren. Auch wurde der Input der Lehrveranstaltung von den Teilnehmenden aus fachpraktischer sowie fachdidaktischer Sicht als sinnvoll und bereichernd empfunden – von den Studierenden besonders aufgrund des Praxisbezugs, von den Referendarinnen und Referendaren vor allem wegen der innovativen Anregungen. Zudem konnte die Unterstützung der Studierenden während der schulischen Umsetzung bestehende Hemmschwellen, didaktisches und thematisches Neuland zu betreten, zusätzlich senken. Das gilt natürlich auch für die Studierenden: Drei Teilnehmerinnen nutzten den fachlichen (und motivationalen) Input ein Jahr später im Rahmen ihres semesterbegleitenden fachdidaktischen Praktikums für ein mehrwöchiges Filmprojekt in ihrer Praktikumsklasse (siehe Kasten). Das Projektseminar „Kunstpause goes School“ wird als Begleitung des im Herbst 2019 erschienenen Folgebands „Kunstpause 2“ mit künstlerischen Anregungen für Jugendliche fortgesetzt werden (siehe Buchbesprechung auf Seite 47).

PROJEKTSEMINAR 2: „WENN MAX ERNST DEN COMPUTER SCHON GEKANNT HÄTTE, DANN ...“

Zufallstechniken als digitale Medien-Kunst-Projekte im Crossover

Der Fokus lag in diesem Seminar vor allem auf dem ersten Erproben von gemischten Szenarien, welche digitale Medien wie auch klassisches künstlerisches Arbeiten kombinieren (Crossover). Das Projektseminar gliederte sich ebenfalls in Veranstaltungsblöcke an der Universität, einen Praxiseinsatz an einer Schule und eine Fortbildung für Lehrpersonen.

Digitale Kunstwerkstatt – Grundlagen erlernen

An der Universität wurde in einer ersten Phase in zwei Werkstätten experimentiert: In der Medienwerkstatt wurde je eine Einheit zum digitalen Arbeiten (mit PC und Tablets) und im Kunstraum eine Einheit zum haptisch-sinnlichen Arbeiten angeboten, in der Frottage, Décalcomanie, Grattage und Collage miteinander verknüpft wurden (Abb. 7). Darauf folgten eine kunstdidaktische Einführung und die Entwicklung eigener Unterrichtsstunden (1. Praxis und Theorie).

In der zweiten Phase besprachen die Studierenden die von ihnen entwickelten Unterrichtseinheiten mit Grund-/Mittelschullehrkräften aus der Praxis, um diese an die jeweiligen Klassen anzupassen. Die teilnehmenden Lehrkräfte hatten im Vorfeld ebenfalls eine Fortbildung zu digitalen und analogen Zufallstechniken nach Max Ernst besucht (2. Unterrichtseinheit entwickeln).

In der dritten Phase besuchten die Studierenden die ihnen zugeordneten Klassen und führten die entworfenen Unterrichtsstunden gemeinsam mit den Lehrkräften durch (3. Praxistest an der Schule). Wieder zurück an der Universität, präsentierten und reflektierten die Studierenden abschließend im Plenum die praktische Umsetzung ihres Unterrichtskonzeptes und ihre Erkenntnisse (4. Präsentation und Reflexion).

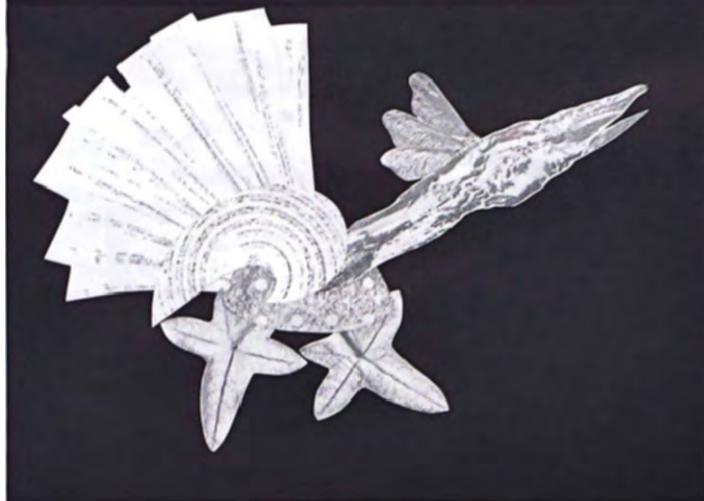


Abb. 7 Studierendenarbeit, Frottage-Wesen auf digitalem Hintergrund

BEISPIELE DER PRAXISPROJEKTE

Das Gruselett – Digitale Frottagen von Geisterwesen

Klasse 4, 120 min, Autorinnen: Caroline Berthold und Amrei Scheer
Ziel der Unterrichtseinheit war es, aus einzelnen Strukturfotos von Geisterwesen aus dem Gedicht „Gruselett“ von Christian Morgenstern (1871–1914) zu gestalten.

Gruselett

Der Flügelflagel gaustert
durchs Wiruwaruwolz,
die rote Fingur plaustert,
und grausig gutzt der Golz.

(Christian Morgenstern)

Nach einer Hinführung, Gedichtlesung und nach einem Assoziieren wurden Strukturelemente von den Kindern in ihrer Umgebung gesucht und mit der Tablet-Kamera aufgenommen. In dieser „digitalen Frottage“-Technik werden Strukturen fotografiert, anstatt wie bei klassischer Frottage abgerieben. Aus dem so entstandenen Materialpool gestalteten die Kinder auf Tablets eigene Grusel- und Geisterwesen als Montagen (Abb. 8). Aus einer Sammlung von Bildern auf dem Tablet suchten sich die Kinder ein Hintergrundbild für ihr Wesen aus, hier könnte auch eine Bildrecherche im Internet gemacht werden. Verwendet wurde die App „Autodesk Sketchbook“. In einer Präsentationsrunde diskutierten die Kinder die Arbeit am Tablet, erzählten die Entstehungsgeschichte ihrer Wesen und ließen die anderen Kinder die ausgesuchten Strukturen und deren Ursprung erraten. Die beiden Studentinnen hatten die Stunden gemeinsam gehalten und waren trotz des ihnen ungewohnten technischen und zeitlichen Aufwands davon überzeugt, dass sich ihre Mühen gelohnt hätten und eine fachlich und inhaltlich besonders gelungene Kunststunde geglückt war.

Verwunschene digitale Wälder – analoge Frottagen von Waldwesen

Klasse 1/2, 120 min, Autorinnen: Franziska Gräwe, Sophia Nußbaumer, Sara Tua
Ziel dieser Unterrichtsstunde war es, mit sinnlichem Material und Frottage-Technik sowie auch digital mit Pinseln und Formen zu experimentieren (Abb. 9).

So entstanden, anders als im Beispiel des Gruseletts, analoge Frottagestrukturen auf Papier, welche mit Collage-Technik in Tiere und Wesen zusammengesetzt wurden. In einem eigenen Schritt konnten die Kinder am Computer ein Waldbild aussuchen und dieses mit verschiedenen Pinseln, Farben und Formen digital übermalen. Das derzeit noch universitär-interne Programm „Art-Eater“ ist eine Mal- und Zeichensoftware für den Grundschulbereich, welches freies Explorieren der Funktionen und eine weitere Vielzahl an Gestaltungsmöglichkeiten bietet (mehr dazu in den BDK-Mitteilungen 4/2016, S. 28–31). Im Anschluss wurden beide Bildelemente – analoge Frottagewesen und digitaler Wald – zusammengefügt. Die ausgedruckten Waldbilder waren dabei die Hintergründe für die schwarz-weißen Frottagewesen der Kinder.

Feedback zum Seminar „Wenn Max Ernst ...“ – Jetzt traue ich mich! (Studierende)

Da digitale Medien im Kunstunterricht sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Lehrkräften oft nur äußerst zaghaft eingesetzt werden, schien es uns Lehrenden umso sinnvoller, möglichst intensive eigene Praxiserfahrungen mit neuen digitalen Techniken zu sammeln. Das Feedback der Teilnehmenden lässt erkennen, dass in einem zwanglosen, un-

beobachteten Setting solch eine Scheu und Unsicherheit recht gut überwunden werden kann. Nach der praktischen Erprobung trauten sich die Studierenden zu, selbstständig digital-analog gemischte Unterrichtskonzepte einzusetzen und somit den Forderungen des Bildungsplans und einer Orientierung an der Lebenswelt der Kinder nachzukommen.

Feedback zum Seminar „Wenn Max Ernst ...“ (Lehrerin)

„Die Verknüpfung zwischen Studium und Fortbildung finde ich super! Die Lehrerinnen und Lehrer haben viel Erfahrung, die Studierenden haben viele tolle Ideen. So ist es eine wertvolle Ergänzung für beide Seiten. Wir bekamen viele Anregungen und Praxisbeispiele, und die Zusammen-

arbeit mit den Studierenden war sehr inspirierend und motivierend für den eigenen Unterricht. Wir haben einen Computerraum gleich nebenan und jetzt Lust auf was Neues, das ich gleich ausprobieren kann. (Lehrerin, 53 Jahre, Unterrichtsfächer Kunst und Deutsch, Grundschule)

Die drei Studierenden hatten gemeinsam mit der Lehrerin eine Unterrichtssequenz erstellt, in welcher die Lehrerin bereits im Vorfeld mit den Kindern das Programm „Art-Eater“ erkundete. Die Studierenden übernahmen dann den Frottage-Anteil und das Gestalten der Waldbilder am PC.

UNTERRICHTSMATERIAL ONLINE

Kunstpause goes School

Die entwickelten Kunststunden stehen online zur Verfügung. Praxiserfahrungen und Reflexionen sind in das Webangebot mit ein-

Abb. 8 Das Geisterwesen, eine Mischung aus digitaler Frottage und Collage besteht aus einer Trommel (Kopf) und einem Kühlkissen (Körper). Arme, Beine, Flügel und Schnurrbart wurden digital hinzugemalt. Die Kinder suchten sich ein vorgefertigtes Foto als Hintergrund aus. (Klasse 4)





Abb. 9 (links) Zwei Bilder von Frottage-Wesen, welche auf einen digital übermalten Wald aufgeklebt sind (Klasse 1/2)

Abb. 10a und b (Mitte) Kunstpause goes School – Auszüge aus dem Online-Unterrichtsmaterial

Abb. 11 (unten) Screenshot aus dem Blog „Kunstpädagogik Medienwerkstatt“

geflossen, die erstellten Artikulationschemata und Arbeitsmaterialien stehen zum Download zur Verfügung (Abb. 10). www.kunstpaedagogik.uni-muenchen.de/forschung/unterrichtsmaterial-online/kunstpause-goes-school/index.html

Kunst-Medienwerkstatt

Die entstandenen Kunststunden zu „Wenn Max Ernst ...“ wurden in einem Blog dokumentiert (Abb. 11) und sind hier zu finden: <https://lmkunstpaedmedienwerkstatt.wordpress.com/>

Astrid von Creyzt, Akad. OR ist Dozentin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) München. E-Mail: astrid.creyzt@lmu.de

Franziska Gast ist Grundschullehrerin und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der LMU München. E-Mail: franziska_gast@gmx.de

Tina Kothe, M.A. ist Doktorandin und Lehrbeauftragte am Lehrstuhl für Kunstpädagogik an der LMU München. E-Mail: tina.kothe@lrz.uni-muenchen.de



Digitale Kunstwerkstatt



ABOUT

Ein Blog zum digitalen Gestalten im Kunstunterricht. Besonderer Fokus: analoge und digitale Zufallstechniken nach Max Ernst. Unterrichtskonzepte und Ideen von Studierenden des Lehramts Primarstufe, Sekundarstufe I und Sonderpädagogik. Initiiert vom Institut für Kunstpädagogik der LMU München.

THEORIE UND DIDAKTIK

- Apps + Links + Literatur
- Digitales Gestalten im Kunstunterricht
- Zufallstechniken

Hubert Sowa

Genaueres Wissen und Können, durchgestaltet vom Kleinsten bis ins Große

Die antike Kunstlehre – eine Lehre für die Kunstpädagogik?

Das 16. Forschungskolloquium des kunstpädagogischen Forschungsverbundes IMAGO fand vom 15. bis 16. November 2019 in einem ungewöhnlichen, inspirierenden Rahmen statt: In Zusammenarbeit mit dem Institut für Klassische Archäologie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und dem dortigen Lehrstuhlinhaber Prof. Dr. Andreas Grüner wurde eine zweitägige Tagung in der Antikensammlung der Universität abgehalten – inmitten zahlreicher Abgüsse frühgriechischer, hoch- und spätklassischer sowie hellenistischer Statuen. Versammelt waren also nicht nur etwa 35 Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sowie Archäologinnen und Archäologen, sondern auch die legendären Werk-exempla des Polyklet, Phidias, Lysipp, Praxiteles und die Darstellungen griechischer Göttheiten von Apollo bis Aphrodite, von Hera bis Hermes, von Nike bis Athena usw., die mythischen Gestalten des Laokoon, der Niobe, des Marsyas, Herakles usw., Philosophen wie Sokrates, Platon und Aristoteles und viele mehr: ein Schauplatz, Denk- und Gesprächsraum

(Abb. 1 u. 6), der dem Thema angemessen war (*decorum*), denn die Tagung stand unter dem Thema „Die Tradition der Kunstlehre und die Lehre der Kunstpädagogik“.

Die Referierenden kamen einerseits aus dem Feld der Klassischen Archäologie (A. Grüner, N. J. Koch), andererseits aus den Feldern von Philosophie, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik (U. Heinen, H. Sowa). Thematisch knüpfte das IMAGO-Symposium an drei interdisziplinäre Arbeitstreffen an, die Ulrich Heinen und Björn Blankenheim in den Jahren 2017 und 2018 organisiert hatten: „Kunstlehre/Lehrkunst – Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung, Teil 1“ (Wuppertal, November 2017); „Kunstlehre/Lehrkustdidaktik“ (Wuppertal, Juli 2018); „Kunstlehre/Lehrkunst – Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung, Teil 2“, Einsiedeln, Bibliothek Werner Oechslin, September 2018). Ein Tagungsband dieser Veranstaltungsreihe ist in Vorbereitung (Blankenheim 2020a, b). Zugleich knüpfte das Symposium an ein Vor-

Abb. 1 Vortrag inmitten der Antikensammlung der Universität Erlangen-Nürnberg (Foto: Jochen Krautz)



gängersymposium in Blaubeuren an (vgl. BDK-Mitteilungen 3.2019, S. 10–14), in dem die neolithischen Anfänge der Kunst thematisiert worden waren.

Das Erlanger Treffen hatte den Zweck, einerseits die Expertise ausgewiesener klassischer Archäologen, deren Arbeitsgebiet die Rekonstruktion der antiken Kunstlehre ist, in das Diskussionsfeld der Kunstpädagogik/Kunstdidaktik hineinzuholen, andererseits die Erträge der Wuppertaler und Einsiedeler Vorgängertagungen zu sammeln und sie in die Theoriebildung der Kunstpädagogik einzuarbeiten.

Die antike Kunstlehre als Bezugsfeld der Kunstpädagogik

Die antike Kunstlehre wurzelt in den sich im Unvordenklichen verlierenden Traditionen der menschlichen Handwerks- und Kunstpraxis (griech. *Techne*). Sie war ein umfangreiches theoretisches Konstrukt, das aus den Werkstattzusammenhängen der Bildhauer, Töpfer, Maler und Baumeister hervorging, im Bezugsfeld von Kunstschriftstellern, Historikern und Philosophen weiterentwickelt wurde und sich schließlich in Lehrbüchern niederschlug, von denen allerdings die meisten verschollen sind. Legendär, kanonisch und von enormer Wirkungskraft war etwa das Lehrbuch des Bildhauers Polyklet („Der Kanon“) aus dem 5. Jh. v. Chr. Es folgten weitere Werke, von denen z. B. Vitruvs einflussreiches architektonisches Lehrwerk die Zeiten überdauerte. Die antike Rhetorik und Poetik formulierten diese aus der bildenden Kunst kommende Lehrsystematik und -methodik zu universalen Systemen aus (z. B. Aristoteles, Cicero, Quintillian), aus denen sich Rückschlüsse auf die Denkstrukturen der verschollenen Lehrwerke der bildenden Künstler ziehen lassen.

Die fundamentalen Gedanken der „Kunstlehre“ begründeten das Proprium der Lebensform der Poiesis (Herstellen), die neben der Praxis (Handeln) und der Theoria (Betrachten) die dritte grundlegende Sphäre des antiken Denkens ist (vgl. Aristoteles). Die Kunstlehre ist im strengen Sinn die ‚Episteme poietike‘ (Wissenschaft vom Herstellen) – von gleichem Rang wie die theoretischen Wissenschaften (Logik, Geometrie usw.) und die praktischen Wissenschaften (Ethik, Politik). Ihre Gedanken überlebten die dunklen Zeiten des Mittelalters in theoretischen Bruchstücken und in den sich fragmentarisch fortsetzenden Werkstatttraditionen (etwa auch im byzantinischen Bereich). Sie erfuhren dann eine Wiederentdeckung in Renaissance, Manierismus, Barock und Klassizismus, wo sie sich – auch durch die Vermittlung der humanistischen Philologen und Philosophen – in neuen Systematisierungsbemühungen niederschlugen. Zu erinnern ist hier an die ambitionierten

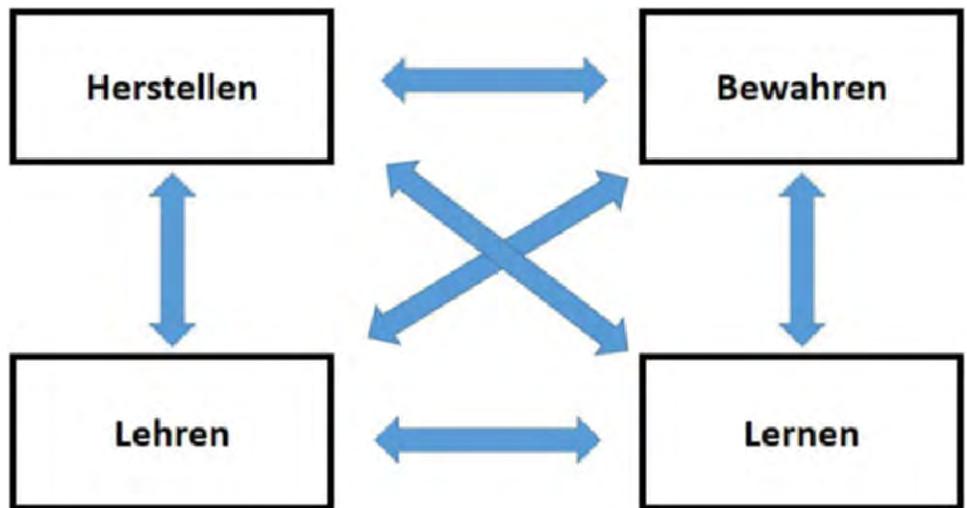


Abb. 2 Grundschemata des vollständigen Systems der Kunstlehre (aus: Sowa 2019b).

Lehrbücher von Alberti, Leonardo und Dürer oder später von Lomazzo, Junius oder Sanderson. (Wesentliche Einsichten in die Entstehungs- und Tradierungsgeschichte der antiken Kunstlehre verdanken wir vor allem den Forschungen von Nadia J. Koch 2000, 2013; Ulrich Heinen 1996, 2008, 2014, 2015 hat schwerpunktmäßig die aus der antiken Rhetorik abgeleiteten künstlerischen Lehrsysteme in Renaissance und Barock untersucht. Was aber haben wir uns unter „Kunstlehre“ vorzustellen? Die Geschichte der Kunst ist die Geschichte eines technisch-praktischen, poetischen Erfahrungswissens in seiner sich-fortsetzenden konkreten Ausübung. Sie ist auch die Geschichte der unterschiedlichen Werkbeispiele, die sich in „Schulen“ und in historischen Reihenfolgen ordnen lassen. Sie ist weiter die Geschichte von Vermittlungspraktiken in der Tradition der Werkstätten. Schließlich ist sie auch Geschichte der fortgesetzten Gebrauchs- und Rezeptionspraktiken der Kunstkennerschaft, Kunstkritik und der Kunstgeschichte.

All dies gilt schon für die Antike, wie Nadia J. Koch (2000, 2013) in umfangreichen Studien nachweisen konnte, und all dies gehört in das komplexe Gesamtsystem der „Kunstlehre“. „Kunstlehre“ ist mithin untrennbar mit Geschichte verbunden, mit der ‚memoria‘ der ‚exempla‘. Andererseits zeigt sie die Tendenz zur Ausbildung einer normativen ‚doctrina‘, also zur theoretisch ausformulierten Lehre. Diese hatte freilich nie wirklich die Form einer Wissenschaft, sondern eher die Form von Herstellungspraktiken und Einweisungspraktiken, von praktisch-poietischem Wissen und Können, das sich stets nur in der Form der Anwendung von Denk- und Handlungsregeln konkretisieren konnte.

Albrecht Dürer schrieb in seinem Lehrbuch über die Kunst den vielsagenden Satz: „...so ist die Kunst verborgen ohn’ den Gebrauch...“ (Dürer 1993, S. 202). Dieser bipolare Zusammenhang von quasi-scientifischer, theoretisierbarer *Techne*/ars/Kunst und dem vollzugshaften Kunst-Können mit seinem „impliziten“, fluiden Gebrauchswissen (vgl.

zum Begriff des praktischen oder impliziten Wissens u. a. Gadamer 1930/1985; Polanyi 1974; Wieland 1982; Neuweg 2006) – ‚usus‘ – ist substanziell für das Verständnis von „Kunstlehre“ und zugleich von „Lehrkunst“. Die Kunst der Lehre verdankt ihre Herkunft der Kunstpraxis selbst (vgl. hierzu Blankenheim 2019 und – mit Schlussfolgerungen hinsichtlich der Kunstdidaktik – Krautz 2019; vgl. weiter in erziehungswissenschaftlicher Sicht Prondzynski 1993). Erwin Panofsky hat das duale Verhältnis von ‚ars‘/Theorie und ‚usus‘/Ausübung in seiner erhellenden Untersuchung von Dürers Kunsttheorie sorgfältig diskutiert, auch am Beispiel von Dürers Meisterstück der „Melencolia I“, in dem Dürer diese zentrale Einsicht seiner Kunstlehre in bildlicher Form niedergelegt hat (Panofsky 1915, bes. S. 166 ff. sowie Panofsky 1977, S. 219–222).

Die Lehre der Kunst ist die dynamische Herzmitte der Selbstvermittlung und Selbstgenerierung der poetischen Künste in langen geschichtlichen Traditionslinien. Ausschließlich in diesen Traditionen konnten sich überhaupt – beginnend im Neolithikum – die herausragenden handwerklichen, gestalterischen und inhaltlichen Qualitäten der großen Kunstwerke bilden und ebenso die Intensitäten der angemessenen kultischen oder kontemplativen Ingebrauchnahme der Werke und der sprachlichen Entbergung ihrer Werkqualitäten. Die Kunstlehre hat ihren Ankerpunkt in der Einübung und Ausübung des Kunstkönnens – des Machenkönnens wie des Betrachtenkönnens –, aber sie löst sich auch im Innwerden des Könnens aus den unmittelbaren Könnensvollzügen und tritt in der Lehre in eine reflexive Distanz, in der das deiktisch-topische Demonstrieren, das Zerlegen, Zusammensetzen, Artikulieren und auch das systematisch-„didaktische“ Darlegen/Darstellen wirksam werden. All das ist nötig, damit sich Lernende der Künste an der Lehre mimetisch ausrichten und ihr „symmetrisch“ entsprechen können (vgl. zu diesen Zusammenhängen ausführlich Sowa 1995, 2015, 2019a, b, 2020a, b).



Abb. 3 Die Archäologin Nadia J. Koch beim Vortrag (Foto: Jochen Krautz)

Dies lässt sich paradigmatisch an der Kunstlehre der Antike studieren: an den Kategorienbildungen der Werkstätten, am Verhältnis der Kunstpraxis zur Zeigekraft der Paradeigmata (Beispiele), an den Systematisierungsversuchen, an der unlösbaren „symmetrischen“ Zusammengehörigkeit von Produktion und Betrachtung, an den Konstruktionen historisch-kanonischer Referenzsysteme usw.

Auf den ersten Blick mögen allerlei heute in Schulen und Hochschulen praktizierte Kunstlehren dazu scheinbar in krassem Widerspruch stehen, ganz besonders in der sogenannten „freien“ bildenden Kunst. In Musikhochschulen, Sporthochschulen, Filmhochschulen, Literaturhochschulen haben sich dagegen die Traditionen der Kunstlehre nicht annähernd so weit verflüchtigt und fragmentiert, insbesondere auch nicht an den Hochschulen für angewandte Künste (Architektur, Produktdesign, Kommunikationsdesign, Spieledesign usw.; vgl. dazu z. B. Krauspe 2011 und diverse Veröffentlichungen von U. Heinen und demnächst B. Blankenheim). Die heutige Wirklichkeit der „freien“ Kunstlehre dagegen bietet ein disparates, z. T. auch ruinöses Bild – bis hin zur aus dem Zusammenhang gelösten alten These von der „Nichtlehrbarkeit“ der Kunst und den entsprechenden Nicht-Lehr-Praktiken in vielen (speziell deutschen) Kunsthochschulen, z. T. sogar in Schulen. (Einblicke in das plurale Erscheinungsbild an Kunst-

hochschulen geben z. B. Zacharopoulos et al. 1992; Schüttpelz 1995; Bippus/Glasmeyer 2007; Dieckvoss/Klemm 2017; in kritischer Analyse bzw. Rückbesinnung auf den systematischen Sinn künstlerischer Lehre vgl. z. B. Huber 1992; Buschkühle 1997, 2017; Sowa 2015).

Doch deutet man die Unklarheit und Fragmentarität heutiger Kunstlehren im Lichte der älteren rhetorischen, poetischen, maltheoretischen usw. Systementwürfe aus, so lässt sich erkennen, dass all die heute herumgeisternden und widersprüchlich erscheinenden Fragmente nicht an sich falsch und sinnfremd sind, sondern dass sie nur aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang gerissen und in ihrer Isolation und Verabsolutierung sinnfremd und sinnwidrig geworden sind. Auch die Fragmentarität vieler heutiger kunstdidaktischer und „ästhetischer“ Lehransätze offenbart – von der Tradition der Kunstlehre her einer Relektüre unterzogen – einen ihren Protagonisten oft selbst verborgenen systematischen Sinnzusammenhang.

Die Beschäftigung mit der Tradition der Kunstlehre verspricht daher weitreichende Erkenntnisse hinsichtlich der Gegenwart von Kunstlehre, Kunstpädagogik und Kunstdidaktik: klärend, korrigierend, erweiternd, orientierend, inspirierend: Eine ernsthafte systematische Rekonstruktion der Kunstlehre als eines in einer langen Tradition wurzelnden und detailliert durchgegliederten Ganzen befreit die diversen Kunstlehren aus

ihren Partikularitäten und gibt ihnen insgesamt einen tragfähigen Grund. Damit ist die Aufgabenstellung des Erlanger Symposiums umrissen.

Das symmetrische System von Werkproduktion und Werkrezeption sowie von Lehren und Lernen

Im ersten Beitrag („Warum und wie bezieht sich die Kunstpädagogik auf die antike Kunstlehre? Einführung in das Problemfeld“) stellte Hubert Sowa (Ludwigsburg) diese Zusammenhänge im Überblick dar und zeigte dann in einer systematischen Skizze auf, welche Wurzeln zentrale Begriffe der antiken Rhetorik in der poetischen Werkstattpraxis von Steinmetzen, Bildhauern, Plastikern und Bauhandwerkern haben: Auf der Seite der Produktion sind das namentlich die *Dihairesis* / *dispositio* (Einteilung), die *Synthesis* / *compositio* (Zusammenfügung), die *Heuresis* / *inventio* (Erfindung, Entwurf), die *elocutio* / *performatio* / *perfectio* (Ausführung). Diese *Topoi* wiederholen sich wiederum analog und „symmetrisch“ auf der Seite der *descriptio* und *Ekphrasis* (Betrachtung/Rezeption...). All dies sind Begriffe, die sich sehr „handgreiflich“ aus körperlichen und stofflichen Handlungen ableiten lassen, die aber zugleich geeignet sind, auf allgemeiner und formaler Ebene Imaginations-, Entwurfs- und Herstellungsprozesse in allen Künsten strukturell zu beschreiben und zu

ordnen, um daraus prozedurale Werkstrategien zu entwickeln. (Zum Phänomen und Begriff der „prozeduralen Strategien“ in der bildenden Kunst vgl. neuerdings die ausführliche Untersuchung von Brandenburger 2020).

Herstellen – Bewahren/Betrachten – Lehren – Lernen (Abb. 2): Das ganze System der *Techne*, bestehend aus dem Gefüge ihrer zentralen *Topoi*, lässt sich so inklusive der darin eingeschlossenen Lehrform („Didaktik“) als komplexe poetische Denkform, Vorstellungsform, Handlungsform verstehen, die das künstlerische Weltverhältnis begründet. Es hat seine Wurzeln in der „verborgenen Kunst in den Tiefen der menschlichen Seele“ (vgl. Immanuel Kant, „Kritik der reinen Vernunft“ B 180 f.; vgl. dazu näher Sowa 2019b). Aber die *Techne* ist zugleich – und auch das ist entscheidend – wesentlich die *Mimesis* von Natur (vgl. hierzu auch Blumenberg 2020).

der menschlichen Empfindung und Wahrnehmung. Dieses „Wohl-tuende“ des angenehmen, gesunden Erlebens (*Terpsis*) ist die Wirkung der richtigen Anwendung eines angemessenen Regelwerkes (vgl. hierzu auch Sowa et al. 2017, S. 20–34). Die „Symmetrie“ und „Eurythmie“ aller Glieder – vom kleinsten zum Großen aufsteigend und bis in die letzten Feinheiten des Inkarnats (von der Dicke eines Daumennagels) sich darstellend (vgl. grundlegend: Beck et al. 1990, Schirren/Koch 1999) – gestalten ein Ganzes, das letztlich eine Gestalt gewordene Form der Weisheit (*Sophia*) ist. In der Essenz zeigte der Vortrag von Nadia J. Koch auf, wie diese im 5. Jh. v. Chr. entwickelte „Weisheit“ der *Symmetria* sich – in verschiedenen Wandlungen – bis in den neuzeitlichen Klassizismus tradiert hat.

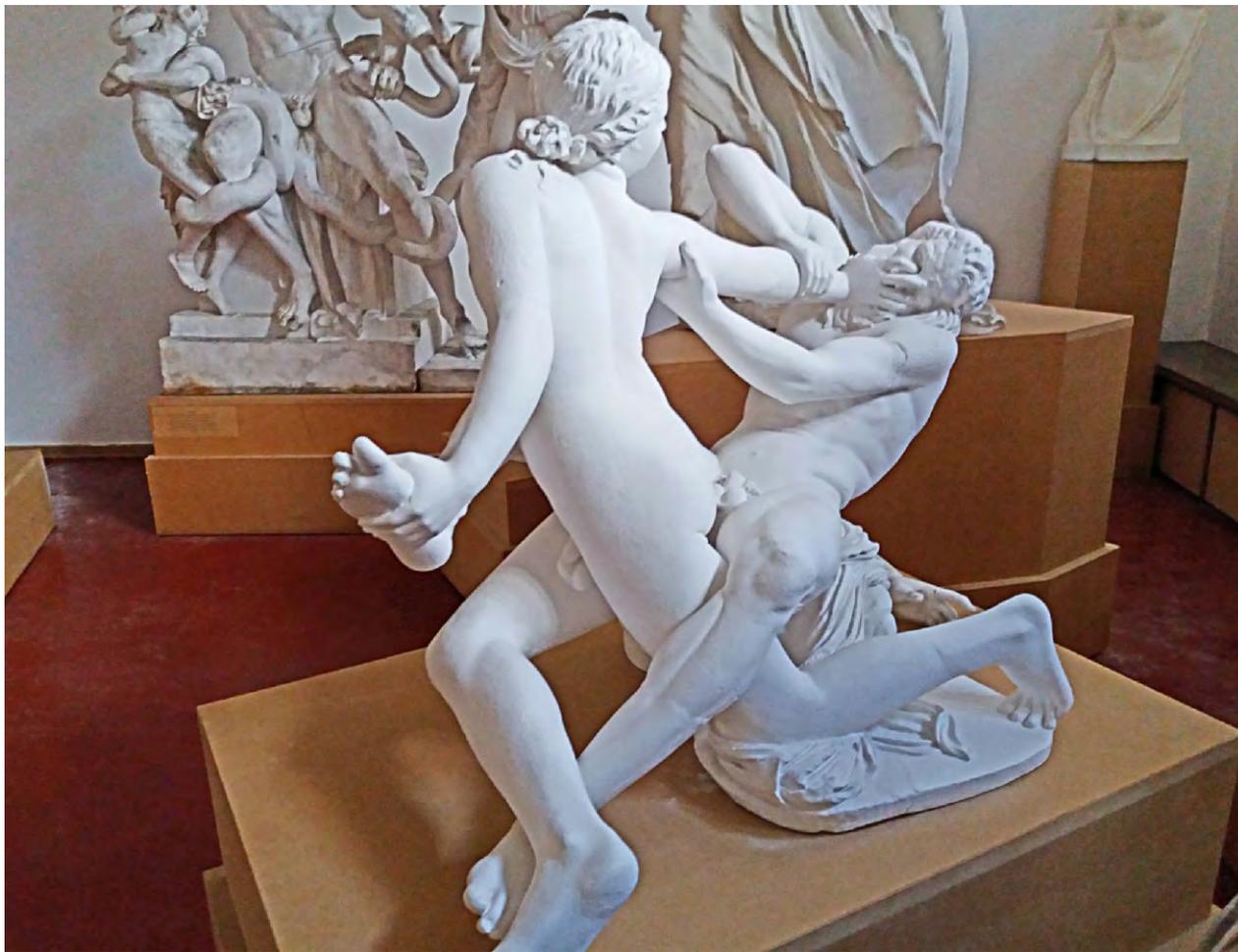


Abb. 4 Oberflächenberührungen – ein Thema der von Ovid inspirierten spätantiken Skulptur (Foto: Hubert Sowa)

Abb. 5 Der Kunstwissenschaftler und Kunstdidaktiker Ulrich Heinen beim Vortrag (Foto: Jochen Krantz)

Die Weisheit der *Symmetria*

Nun wandte sich das Symposium einem der tiefgründigsten Schlüsselbegriffe der antiken Kunstlehre zu: der *Symmetria*. Die Archäologin Nadia J. Koch (Salzburg) arbeitete anschließend in ihrem Beitrag „Polyklets *Symmetria* und die Folgen“ sehr detailliert sowohl anhand von textlichen Quelleninterpretationen als auch anhand von Werkanalysen heraus, wie der Bildhauer und Theoretiker Polyklet die *Symmetria* in seinem „Kanon“ thematisiert. Polyklet, der nach Plinius als einziger Künstler mit seinem Werk der *Techne* zugleich die *Techne* selbst geschaffen habe, geht im Grunde der Frage nach: „Wie stelle ich etwas so her, dass es eine bestimmte Wirkung erzielt?“ Die hochkomplexen Polykletschen Messverfahren (Abb. 3) zielen stets auf die Wirkung des „Guten“, „Wohl-tuenden“ (*to eu*) in

Die Weisheit der perfekten Oberfläche

Andreas Grüner (Erlangen) wandte in seinem bildmächtigen Vortrag das Augenmerk einer anderen geschichtlichen Phase der Kunst zu, der Nachklassik und dem Hellenismus. Der Vortragstitel „Sense and Sensibility. Oberflächenphänomene in der klassischen Kunst“ verweist auf das Problem des skulpturalen Inkarnats – also auf die letzte finalisierende Schicht des skulpturalen Werkvorganges, wo entschieden wird, in welcher Form der akribischen Oberflächenperfektionierung (*Akribeia*, ‚perfectio‘) das Werk den Betrachtenden entgegentritt. Die „Haut“ der Skulptur wird so zum energetischen Berührungsort zwischen dem Werk und dem Blick Betrachtender. Das vom Dichter Ovid ersonnene Motiv des *Pygmalion*, der ein plastisches Werk von solcher Lebendigkeit und solchem Liebreiz schuf, dass es durch die Hilfe der

Aphrodite tatsächlich zu leben begann, so dass sich das Fleisch des Körpers beim Berühren mit dem Finger eindrücken ließ: Dieses Motiv wurde in der Bildenden Kunst in zahlreichen ‚exempla‘ variiert. Die gestaffelte Anwendung verschiedener Phänomene der Oberflächentexturierung in der Skulptur ist ein typisches Merkmal spätantiker Bildhauerkunst. Die skulpturale Form erhält durch die Texturierung buchstäblich „Farbigkeit“ und eine atemberaubende Lebendigkeit, die sich vor allem auch der virtuellen künstlerischen Instrumentierung von Nah- und Fernsichtigkeit verdankt.

Um diese Effekte nochmals zu steigern, wird dann in vielen skulpturalen Werken das Motiv der körperlichen, „handgreiflichen“ Berührung dargestellt – von den zartesten erotischen Berührungen, manchmal nur für die Imagination angedeutet, bis zu derben und heftigen Griffen ins lebendige Fleisch (Abb. 4). Werkbeispiele wie die

Statuen im Raum erkennbaren Sinnkonstellationen: „Vom Konzept zur Präsentation. Die Produktionsschritte der Kunstlehre (oder: Kunst als Prozess im Unterricht)“. In einer exemplarischen Vorführung verschob Heinen Gipsabgüsse im Raum und erzeugte damit verschiedene Konfigurationen, in denen sich Sinn und Wirkung der Figuren beständig veränderten. So konnte er Entwurfsverfahren vorstellbar machen, die in den Kunstwerkstätten bis in den Barock hinein tatsächlich praktiziert wurden – etwa bei Rubens, der z. B. aus der spätantiken Laokoon-Skulptur Gebärdenmotive und Pathosformeln entnahm, die er in neuen, differenzierten Bildzusammenhängen (z. B. Kreuzigung, Auferstehung) einsetzte. Die Paradeigmata der antiken Kunst dienten so als ein Repertoire affektbesetzter Topoi, mit Hilfe derer die variantenreiche Erfindung (Heuresis/ ‚inventio‘) neuer Werkkonzeptionen möglich war. Im Grunde entspricht dies dem Bild eines Baukastens von „Modulen“



Capitolinische Aphrodite oder die Venus Medici zeigen Motive der (angedeuteten oder wirklichen) „Selbstberührung“, die wiederum im Betrachter entsprechend „berührende“ imaginative Wirkungen erzeugt. In solchen Beispielen zeigt sich die spätantike Kunst auf einem Gipfel der Sensitivität, der bis in Renaissance und Barock hinein als inspirierendes Paradeigma diente.

Die variable Konfiguration des modularisierten Repertoires

All diese legendären Werkbeispiele waren während der Vorträge permanent im Auditorium sichtbar und körperhaft anwesend und illuminierten das Gespräch (Abb. 5). Ulrich Heinen (Wuppertal) widmete sich in seinem vielschichtigen Vortrag den zwischen den verschiedenen

(modulus), die der Künstler memoriert, um aus ihrer Kombination neue Inventionen zu generieren. Heinen zog daraus u. a. auch den kunstdidaktischen Schluss, dass im Kunstunterricht die Vermittlung einer gestalterischen „Grammatik“, eines umfangreichen Beispielwissens und eines Könnensrepertoires so gezielt, effektiv und so schnell wie möglich erfolgen muss, dass Schülerinnen und Schüler sich die Verfügbarkeit dieses Wissens/Könnens sichern und sich mit dessen Hilfe die Möglichkeiten eigener „kreativer“ Erfindungen verschaffen können.

Fazit

Es ist hier nicht der Platz und auch noch nicht der Zeitpunkt, die kunstpädagogischen Folgerungen aus diesen Einsichten auszufalten. Tiefgreifend sind sie allemal. Vor allem scheint bedeutsam, dass



Abb. 6 Symposium in der Antikensammlung. Zeichnung von Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

die Freiheit der Kunst – wie sie musterhaft in der Antike oder auch der Neuzeit sichtbar ist – sich einer starken und äußerst elaborierten Lehre verdankt. „Ästhetische Erfahrung“ und „Selbststeuerung“ nehmen darin nur einen bescheidenen Ort ein. Albrecht Dürer schrieb: „... darum soll kein Freiheit ohn Kunst [sein]...“ (Dürer 1993, S. 202; vgl. dazu auch Sowa 2019b, S. 13–16). „Kunst“/„Techne/„ars“ in seinem Verständnis aber ist: genaues Wissen und Können, „symmetrisch“ durchgestaltet vom Kleinsten bis ins Große. Es wird davon später noch gesondert mitzuteilen sein (vgl. demnächst: Krautz 2020).

Literatur

- Beck, Herbert/Bol, Peter C./Bückling, Mareike (Hg.): Polyklet, der Bildhauer der griechischen Klassik. Katalog Liebieghaus. Frankfurt a. M./Mainz 1990.
- Bippus, Elke/Glasmeier, Michael (Hg.): Künstler in der Lehre. Texte von Ad Reinhardt bis Ulrike Gros-sarth. Hamburg 2007.
- Blankenheim, Björn: Von der Kunst, Unterricht zu planen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 8/2019: Unterricht planen. München 2019, S. 16–25.
- Blankenheim, Björn: Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 10. München 2020a (im Erscheinen).
- Blankenheim, Björn: Grundbegriffe der historischen Kunstlehre. Ein Nachschlagewerk für gestalterische, kunstwissenschaftliche und pädagogische Arbeit. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 11. München 2020b (im Erscheinen).
- Blumenberg, Hans: Nachahmung der Natur. Zur Vorgeschichte des schöpferischen Menschen. Stuttgart 2020.
- Brandenburger, Katja: Bildung zeichnerischer Strategien. Lehr- und Lernprozesse des konstruktiven Sachzeichnens. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Band 12. München 2020.
- Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a. M. 1997.
- Buschkühle, Carl-Peter: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen 2017.
- Dieckvoss, Stephanie/Klemm, Tanja (Hg.): Kunst lernen? Akademien und Kunsthochschulen heute. In: Kunstforum international, Bd. 245/ März–April 2017. Köln 2017, S. 44–173.
- Dürer, Albrecht: Schriften und Briefe. Hg. von Ernst Ullmann. 6. Aufl. Leipzig 1993.
- Gadamer, Hans-Georg: Praktisches Wissen (1930). In: Gesammelte Werke, Bd. 5: Griechische Philosophie I. Tübingen 1985, S. 230–248.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 1. München 2015.
- Heinen, Ulrich: Rubens zwischen Predigt und Kunst. Der Hochaltar für die Walburgenkirche in Antwerpen. Weimar 1996.
- Heinen, Ulrich: Bildrhetorik der Frühen Neuzeit – Gestaltungstheorie der Antike. Paradigmen zur Vermittlung von Theorie und Praxis im Design. In: Joost, Gesche/Scheuermann, Arne (Hg.): Design als Rhetorik. Grundlagen, Positionen, Fallstudien. Basel 2008, S. 143–189.
- Heinen, Ulrich: Malen mit verschränkten Armen. Die Bildung der produktiven Imagination in der tradierten Kunstlehre (zugleich ein kunsthistorischer Beitrag zur Grundlegung des Faches Kunst). In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen 2014, S. 169–232.
- Heinen, Ulrich: Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas et al. 2015, S. 261–272.

- Huber, Thomas: An die Studenten der Akademie der Bildenden Künste München. In: Huber, Thomas: Das Bild. Texte 1980–1992. Hannover 1992, S. 189–202.
- Koch, Nadia J.: Technik und Erfindung in der klassischen Malerei. Eine terminologische Untersuchung. München 2000.
- Koch, Nadia J.: Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden 2013.
- Krause, Henning: Designrhetorik – Vermittlung von Konzeptions- und Entwurfsstrategien am Beispiel der Bildrhetorik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, bwp @ Spezial 5, September 2011. <https://www.bwpat.de/content/ht2011/ft13/krause/index.html> [25.6.2020]
- Krautz, Jochen: Planen von Kunstunterricht. Ein fachgeschichtlicher Problemaufriss in systematischer Absicht. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Heft 8/2019: Unterricht planen. München 2019, S. 37–76.
- Krautz, Jochen: Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung. Paderborn 2020 (im Erscheinen).
- Neuweg, Georg Hans: Das Schweigen der Köpfer. Strukturen und Grenzen des Erfahrungswissens. Linz 2006.
- Panofsky, Erwin: Dürers Kunsttheorie – vornehmlich in ihrem Verhältnis zur Kunsttheorie der Italiener. Berlin 1915.
- Panofsky, Erwin: Das Leben und die Kunst Albrecht Dürers (1943). München 1977.
- Polanyi, Michael: Personal Knowledge. Toward a post-critical Philosophy (1958). Chicago 1974.
- von Prondczynski, Andreas: Pädagogik und Poiesis. Eine verdrängte Dimension des Theorie-Praxis-Verhältnisses. Opladen 1993.
- Schirren, Thomas/Koch, Nadia J.: Fügung zur Einheit: Zu Polyklet Frg. B 1 D-K. In: Hermes, 127. Bd., H. 3 (3rd Qtr., 1999), S. 263–273.
- Schüttelz, Erhard: Die Akademie der Dilettanten. In: Dilleuth, Stephan (Hg.): Akademie. München 1995.
- Sowa, Hubert: Neue Wege der Kunstlehre? Ein Literaturbericht. In: Kunst+Unterricht, 189/1995, S. 17–21.
- Sowa, Hubert: Topologie der Kunstlehre. Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre. In: Glas et al. 2015, S. 35–60.
- Sowa, Hubert: Zeigen und Verbergen in der TECHNE. Kunstlehre und Lehrkunst. In: Pompe, Anja (Hg.): Bild und Latenz. Impulse für eine Didaktik der Bildlatenz. München 2019a, S. 107–122.
- Sowa, Hubert: Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und Techne. IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik. Bd. 8/1. München 2019b.
- Sowa, Hubert: Welche verborgene Kunst formuliert sich in der Kunstlehre? In: Blankenheim, Björn (Hg.): Kunstlehre – Lehrkunst. München 2020a (im Erscheinen).
- Sowa, Hubert: Selbstreflexion des Könnens durch Innwerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung kunstdidaktischer Lehre. In: Kreuzer, Tillmann F./Albers, Stine (Hg.): Selbstreflexion. Ludwigsburg 2020b (im Erscheinen).
- Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah: Die bildende Kraft von Poiesis und Praxis für die verkörperte Raumvorstellung. Zur Einleitung in das Themenfeld. In: Sowa, Hubert/Miller, Monika/Fröhlich, Sarah: Bildung der Imagination, Band 3: Verkörperte Raumvorstellung – Grundlagen. Oberhausen 2017, S. 11–60.
- Wieland, Wolfgang: Platon und die Formen des Wissens. Göttingen 1982.
- Zacharopoulos, Denys/Akademie der Bildenden Künste Wien (Hg.): Akademie zwischen Kunst und Lehre. Künstlerische Praxis und Ausbildung – eine kritische Untersuchung. Wien 1992.

Hubert Sowa, Prof. Dr., lehrte bis Ende März 2020 Kunst und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. E-Mail: sowa@ph-ludwigsburg.de

Burcu Aksoy

„Superhelden“ – Spider-Man, Kampfsportler, Rapper und Häftling

Qualitativ-empirische Fallforschung zum Zeichnen eines 16-jährigen Jungen auf dem Tablet

Heranwachsende gelangen schon früh mit digitalen Medien in Berührung. Digitale Medien – wie Smartphones, Notebooks oder auch Tablets – prägen den Alltag. Dieser Wandel ist ebenfalls an Schulen wahrnehmbar, da immer mehr Schulen mit digitalen Medien versehen werden. Klassenräume erhalten ein Smartboard, teilweise werden ganze Klassen mit Tablets ausgestattet, die die Lehr- und Lernprozesse begleitend unterstützen sollen.

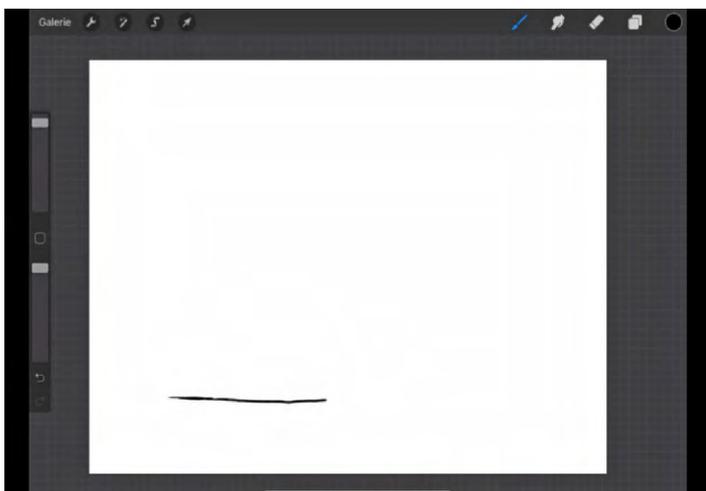
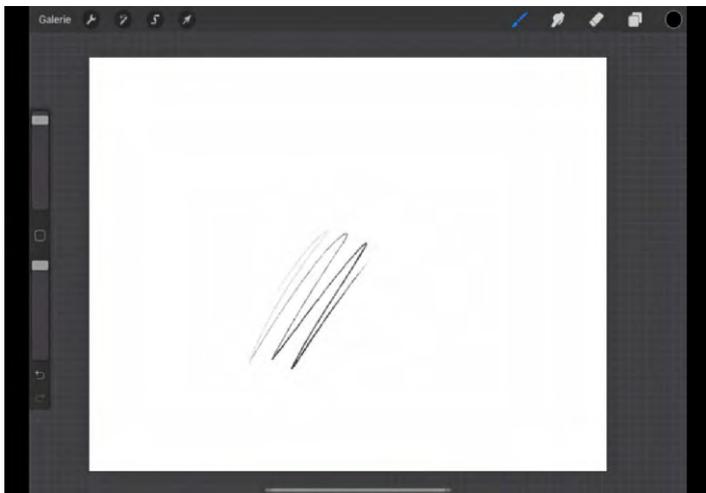


Abb. 1 u. 2 (von 11) Stills der Bildschirmaufnahme des Zeichenprozesses von Caner, 16 Jahre, mit der App „Procreate“ auf dem „iPad Pro 11“ von Apple, der zur Darstellung von Spider-Man führt.

Nach der Markteinführung des „Apple Pencils“ für das iPad im Jahr 2015 kann man immer häufiger beobachten, dass Menschen diesen Stift nicht nur zum Schreiben von Notizen auf dem Touchscreen verwenden, sondern auch zum Zeichnen. Installierbare Zeichen- und Mal-Applikationen bieten eine Vielzahl an Werkzeugen.

Kontext und methodische Aspekte

Im Rahmen eines Seminars zu qualitativer empirischer Forschung in der Kunstpädagogik am Institut für Kunstpädagogik der Goethe Universität Frankfurt am Main führte ich im Wintersemester 2019/20 mit einem 16-jährigen Jungen eine Feldforschung durch. Caner besucht die neunte Klasse einer integrierten Gesamtschule in Wiesbaden. Bei qualitativer Empirie kommt es laut Girtler nicht auf Zahlen an, wie bei quantitativen Herangehensweisen, sondern auf die detaillierte Beobachtung von Handlungen einzelner oder weniger Menschen (Girtler 2001, S. 35). Filstead (1979) betont, dass man in direkten Kontakt zu Menschen treten müsse (nach Girtler 2001, S. 35), wenn man menschliches Verhalten besser verstehen wolle.

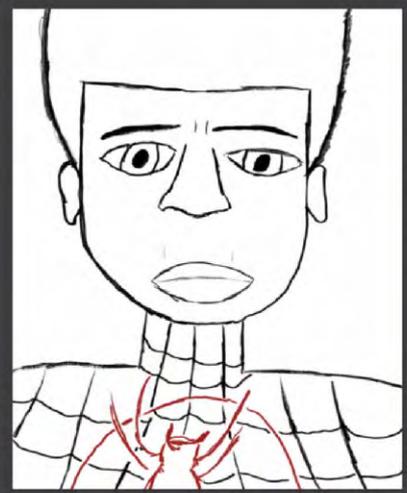
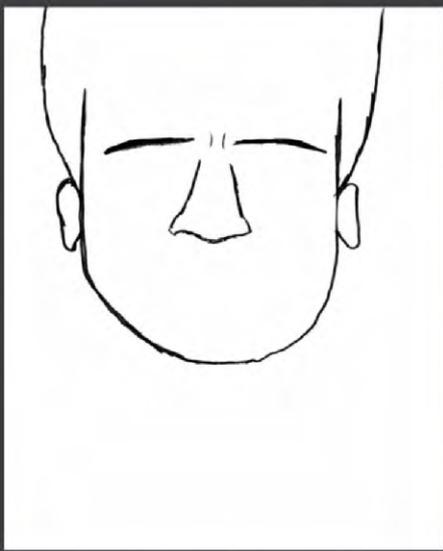
Forschungsfokus, Erhebungssituation und Aufbereitung des Forschungsmaterials

In dieser Forschung untersuche ich das Zeichenverhalten eines Jugendlichen auf einem Apple „iPad Pro 11“ (2018). Weitergehend möchte ich mich damit beschäftigen, wie er das digital basierte Malen und Zeichnen als eine Möglichkeit ansieht, sich kreativ zu betätigen. Ich habe im Vorhinein dem 16-jährigen Schüler Caner geschildert, dass ich diese Forschung im Rahmen eines Universitätsseminars durchführen werde, weshalb er wusste, dass ich ihn dabei beobachten werde. Datenschutzrechtliche Fragen wurden vor der Zustimmung durch die Erziehungsberechtigten ebenfalls geklärt. Somit erhebe ich die Daten während einer teilnehmenden Beobachtung (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 53 ff.). Die Bildschirmaufnahme des iPads zeichnet die Mal- und Zeichenprozesse des Jungen wie in einer Art Video auf. Auch dies weiß der Schüler. Durch diese sehr offene und transparente Vorgehensweise sind der Prozess und das Endergebnis bestens dokumentiert. Ein anschließendes Interview mit Caner dient dazu, den Gestaltungsprozess Revue passieren zu lassen und mögliche Fragen zu klären. Das Forschungsmaterial habe ich in der Form aufbereitet, dass ich Standbilder aus dem Zeichenprozess erstellte und das Interview transkribierte. Die Analyse ist phänomenologisch und an der Grounded Theory (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2008, S. 183 ff.) ausgerichtet: Sie wurde zum einen in Codes zum Zeichenverhalten und zum anderen in Codes zur inhaltlichen Gestaltung gegliedert.

ZEICHENVERHALTEN

Wahl des Zeichenwerkzeugs

Ich sage Caner, dass er mit der App „Procreate“ (Version 5.0.1), mit der er zuvor noch nicht gearbeitet hatte, machen könne, was er möchte. Daraufhin wählt er das Tool „Künstlertusche2“ (so in der App benannt) und legt die Farbe Schwarz fest. Zum Ausprobieren zeichnet er zwei Striche oben links, die sich übereinander kreuzen. Scheinbar hat ihm die Künstlertusche nicht gefallen, weshalb er die Striche rückgängig macht und erneut das Menü zur Pinselauswahl aufruft. Nun wählt er den „6B-Stift“ und überprüft diesen, indem er schwungvoll eine schwarze, bleistiftähnliche Zickzack-Linie zeichnet (Abb. 1). Auch diesmal macht er die Linie rückgängig und wählt den „Narinder-Stift“. Letztlich entscheidet sich Caner für den „6B-Stift“ und beginnt zu zeichnen.



Ausrichtung des Bildes

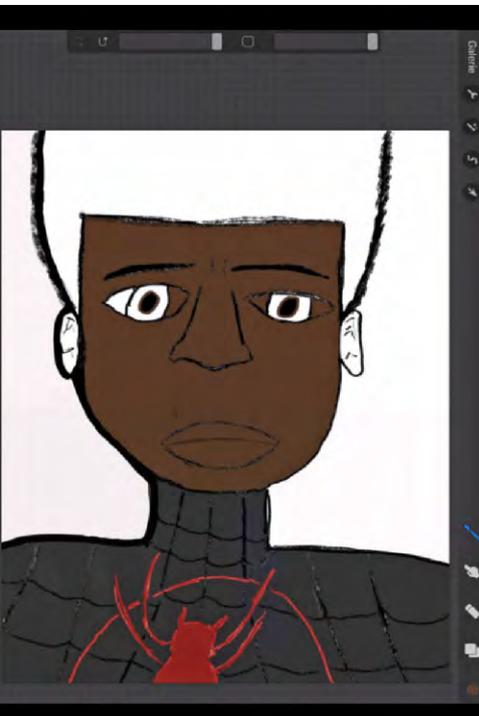
Das iPad liegt im Querformat. Caner zeichnet einen kurzen Strich, welcher vermutlich einen Teil des Umrisses eines Kopfes darstellen sollte. Schnell bemerkt er, dass ihm diese Ausrichtung des Bildes nicht gefällt, und löscht den Strich. Er fragt mich, ob er das iPad auch drehen könne. Ich bejahe diese Frage und betone erneut, dass er alles machen kann, was er möchte. Daraufhin dreht er das iPad ins Hochformat und beginnt, einen Kopf zu zeichnen (Abb. 2).

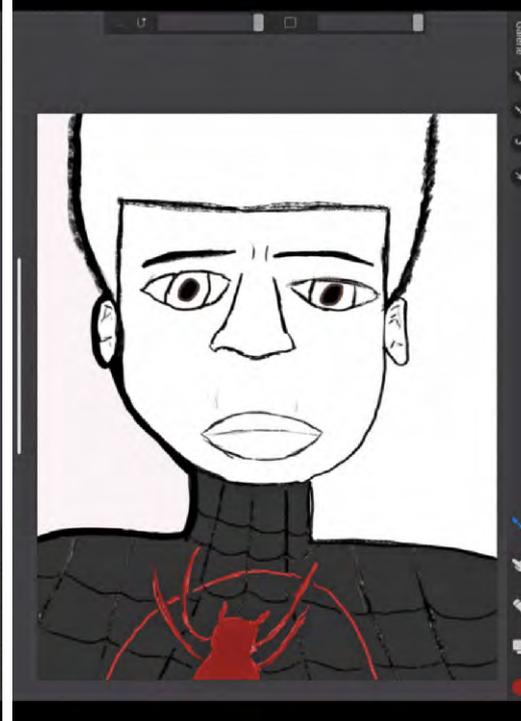
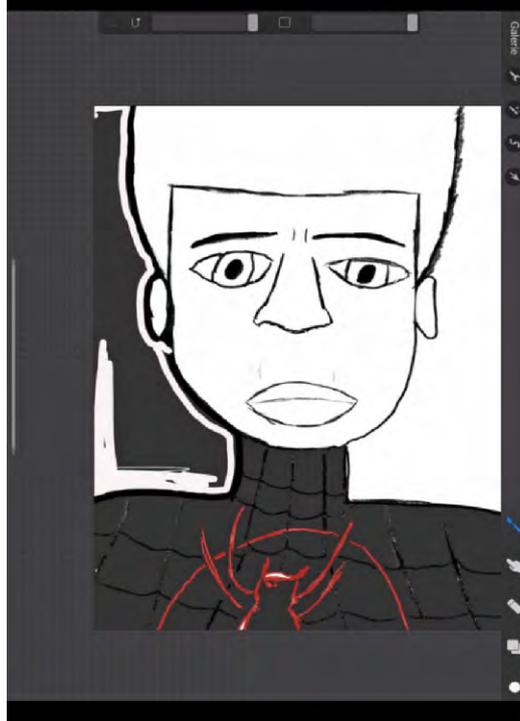
Schwarze Umrandung

Mit dem schwarzen „6B-Stift“ zeichnet Caner den Umriss einer linken Gesichtshälfte. Diese befindet sich im oberen Teil seines entstehenden Bildes. Anschließend fügt er das linke Ohr hinzu. Von dem Ohr ausgehend zeichnet er eine weitere Linie hoch zum oberen Bildrand. Dies sollen die Haare des Menschen werden. Nachdem er den Umriss der linken Kopfseite gezeichnet hat, widmet sich Caner der rechten Seite. Auffällig ist, dass er, exakt wie auf der linken Seite, die

Linie von oben nach unten zieht. Hierbei braucht er mehrere Anläufe, bis er meint: „So ist es korrekt.“ Auch hier ergänzt er erst das Ohr und dann, vom Ohr ausgehend, die Haare. Im Anschluss daran fügt er die Nase hinzu. Erneut ist auffällig, dass er erst den linken, dann den rechten Nasenflügel zeichnet. Anschließend verbindet er die beiden Nasenflügel miteinander. Nachdem er die Nase gezeichnet hat, beginnt Caner, die linke Augenbraue zu zeichnen. Noch bevor er die rechte Augenbraue zeichnet, fügt er mit zwei Strichen eine sogenannte Zornesfalte zwischen die Augenbrauen ein (Abb. 3). Anschließend zeichnet er das linke, dann das rechte Auge. Bevor er die Lippen ergänzt, zeichnet Caner noch die Lippenfalte ein. Anschließend wählt Caner das Pinsel-Werkzeug „Little Pine“ aus (Abb. 4) und zeichnet die Haarlinie nach, sodass diese etwas mehr Struktur erhält. Daraufhin wechselt er wieder zum „6B-Stift“ und grenzt die Haare vom Gesicht ab. Caner zeichnet zudem den Hals und die Schultern des Oberkörpers ein und beginnt, eine Spinne auf der Brust zu entwerfen. Dies gefällt ihm jedoch nicht, weshalb er diesen Schritt rückgängig macht. „Ich brauche Rot“, sagt Caner und beginnt nun, mit Farben zu arbeiten.

Abb. 3–8 (oberer Reihe) und 9–11 (untere Reihe)
Stills der Bildschirmaufnahme des Zeichenprozesses von Caner, 16 Jahre, mit der App „Procreate“ auf dem „iPad Pro 11“ von Apple, der zur Darstellung von Spider-Man führt.





Farbliche Gestaltung

Er zeichnet die Spinne in Rot. Anschließend fügt er dem Oberkörper mehrere schwarze Striche hinzu, die zusammen ein Muster ergeben (Abb. 5). Weitergehend beschäftigt er sich still mit den Funktionen der App, wie beispielsweise dem Ziehen einer Farbe in die gesamte Fläche, sodass sich die ausgewählte Fläche in der gewählten Farbe ebenemäßig füllt. Zu beachten ist jedoch, dass die Objekte, die eingefärbt werden sollen, geschlossen sein müssen. Ist dies nicht der Fall, so verteilt sich die gesamte Farbe auf eine größere Fläche. Caner versucht, den Schulterbereich des entstehenden Superheldenanzugs in Schwarz einzufärben, woraufhin sich beinahe die gesamte Fläche schwarz färbt (Abb. 6). Nachdem er mehrmals versuchte, die offenen Stellen zu schließen, um den Anzug schwarz zu färben, beschließt er, diese Situation hinzunehmen. Nun umrandet er die schwarze Fläche erneut, um sie weiß einzufärben (Abb. 7). Anschließend koloriert Caner die Augen braun. Nun malt er die Spinne in einem anderen Rotton aus (Abb. 8). Recht schnell entscheidet er sich für ein Braun und zieht erneut die Farbe in das Gesicht, sodass sich dieses braun färbt. Teile der Augen und die Lippen färben sich ebenfalls braun (Abb. 9). Caner korrigiert diese Stellen, umrandet alle schwarzen Linien erneut und färbt auch die Ohren braun. Bevor er sich den Haaren widmet, korrigiert Caner die Augenfarbe. Hierfür verwendet er einen dunkleren Brauntönen. Daraufhin füllt er die Haar-Fläche schwarz. Schließlich entscheidet sich Caner dafür, die Augenfarbe erneut zu überarbeiten, und tönt sie diesmal noch heller als beim ersten Mal (Abb. 10).

Heranzoomen beim Zeichenprozess und Zeichnen von Details

Auffällig ist, dass Caner beim Zeichnen der Details immer wieder das Bild heranzoomt. Dies konnte ich jedoch nicht während seiner Skizzierphase feststellen, sondern nur dann, wenn Caner anfing, mit den Farben zu arbeiten. Ein Beispiel hierfür sind die Augen der dargestellten Person. Als Caner diese mit dem schwarzen „6B-Stift“ skizziert, zoomt er das Bild nicht heran, wohingegen er dies bei dem Auszeichnen der Augenfarbe macht (Abb. 11). Anschließend zeichnet Caner die Wimpern ein. Hierbei ist das Bild noch immer heranzoomt (Abb. 11). „Sind das die Wimpern?“, frage ich ihn und er antwortet: „Ja, genau. Ich lege eher weniger Wert aufs Detail. So am Ende sieht man ja, was ich mit dem Bild, ehm, also was ich da gezeichnet habe [...]“. Zwischendurch verkleinert er das Bild, um die Gesamtansicht zu überprüfen. Caner benötigt mehrere Anläufe, die Wimpern zu zeichnen. Letztlich entscheidet er sich dafür, die Wimpern am Auge wegzulassen, und sagt: „Das sah gar nicht so schön aus.“ Ich frage ihn, weshalb er die Wimpern am Auge nicht schön fand. „Ich lass eigentlich meistens, wenn ich Menschen oder Personen zeichne, kleine Details weg, zum Beispiel die Wimpern“, meint er und zeigt mir währenddessen die Haare der Figur. Caner beschreibt weitergehend: „Hier habe ich bei dieser Person beziehungsweise diesem Charakter die Haare nur so angedeutet, damit man merkt, dass das nicht glatt ist“. Anschließend zeichnet Caner Details in das Ohr ein (Abb. 11). Auch hierbei ist erneut zu beobachten, dass das Bild heranzoomt ist. Ich frage ihn, ob er dieses Detail wichtig findet. Er bejaht diese Frage, woraufhin ich ihn frage: „Aber Wimpern findest du nicht wichtig?“ Caner antwortet darauf: „Nein. Ich finde, wenn man weniger am Ohr zeichnet, ich weiß nicht, das passt dann einfach nicht

so ins Bild rein. Dann sollte man lieber keine Ohren malen. Das klingt dumm, aber, ja, ist halt so.“ Als ich ihn frage, weshalb er dieser Meinung ist, verdeutlicht Caner: „Wenn ich da jetzt nichts reinzeichnen würde, sieht das einfach aus wie eine Kartoffel oder so.“ Noch bevor ich auf seine Aussage eingehe, spricht Caner weiter und erklärt, dass er für die Feinheiten sehr gerne andere Farben verwendet, da er diesen entstehenden Effekt schöner fände, als wenn er immer dieselbe Farbe verwenden würde. Caner malt die Spinne auf dem Oberkörper in einem anderen Rotton aus, während er mir dies erklärt.

INHALTLICHE GESTALTUNG

Ethnien

Nachdem Caner mir mitteilte, dass er fertig ist, fragte ich ihn, ob er etwas zu dem Bild erzählen möchte. Daraufhin erklärte er: „Ich habe vor kurzem den Spider-Man-Film gesehen, und als ich jetzt vorhin auch überlegt hab, was ich malen könnte, und auch weil ich ein sehr großer Spider-Man-Fan bin, ist es halt direkt in mein' Kopf gekommen. Früher hab ich immer überlegt, wie es eigentlich wäre, wenn es einen afroamerikanischen Superhelden geben würde, also einen dunkelhäutigen Spider-Man. Es gibt halt immer nur einen hellhäutigen Spider-Man. Als der Film dann rauskam, war ich sehr überrascht, und der gehört jetzt zu meinen Lieblingsfilmen. Und das ist jetzt der Hauptcharakter, er heißt Miles. Er ist dunkelhäutig und ich finde das passt halt voll, weil auch bei Disney und so, da gibt es so selten Dunkelhäutige. Aber die Kinder sollen halt sehen, dass es auch Dunkelhäutige gibt und dass das normal ist. Ob du hellhäutig oder dunkelhäutig bist, das ist doch egal. Es ist immer noch dieselbe Person. Deshalb wollte ich Miles zeichnen.“ (Der Name des Protagonisten aus dem Film „Spider-Man: A New Universe“ von 2018 lautet Miles Morales.)

Caner zeichnet dem Charakter eine breite Nase sowie große Lippen und eine Afro-Frisur. Betrachtet man weitere Bilder, die Caner ebenfalls auf einem iPad, in diesen Fällen mit der App „Adobe Photoshop Sketch“ (Version 4.8.0) gezeichnet hat, so fällt auf, dass diese auch verschiedenste Ethnien aufweisen. Ein Bild von Caner zeigt vermutlich gleichfalls einen Dunkelhäutigen (Abb. 12). Dies lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, da er dem Charakter aus zeitlichen Gründen keine Hautfarbe verliehen hat. Ein weiteres Bild lässt eine asiatische Person vermuten. Dies ist erkennbar am Stirnband mit asiatischen Inschriften und an den betont schmalen Augen des Charakters (Abb. 14).

Popkulturelle Aspekte

Die inhaltliche Gestaltung von Caners Bildern verweist meist auf popkulturelle Aspekte. Er erläutert, dass es sich um den Spider-Man-Charakter Miles handle. Zudem lehnt sich Caner bei seinen weiteren Bildern an Rapper und Kampfsportler an. Ich bitte ihn im Nachhinein, mir etwas zu den anderen beiden Bildern zu erzählen. Dabei erwähnt er, dass das Kreuz-Tattoo auf der rechten Brust mit der Schrift „R.I.P 1998“ ein Symbol für das Versterben eines Familienmitgliedes des Charakters sei (Abb. 12; R.I.P. steht im Englischen für „Rest In Peace“, übersetzt: „Ruhe in Frieden“). Caner betont, dass er dieses Tattoo für wichtig hält, da Rapper oftmals tatsächlich Tattoos tragen. Weiterhin beschreibt Caner, dass das lilafarbene Tattoo am Hals das Pokémon „Gengar“ darstellen solle (Abb. 13), welches von einer Goldkette etwas verdeckt wird. „Gengar“ ist ein Pokémon der ersten Generation und ein Poltergeist mit u. a. folgenden Eigenschaften: „Gengar belegt seine Opfer mit furchtbaren Flüchen. Gengar raubt den Menschen das Leben, um einen Begleiter an seiner Seite zu haben, der wie es selbst einmal ein Mensch war“ (www.pokewiki.de/Gengar). Caner erwähnt, dass das Tattoo zeigen solle, dass der Charakter sich von einem Poltergeist in seinem Körper schikaniert fühle. Die Goldkette hingegen stehe für den Reichtum und für den Besitz des Charakters. Das Monokel am linken Auge, so Caner, solle den Spagat zwischen der Bildung des Rappers und dem Gangsterdasein darstellen. Der Engel über der rechten Schulter des Charakters und der Teufel über der linken Schulter weisen auf sowohl religiöse als auch kulturelle Aspekte hin. Caner beschreibt, dass der Rapper in seinem Alltag von dieser Sichtweise geprägt sei. Das Ufo, das Alien und der Vogel haben keine Bedeutung, so Caner.

Das zweite Bild mit dem asiatischen Kampfsportler (Abb. 14) stelle einen Straftäter dar. Der orangene Anzug mit dem weißen Shirt darunter sei die typische Häftlingsuniform in den USA. Demzufolge sei der Charakter ein Gefängnisinsasse. Das blaue Auge und das Blut sollen verdeutlichen, dass der Häftling erfolglos versucht habe, aus dem Gefängnis auszubrechen, weshalb er von den Wachmännern verprügelt worden sei. So wie auch der Rapper, besitzt der Kampfsportler ein Tattoo im Gesicht. Dies befindet sich ebenfalls unter dem rechten Auge. Caner erklärt, dass das Tränen-Tattoo ein Symbol dafür sei, dass die Person jemanden umgebracht habe. Das Stirnband zeige den kampfsportlichen Hintergrund des Charakters, welcher immer ein Teil von ihm bleibe. Zudem betont Caner, dass die veränderte Hautfarbe am rechten Auge eine Brandnarbe darstelle.

Individuelle Aspekte

Bei der Interpretation des Mal- und Zeichenprozesses von Caner lassen sich individuelle Aspekte herausarbeiten. Beispielsweise erklärt Caner, dass er bei dem Charakter Miles die Spider-Man-Maske weggelassen habe. Er begründet dieses Vorgehen damit, dass er die Hautfarbe des Charakters zeigen wolle. Ich frage ihn, ob der Spider-Man im Normalfall immer eine Maske trage. Caner bejaht dies und meint: „[...] Am Anfang des Filmes noch nicht so sehr, aber danach durchgängig. Aber ich wollte ihn ohne Maske zeichnen, weil ich seine Hautfarbe zeigen wollte.“ Eine weitere Besonderheit sind die Hin-

tergründe. Caner reduziert den Hintergrund auf das Minimale oder lässt ihn gar weg. Dies kann man in allen drei Bildern erkennen. Ich frage ihn, weshalb er den Hintergrund weiß lässt, und er antwortet: „[...] Ich lasse den Hintergrund [...] meistens raus. Das Bild zeigt meine Gedanken und der Hintergrund [...] ist für mich nicht wichtig. Ich brauche keinen Hintergrund.“ Ich frage ihn erneut, ob er den Hintergrund aus diesem Grund weglässt. Caner beschreibt genauer, dass er das, was er zeigen möchte, im Vordergrund zeige und hierfür keinen Hintergrund brauche. Des Weiteren wird in seinen Bildern deutlich, dass er die Personen immer frontal darstellt. Die Aussage zuvor kann man hierauf beziehen, dass er das Nötigste und ihm Wichtigste zeigen möchte, dies geschieht in der schematisch angelegten Frontaldarstellung am effektivsten und klarsten.

Weiterführende Interpretation des Forschungsmaterials

Caner weiß meist genau, was er darstellen möchte. Dies verdeutlicht seine Aussage: „Ich habe schon etwas im Kopf.“ Zugleich braucht er mehrere Anläufe, um seine ‚inneren Bilder‘ treffend zu externalisieren. Aussagen wie „So ist es korrekt“ während seines Zeichenprozesses unterstützen dies. Dabei geht er nicht experimentell vor, er versucht viel eher, das Bild nach seinen Vorstellungen zu perfektionieren.

Seine teils individuelle Gestaltungsweise, Schemata für das Darzustellende zu finden, zeigt sich am Beispiel des Ohres: „Ich finde, wenn man weniger am Ohr zeichnet, ich weiß nicht, das passt dann einfach nicht so ins Bild rein.“ Er verdeutlicht dies weitergehend mit der Aussage: „Dann sollte man lieber keine Ohren malen. Das klingt dumm aber, ja, ist halt so.“

Trotz der großen Auswahlmöglichkeit der Pinsel ist Caner bei der Wahl dieser ebenfalls nicht experimentell oder wagemutig. Nachdem er die Zeichen- bzw. Malweise einiger Tools ausprobiert hatte, entscheidet sich Caner für den „6B-Stift“ und bleibt bei dieser Wahl. Ein kurzer Wechsel auf den Pinsel „Little Pine“ erfolgt dennoch, um die Haarstruktur anzudeuten. Die Wahl des „6B-Stifts“ lässt sich vermutlich mit der Tatsache begründen, dass Caner dieser Stift aus seinem Alltag bekannt ist.

Die Vorgehensweise ist bei seinen drei Bildern identisch. Zu sehen ist immer eine Person – meist als Porträt oder Brustbild –, die relativ zentral frontal im Bild platziert ist. Deutlich sticht in jedem Bild die schwarze Umrandung hervor. Caner grenzt alle Details und Farben voneinander ab, indem er diese schwarz umrandet. Die Dicke der Umrandung unterscheidet sich nur gering. Es scheint so, als habe Caner ein System entwickelt, wie er Personen zeichnet.

Die Wahl des Motivs, so Caner, sei immer anders. Ich frage ihn, was er zeichnet. „Also eigentlich immer verschieden. Ich bin ja Sportler, und wenn ich dann darauf Lust habe, dann male ich auch meine Sportart [...]“, antwortet Caner. Aufgrund dessen ist festzuhalten, dass er sich bei der Wahl seiner Motive von seiner unmittelbaren Umgebung, seinem Alltag und seinen Interessen leiten lässt. Beispielsweise entscheidet er sich für den Charakter Miles, denn den Spider-Man-Film hatte er sich zuvor angesehen.

Weiter ist festzustellen, dass Caner (fiktive) männliche Personen zeichnet, die ihn aus verschiedensten Gründen interessieren. Ein Beispiel hierfür ist der Rapper (Abb. 12). Auch die Persönlichkeit des Kampfsportlers (Abb. 14) lässt sich in Caners Alltag integrieren, da er selbst Kampfsportler ist. Somit mag es auch um die Identifikation mit diesen Charakteren und deren typisierenden Eigenschaften gehen. Caner spricht in seinen Bildern ferner meist gesellschaftlich relevante Themen an, beispielsweise Ethnien, die noch heute mit Rassismus zu kämpfen haben, Gewalt an „Minderwertigen“ und Straffällige fül-



len die Bilder von Caner. Er beschäftigt sich stark mit diesen Themen und findet hierfür einen bildnerischen Ausdruck. Diese Interessen bestehen schon länger, er äußert: „[...] Früher hab ich immer überlegt, wie es eigentlich wäre, wenn es einen afroamerikanischen Superhelden geben würde, also einen dunkelhäutigen Spider-Man [...]“. Auch hier können Identifikation und Empathie mit Außenstehenden vermutet werden.

Eigenschaften des digitalen Mediums

Anja Mohr erforschte das digitale Malen und Zeichnen, damals noch nicht auf dem Touchscreen (Mohr 2005). Hierbei untersuchte sie die Eigenschaften digitaler Werkzeuge in Abgrenzung und im Vergleich zu konventionellen, analogen Mitteln. Charakteristisch ist u. a., dass man alle Schritte rückgängig machen kann und dass das digitale „Radieren“ keine Spuren hinterlässt (Mohr 2005, S. 70). Interessant ist hierbei, dass auch Caner diese Tatsache als Vorteil nennt: „Ich finde das voll praktisch, weil man überall malt, wenn man darauf Lust hat, und man kann Fehler korrigieren. Wenn ich das auf einem Blatt machen würde und es wegradieren würde, dann würde man noch die Flecken sehen oder halt diese Abdrücke.“ Er betont, dass er aus diesem Grunde sehr gerne mit dem iPad zeichne. Ein weiterer Grund, mit dem Tablet zu arbeiten, sei für ihn die Flexibilität. „Also, wenn mich jemand fragen würde, ob ich mir selbst so eine App und so ein iPad holen würde, ich würde es auf jeden Fall kaufen. Ich find das voll praktisch, weil man überall malt, wenn man darauf Lust hat“, erläutert er. Weitergehend betont Caner: „[...] Und man kauft es nur einmal. Ich kann zum Beispiel alles verändern, ohne ein neues Papier zu nehmen. Das tut auch den Regenwäldern gut. Außerdem ist Farbe voll teuer“. Henning Freiberg unterstrich bereits vor 30 Jahren: „Gerade bei Kindern und Jugendlichen [...] ist dieses probierende Aufnehmen und Verwerfen neuer Ideen im Verlauf der Arbeit ohne die Gefahr der Zerstörung der Arbeit von großer Bedeutung, weil es Angst nimmt und Mut macht, etwas Neues zu wagen. Farbwirkungen können ausprobiert werden, ohne ein ganzes Bild zu übermalen, Fehler werden nicht durch hohe Materialkosten oder durch den Verlust der ganzen Arbeit bestraft“ (Freiberg 1990 nach Mohr 2005, S. 73).

Abb. 13 (oben) Das Pokémon „Gengar“, das als Tattoo auf Abb. 12 dargestellt ist und von einer Goldkette verdeckt wird (Quelle: www.pokewiki.de/Gengar)

Abb. 14 (unten) Darstellung eines asiatischen Kampsportlers, der durch seine orangene Kleidung als Häftling eines US-amerikanischen Gefängnisses näher charakterisiert wird (iPad-Zeichnung von Caner, 16 Jahre)



Fazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass der 16-jährige Caner das Tablet und ferner die digitalen Medien durchaus als eine Möglichkeit wahrnimmt, bildnerisch kreativ zu sein. Aus kunstpädagogischer Sicht lässt sich resümieren, dass der Tablet-Computer u. a. wegen seines Vorteils der Mobilität und weiterer Charakteristika ergänzend zum konventionellen Malen und Zeichnen auch im Kunstunterricht genutzt werden sollte (Camuka/Peez 2017a u. 2017b). Analoge und digitale Verfahren schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich. Olaf-Axel Burow (2019) äußert die Auffassung, dass durch die digitalen Medien die Kreativität von Schülerinnen und Schülern gesteigert werden könne: „Tanz, Theater, Musik, bildnerisches Gestalten – kurz: Die zentralen Elemente kultureller Bildung lassen sich heute mit Unterstützung digitaler Medien dafür einsetzen, die Kreativität der Schüler auf ein ungekanntes Niveau zu heben und ihre Gestaltungslust freizusetzen“ (Burow 2019, S. 44). Und Anfang et al. (2015) beschreiben zudem: „Gerade die neuen digitalen Medien wie Smartphones und Tablets bieten sowohl durch ihre einfache Handhabung als auch durch die vielfältigen Möglichkeiten ein gutes Werkzeug, um eine aktive und kreative Medienarbeit umzusetzen.“ (Anfang et al. 2015, S. 210) Hinzu kommt die Tatsache, dass das Tablet sofort und so schnell einsatzbereit“ ist (Hofmann/Franz/Schneider-Pungs 2017, S. 28), ein Aspekt, den auch Caner nennt.

Die Vorteile der bildnerischen Gestaltung mit digitalen Medien liegen also auf der Hand. Doch das Herausbilden und Fördern eines (medien-)kritischen Urteilsvermögens der Kinder und Jugendlichen, ein Bewusstsein für den Verlust materieller Erfahrung oder die wichtigen Datenschutzaspekte sollten pädagogisch Tätige keinesfalls außer Acht lassen, um eine umfassende Bildung im Fach Kunst und darüber hinaus zu ermöglichen.

Literatur

- Anfang, Günther/Demmler, Kathrin/Lutz, Klaus/Struckmeyer, Kati (Hg.): wischen klicken knipsen. Medienarbeit mit Kindern. München (kopaed) 2015.
- Burow, Olaf-Axel (Hg.): Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert. Weinheim/Basel (Beltz Verlag) 2019.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hg.): Kunstunterricht mit Smartphones und Tablets. München (kopaed) 2017.
- Camuka, Ahmet/Peez, Georg (Hg.): Kunstpädagogik digital mobil. München (kopaed) 2017.
- Filstead, William J.: Soziale Welten aus erster Hand (1979). In: Girtler, Roland (Hg.): Methoden der Feldforschung. Wien (Böhlau Verlag) 4. Aufl. 2001.
- Girtler, Roland: Methoden der Feldforschung. Wien (Böhlau Verlag) 4. Aufl. 2001.
- Hofmann, Andreas/Franz, Eyk/Schneider-Pungs, Cornelia: Tablets im Unterricht. Ein praktischer Leitfaden. Hamburg (AOL-Verlag) 2017.
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. Aspekte ästhetischen Verhaltens von Grundschulkindern am Computer. München (kopaed) 2005.
- Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. München (Oldenbourg Verlag) 2008.



Burcu Aksoy ist Lehramtsstudentin an der Goethe-Universität in Frankfurt a. M. mit den Fächern Kunst und Mathematik. E-Mail: baksoy131313@gmail.com



Verortung des „Ich“ für Jugendliche

Mohr, Anja/Quint, Rosa/von Creyzt, Astrid (Hg.): Kunstpause 2. Zeit für die Kunst. Berlin (Autumnus-Verlag) 2019; 124 Seiten, zahlr. Abb.; 23,90 Euro; ISBN 978-3964480132

Der zweite Band der Kunstpause, herausgegeben von Anja Mohr, Rosa Quint und Astrid von Creyzt ist ein sehr praxisorientiertes Buch. Vorstellbar ist die Benutzung auch ohne Anleitung durch pädagogisches Fachpersonal. Dies wird möglich durch die direkte Adressierung der Jugendlichen von 11 bis 16 Jahren in den Texten und den klaren Aufbau. Die Kunstpause hebt sich deutlich von einem Schulbuch ab und ist trotzdem fundiert. Allerdings wäre es zu schade, dieses Buch nur in den Händen von Jugendlichen zu sehen, denn es ist eine wahre Fundgrube für Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen. Die Projekte sind gebrauchsfertig und könnten so an Schülerinnen und Schüler oder an andere Gruppen weitergegeben werden. Möglich ist auch, die Projekte an die eigenen Bedürfnisse wie z.B. Lehrplan, Gruppengröße, Mittel und Möglichkeiten anzupassen. Thematisch greifen die Beiträge der Autorinnen und Autoren das „Ich“ und die Kommunikation des „Ich“ mit dem Äußeren in drei Kapiteln auf.

Diese sind farblich markiert und bestehen jeweils aus einer Einleitung und mehreren Kunstprojekten. Jedes Projekt ist mit einer kunsthistorisch interessanten, aber komprimierten Einleitung versehen. Dazu kommen gut verständliche Erklärungen zur Technik mit Beispielen und möglichen Weiterführungen der Grundidee. Für weitere Inspiration gibt es noch ergänzende Weblinks. Etliche Themen sind aus dem Bereich der Mixed Media, wobei häufig digital gearbeitet oder erweitert/bearbeitet wird. Sehr hilfreich ist, dass die Jugendlichen sich an Bildern und Farbe orientieren können, denn jedem Kapitel ist eine Farbe zugeordnet. So werden die Jugendlichen dort abgeholt, wo sie sind, in einer Welt, in der das Foto durch Social Media sehr wichtig geworden ist. Jedoch ist nicht nur die äußere Aufma-

chung für sie ansprechend, sondern auch die Themen sind es.

Ein Beispiel: Das Thema Selbstporträt wird aufgegriffen, was Jugendliche aller Altersstufen sehr interessiert. Zugänglich gemacht wird der Stoff durch das Foto-Phänomen Selfie bzw. Avatar für soziale Foren. Porträtzeichnen wird kombiniert mit der Buchproduktion, hier dem Leporello. Dabei geht es nicht nur um bloßes Können, sondern auch darum zu zeigen, was das Zeichnen zu leisten vermag, nämlich Selbsterkenntnis durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Gesicht. Insgesamt ist das Buch eine inspirierende Quelle spannender Aufgaben sowohl für Jugendliche als auch für Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen. Christina Delicaris



Anregungen für Kunstpädagogik ab drei Jahren

Lembcke-Thiel, Astrid/Leßmann, Sabina (Hg.): Museumsraum + Farbraum. Kunst und Spiele mit Drei- und Vierjährigen im Kunstmuseum. 88 Seiten, kostenlos zu beziehen über bildung.vermittlung@bonn.de

Die frühkindliche kulturelle Bildung hat in den letzten Jahren quantitativ und qualitativ an Fahrt aufgenommen. Sie hat sich in vielerlei Hinsicht professionalisiert, nicht zuletzt durch das umfangreiche Förderprogramm „Kunst+Spiele“ der Robert Bosch Stiftung. Mit diesem Buch liegt nun eine Publikation vor, die weniger Dokumentation ist als Anregung. Zwar berichtet sie über kunstpädagogische Angebote für Drei- und Vierjährige im Museum, geht aber reflektierend darüber hinaus und liefert Ideen, Prinzipien und Denkanstöße.

Das Buch ist gegliedert in zwei Teile:

„Raum“, erarbeitet vom Museum Wiesbaden und an deren Beispiel dargestellt, sowie „Malerei“, konzipiert vom Kunstmuseum Bonn und dort umgesetzt. Schnittstelle und Verbindung ist ein Textbeitrag mit dem Titel „Ästhetische Erfahrung und Spiel“, der die theoretische Rahmung pointiert, knapp und zugleich fundiert erklärt. Ein Beitrag einer Kita aus der Reggio Emilia (Italien) ergänzt all dies.

Zu „Raum“ und „Malerei“ werden jeweils einzelne Unterthemen/Workshops/Projektvorschläge vorgestellt. Sie werden mit Fragen wie diesen eingeleitet: „Wie viele Blaus gibt es? Hat jedes Rot einen Namen? Ist Sonnengelb das Gleiche wie Sonnenblumengelb?“ (S. 47) Stichworte und Vorschläge laden ein zur Beschäftigung mit Themen wie „Raum und Form“, „geheimnisvolle Farb-Verläufe“ oder „Welche Form hat mein Bild?“ Es wird deutlich, dass hier Kunst nicht „verkündlicht“ oder simplifiziert wird. Vielmehr werden geeignete kunstpädagogische Vorgehensweisen vorgestellt, wie auch Drei- und Vierjährige sich solchen Aspekten bildnerisch-praktisch, leib-sinnlich und spielerisch nähern können.

Die grafische Gestaltung hilft dabei mit. Geschickt werden die Leserinnen und Leser zusätzlich durch Fotos in das Thema eingeführt, ohne „erwünschte Endprodukte“ der Workshops präsentiert zu bekommen. Und stets erkennt man erst auf den zweiten Blick, was die Vorschläge mit konkreten Kunstwerken zu tun haben – eine gute Vorgehensweise, um ein simples „Nachmalen“ zu verhindern.

Das Buch ist ein klug und schön gemachtes Handbuch, das keines ist. Es erklärt, ohne vorzuschreiben, und regt auf gewitzte Weise zu Kunstpädagogik mit Drei- und Vierjährigen an.

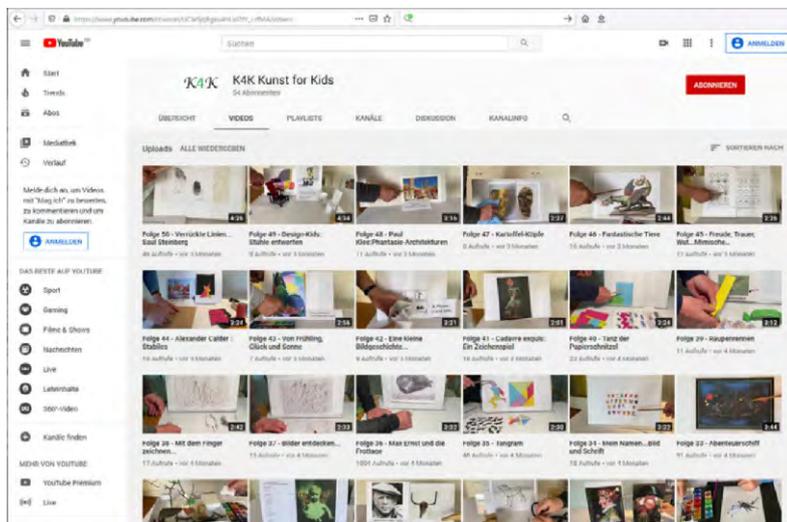
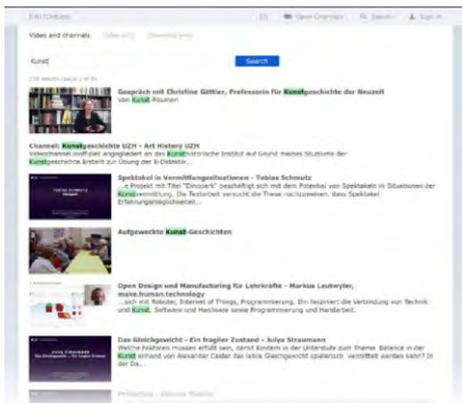
Fabian Hofmann

Der Youtube-Kanal
K4K Kunst for Kids

Wertevermittlung in Kunst und Gestaltung

Welche Werte in den künstlerisch-gestalterischen Fächern verhandelt werden können, geht die Online-Ringvorlesung „Grenzen öffnen – Werte prüfen. Transdisziplinäre Entwürfe zum kunstpädagogischen Bildungsverständnis“ 2020 sowie 2021 nach. Die bilaterale Kooperation in Lehre und Forschung wird von der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und der Kunstuniversität Linz in Österreich im Sinne einer wertorientierten Didaktik für alle Interessierten aus dem schulischen wie außerschulischen Feld von Nicole Berner und Anna Maria Loffredo angeboten (s. auch Umschlagseite 2). Werte sind Abstraktionen und gleichsam konkretisieren sie sich in handelnden Individuen einer Wertegemeinschaft, die jenseits von empirischer Standardisierung als erstrebenswert erachtet werden. Der Begriff „Wert“ taucht einerseits im Alltag in vielen Kontexten auf und zählt andererseits zu den zentralen fachlichen Bestimmungsparametern im (kunst-) didaktischen Normgefüge, z. B. Bildungswert, Bewertung oder Farbwert. Werte sind komplexe Vereinbarungen, die einen Minimalkonsens akzeptabler und verpflichtender Grundwerte erfordern, die auf ihre Berechtigung gegenwärtiger und zukünftiger Anforderungen hin im Bildungssystem kontinuierlich überprüft und ausgewertet werden müssen. Dies erfordert eine Reflexion der eigenen (bisherigen) Wertorientierungen, hier im bilateralen und transdisziplinären Gegenüber, weil sich Bildung im gesellschaftlichen Wandel und in einer zukunftsorientierten Transformation zwischen konservierenden und innovativen Strömungen multiperspektivisch neu verorten sowie gegebenenfalls „alte“ Werte reobilisieren muss.

In der Online-Ringvorlesung mit je zwei Fachexpertinnen und -experten aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen werden in einem gemeinsam geführten,



vertiefenden Gespräch Fragen der Orientierungs- und Steuerungs- sowie Legitimationsfunktion von Werten für die künstlerische Lehramtsbildung diskutiert. Daran schließen sich offene Diskussionsphasen mit allen Teilnehmenden an. Eine Publikation zur Ringvorlesung erscheint 2021 im kopaed Verlag. An den Gesprächen beteiligen sich: Heike Ackermann, Elmar Anhalt, Amalia Barboza, Richard Brand, Johannes Bilstein, Dorit Bosse, Jochen Dallmer, Jan Eikelberg, Lisbeth Freiß, Beate Florenz, Edith Glaser-Henzer, Gerrit Höfferer, Michael Hofstetter, Christina Inthoff, Yves Karlen, ki-macht-schule, Dorothée King, Gloria Meynen, Martin Oswald, Iwan Pasuchin, Joachim Penzel, Alexander Repenning, Swaran Sandhu, Ansgar Schnurr, Michael Shamiyeh, Jutta Standop, Rainer Wenrich, Stefan Wilsmann. Nähere Informationen zum Programm sowie zur Anmeldung der digitalen Veranstaltungsreihe finden sich unter <http://blog.kunstdidaktik.com/?p=3593>. Alle Teilnehmenden erhalten einen Gastzugang zur Online-Plattform SWITCHtube (<https://tube.switch.ch/>) und eine Fortbildungsbestätigung auf Anfrage.

Ressourcen zu Kunst und Kultur teilen

Nach dem durch Corona bedingten Lockdown von Schulen und nahezu allen Kulturinstitutionen im März dieses Jahres begann sofort die Entwicklung vielfältiger, digitaler Formate und Angebote, die den Wegfall physisch-realer Begegnungen mit Kunst und Kultur bzw. der Lehre an Schulen und Hochschulen zu kompensieren versuchten. Bis heute wächst das Angebot stetig weiter, sodass eine Übersicht über die Vielzahl an Formaten und Möglichkeiten kaum noch gegeben ist. Bereits seit dem 20. März 2020 sammelt deswegen die Kunstpädagogin und -vermittlerin Gila Kolb unter dem Schlagwort „Ressourcen teilen“ Links zu digitalen Angeboten rund um die Auseinandersetzung und Vermittlung von bildender Kunst in einem offenen Dokument, das im

Internet unter der unten genannten Webadresse erreichbar ist. Die dortige, bereits viele Seiten umfassende und nach Kategorien gegliederte Linksammlung wird beständig fortgesetzt und lädt ausdrücklich zur Mitarbeit ein, sodass neue oder bisher nicht erfasste Angebote ergänzt werden können. <https://t1p.de/KunstRessourcen>

K4K Kunst for Kids

Kurz nach Beginn der Corona-Krise und des Lockdown, Ende März 2020, begann der Kunstpädagoge Josef Walch, kurze Videos für Grundschülerinnen und Grundschüler zu erstellen. Sie sollen als Anregung für die eigene bildnerische Praxis dienen und sind max. 4 Minuten lang. Diese Videos mit den bildnerischen Anregungen waren zunächst für die Grundschulen und deren Schülerinnen und Schüler gedacht, mit denen Walch in Schwetzingen (Baden-Württemberg) in den vergangenen Jahren in Projekten (u. a. BMBF „Kultur macht stark“ und „Wir können Kunst“) zusammenarbeitete. Insgesamt sind 50 kurze Filme entstanden, die an 50 Tagen mit dem Handy von Walch selbst ohne Schnitt gedreht wurden. Die Resonanz von Lehrenden und Eltern ist positiv. Der Link lautet: https://www.youtube.com/channel/UCIeSjqRgku4nUd2fY_LrfMA/videos. Oder man gibt den Namen des Kanals „K4K Kunst for Kids“ in das Suchfeld von YouTube oder des Browsers ein. Vor seiner Berufung 1994 auf die Professur „Didaktik der Kunsterziehung“ an der Burg Giebichenstein Hochschule für Kunst und Design Halle, die er bis 2012 innehatte, war Josef Walch nach dem Studium der Malerei und Grafik an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe und seinem Staatsexamen für das Lehramt an Gymnasien lange Jahre als Kunstlehrer an Gymnasien und Gesamtschulen tätig. Er veröffentlichte u. a. Standardwerke für das Fach Kunst in der Schule und zur Unterrichtsvorbereitung. Zwischen 1979 und 1982 war Josef Walch Stellvertretender Bundesvorsitzender des BDK und leitete danach fast zehn Jahre das Referat „Ausland“ im Bundesvorstand.

Ausstellung: #cute. Inseln der Glückseligkeit?

Mit mehr als fünfhundert Millionen Posts allein auf Instagram ist #cute einer der beliebtesten Hashtags überhaupt. Cute bedeutet niedlich, süß oder putzig und begegnet uns in allen Lebenslagen. Tierbabys, Einhörner, Hasenohren – das Niedliche steht in enger Verbindung mit der Konsumkultur und hat nicht nur die sozialen Medien im Sturm erobert, sondern auch Produktdesign, Werbung, Robotik und die Kunst. Anhand von mehr als 50 internationalen künstlerischen Positionen sowie zahlreichen Alltagsgegenständen und Internetphänomenen spürt die Gruppenausstellung „#cute. Inseln der Glückseligkeit?“ im NRW-Forum Düsseldorf vom 9. Oktober 2020 bis 10. Januar 2021 (Abb.) den vielen Facetten jener Gegenwartsästhetik medienwie genreübergreifend nach, einschließlich ihrer affektiven Umschlagpunkte. Zahlreiche Kunstschaaffende ermöglichen einen Blick auf die dunkle Seite, Ambivalenzen und Kippmomente des Niedlichen. Die Ausstellung vereint Artefakte der Alltagskultur wie YouTube-Videos – „Cuteness“-Medium Nr. 1 – oder Popmusikvideos, Produktde-

signs handelsüblicher Verpackungen, Maschinen und Roboter vom Tamagotchi bis zu unserem „creepy-cuten“ Doppelgänger, dem Androiden. Sie präsentiert Zeugnisse „cuter“ Subkulturen und Stilrichtungen wie Kawaii oder Steam Punk, untersucht „Cuteness“ aus einer pädagogischen Perspektive und setzt sie in Bezug zu globalen Krisen wie dem Klimawandel. Zur Ausstellung ist das gleichnamige Katalogbuch im Kerber-Verlag (Bielefeld) erschienen, es stellt das „Niedliche“ in all seiner Vieldeutigkeit vor. www.nrw-forum.de/ausstellungen/cute



Abb. oben rechts:
Aya Kakeda. *Beautiful Decay (Serie)*, 2019–2020. Courtesy of the artist und Jugendkulturarchiv Frankfurt a. M.

Abb. rechts:
Melissa Sixma Lingo. *#doge*, 2015. Courtesy of the artist
Abb. unten:
Plakat der Ausstellung

 VolkswagenStiftung

#CUTE
INSELN DER GLÜCKSELIGKEIT?

Jonathan Monaghan,
Disco Beast 2016
© bitforms gallery,
New York

09.10.2020 –
10.01.2021
NRW
FORUM
DÜSSELDORF



BDK Fachverband für Kunstpädagogik

Geschäftsführender Vorstand
 Jakobistraße 40, 30163 Hannover
 Telefon: 0511 / 66 22 29
 Fax: 0511 / 39 71 843
 geschaeftsstelle@bdk-online.info
 www.bdk-online.info
 www.facebook.com/groups/kunstpaedagogik

Redaktionsanschrift

Tobias Thuge
 bdk-mitteilungen@bdk-online.info

Satz, Produktion, Anzeigen

Götz Friedrich, frosh-design@arcor.de

Zuschriften

Beiträge und Zuschriften per E-Mail 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 32 € / Ausland 38 €, jeweils inkl. Versandkosten und MwSt., Bestellungen/Kündigungen an die BDK-Geschäftsstelle in Hannover; Anschrift s. o.! 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

Qubus media GmbH
 Beckstraße 10, 30457 Hannover
 0511 94670-0, info@qubus.media

ISSN 0005-2981

Personalia

Sara Burkhardt, Dr., wurde von der zuletzt stattfindenden Hauptversammlung des BDK im März 2019 zur ersten Vorsitzenden im geschäftsführenden Bundesvorstand gewählt. An der Burg Giebichenstein Kunsthochschule Halle forscht und lehrt sie seit 2014 als Professorin für Didaktik der bildenden Kunst. Bis dahin war sie Juniorprofessorin für Kunst und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt neue Medien an der Technischen Universität Dresden. Sara Burkhardt war von 2008 bis 2020 Mitherausgeberin der Fachzeitschrift „Kunst + Unterricht“ und 2012 Mitorganisatorin des Bundeskongresses der Kunstpädagogik in Dresden. Nach ihrem Studium an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig und dem Referendariat war sie Lehrerin mit den Fächern Kunst und Englisch am Gymnasium Grootmoor in Hamburg, anschließend Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Europa-Universität Flensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u. a. Kunstpädagogik und digitaler Wandel, öffentlicher Raum als Handlungsfeld, Materialität und Digitalität.

Hubert Sowa, Prof. Dr., ging nach knapp 20 Jahren Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg als Professor für Kunst und ihre Didaktik zum 31.3.2019 in Pension. Davor hatte er 21 Jahre das Fach Kunst an Gymnasien in Bayern gelehrt. Er studierte an der Kunsthochschule Braunschweig, an der Kunstakademie Nürnberg, an der Technischen Universität Braunschweig und der Universität Erlangen-Nürnberg, promovierte 1992 in Philosophie, Kunstgeschichte und Pädagogik in Erlangen. Er war 15 Jahre lang Mitherausgeber von „Kunst+Unterricht“ und ist seit 2015 Mitherausgeber von „IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik“. Seine wissenschaftlichen Hauptwerke sind „Bildung der Imagination“ (vier Bände, 2012–2017) und „Die Kunst und ihre Lehre“ (2019 ff.)

Karina Pauls, Dr., nahm einen Ruf auf die Professur für Kunst und ihre Didaktik/Schwerpunkt Bildhauerei an der Universität Paderborn zum Sommersemester 2020 an. Nach mehreren Jahren als Kunstpädagogin im Schuldienst am Nelly-Sachs-Gymnasium in Neuss war sie seit 2011 abgeordnet an die Kunstakademie Düsseldorf, Didaktik der Bildenden Künste und danach wieder in der Schule sowie als Lehrbeauftragte tätig. Karina Pauls studierte in Düsseldorf, wo sie das Erstes Staatsexamen in den Fächern

Englisch (Heinrich-Heine-Universität) und Kunst (Kunstakademie Düsseldorf) erwarb. Zur Zeit ihres Referendariats (2007–2009) am Nelly-Sachs-Gymnasium in Neuss und ihres Zweiten Staatsexamens wurde sie 2008 promoviert, und zwar an der Kunstakademie Düsseldorf zum Thema „Erlebte Räume – im Alltag und in der Kunst. Rachel Whiteread und Gregor Schneider“ (Oberhausen 2009). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte in Paderborn lauten: Skulptur im Kunstunterricht – Gestaltungsprozesse und Kontexte; Handlungsfelder an der Schnittstelle zwischen Kunstpraxis, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik.

Miriam Schmidt-Wetzel, Dr., trat die Professur für „Fachdidaktik Kunst und Design“ an der Zürcher Hochschule der Künste im Frühjahr 2020 an. Ab Juli 2018 war sie im Referat „Hochschulen“ des BDK engagiert und war zugleich Mitglied im erweiterten Bundesvorstand des BDK. Einer ihrer Forschungsschwerpunkte ist das „Kollaborative Handeln im Kunstunterricht“, so der Titel ihrer 2016 bei kopaed, München publizierten Dissertation. Miriam Schmidt-Wetzel war Lehrerin für Kunst und Spanisch an einer Frankfurter Schule, bevor sie 2017 an die Goethe-Universität Frankfurt am Main abgeordnet wurde. Hier kümmerte sie sich u. a. um die Praxisphasen und das Praxissemester innerhalb der Lehramtsstudiengänge. Zu ihren derzeitigen Aufgaben gehört neben der kunstpädagogischen und fachdidaktischen Forschung und Lehre die Leitung des PhD-Programms „Fachdidaktik in Kunst und Design“, das die ZHDK in Kooperation u. a. mit der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und der Pädagogischen Hochschule Zürich anbietet.

Johanna Ludwig übernahm zu Beginn des Jahres in Vollzeit Tätigkeiten am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (IQSH). Dort kümmert sie sich um die Belange des Faches Kunst in diesem Bundesland: u. a. Studienphase, Fortbildung, Landesfachberatung Kunst. Sie studierte Freie Grafik an der Muthesius Kunsthochschule in Kiel und war bis zu ihrem beruflichen Wechsel als OstR'in im Hochschuldienst an die Christian-Albrechts-Universität zu Kiel abgeordnet.

Christoph Günther

Kunstlehrende – eine aussterbende Art?

Eine Polemik

In allen Bundesländern fehlt es an Lehrkräften, auch und besonders an Lehrkräften für die sogenannten musischen Fächer wie Kunst, Musik und Darstellendes Spiel. Ich möchte hier die These aufstellen, dass das nicht Schicksal ist, sondern hausgemacht, und diese These mit einigen Indizien unterstützen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich in erster Linie auf die Verhältnisse im Fach Kunst in Niedersachsen. Vieles wird in anderen Bundesländern vermutlich ähnlich sein.

Natürlich spielt der demografische Wandel eine Rolle. Es gibt einfach weniger Junge als Alte und demnach fehlt in vielen Berufen der Nachwuchs. Ich bin jedoch der Auffassung, auch aus eigener Erfahrung, dass es weitere Faktoren und eine schon seit Jahren laufende Entwicklung gibt, die den Beruf der Lehrkraft im Fach Kunst unattraktiver als nötig machen.

Vor allem bildende Kunst, aber auch Architektur, Design, Film, Fotografie, sind Bereiche der Gesellschaft, in denen sich vorwiegend die Menschen finden, bei denen die Begriffe Freiheit, Kreativität und Gestalten im Leben sehr wichtig sind. Das färbt natürlich auch auf den Bereich Kunstlehrkraft ab. Wer überlegt, KunstlehrerIn bzw. Kunstlehrer zu werden, hat meistens irgendeine künstlerische Ader und auch Interesse zu gestalten. Die Gestaltungsspielräume sind jedoch in diesem institutionellen Rahmen aufgrund von organisatorischen und institutionellen Faktoren begrenzt und werden seit Jahren durch die schulbehördlichen Vorgaben und Kontrollbedürfnisse immer mehr beschnitten.

Das Kerncurriculum (z. B. in Niedersachsen) soll Qualität sichern, führt aber vor allem zu einer Verengung dessen, was im Kunstunterricht überhaupt möglich ist. Klassenarbeiten müssen geschrieben werden (es muss also theoretisch Abfragbares unterrichtet werden) und es gibt Kürzungen in der Stundentafel (aufgrund des Lehrermangels), was dazu führt, dass im Wesentlichen nur das Pflichtprogramm abgearbeitet werden kann, häufig nicht mal mehr das.

Zudem hat sich das herrschende pädagogische Paradigma für Kunst-erziehung, zumindest wie es sich im Kerncurriculum widerspiegelt, verändert. Vor allem wird ein Schwerpunkt auf Medienkompetenz, Umgang mit Medialem in der Gesellschaft gesetzt, also eine Einfügung in die vorgegebene Mediengesellschaft gefordert (z. B. Billmayer 2018). Eine Entfaltung der Kreativität und der individuellen Persönlichkeit und ihrer Fähigkeiten, unabhängig von deren ökonomischen Verwertbarkeit oder einer erforderlichen Anpassung an die Mediengesellschaft, steht zwar noch blumig am Anfang des Schulgesetzes (NSchG 1998), in der Praxis bleibt jedoch wenig davon übrig. Auch veränderte räumliche Bedingungen sind Teil des Problems, zumindest in Schulgebäuden, die relativ neu sind. Neubauten haben Kunsträumchen und Sammlungsraumchen, in denen man sich kaum umdrehen kann, geschweige denn, dass Platz für Klassensätze größerer Arbeiten als A4 ist.

Was nicht neu ist, sich jedoch auch eher verschlechtert als verbessert hat: Die mangelnde Kompatibilität von gestalterischen, kreativen und künstlerischen Prozessen mit den zeitlichen und organisatorischen Strukturen von Schule bremsen gestalterische, künstlerische Möglichkeiten immer wieder aus: Stundenplanstruktur, Verbot oder Einschränkung der Nutzung von Materialien und Arbeitstechniken aus gesundheitlichen Gründen bzw. aufgrund befürchteter juristischer Folgen. Dies ist allerdings eine schon alte Hürde, die durch die zunehmende Ökonomisierung auch im Schulbereich verschärft wird. Insgesamt haben Lernende immer größere Defizite im Umgang mit der materialen Welt. Zu Hause wird kaum noch gebastelt, gewerkelt, gezeichnet und gemalt – in weiterführenden Schulen jetzt auch

nicht mehr. Statt Papier, Ton, Holz, Gips, Farbe und Druckerpresse nur noch Smartphone, iPad, Laptop und PC. Wo führt das hin? Menschen sind körperliche, sensomotorische Wesen. Es ist Teil der Entwicklung zum geistig, psychisch und emotional reifen Erwachsenen, sich auch mit der realen Welt umfassend sinnlich (mindestens 5 Sinne!) und der Materie unmittelbar empfindend und selbstwirksam gestaltend auseinanderzusetzen. Die Kerncurricula sind hier voll von wunderbaren Absichten und Forderungen, die den schulischen Rahmenbedingungen für Kunst nur zu oft spotten (Beispiel: Niedersächsisches Kultusministerium 2016, S. 5 ff.).

Kinder und Jugendliche sind, scheint mir, aus staatlicher Sicht inzwischen vor allem das zukünftig möglichst ökonomisch einzusetzende Humankapital, das obendrein eher konsumieren als kreieren soll. Dieses gilt es zu formen und zuzurichten.

Der Lösungsansatz des niedersächsischen Kultusministeriums für den herrschenden (Kunst-)Lehrermangel hingegen ist banal: Wir machen eine Imagekampagne (www.mk.niedersachsen.de). Ich frage mich da, ob es überhaupt eine ernsthafte Recherche und Reflexion im Ministerium über die Ursachen des (Kunst-)Lehrermangels gegeben hat. Vielleicht wäre es sinnvoll, z. B. bei Quereinsteigenden oder vielmehr Nicht-Quereinsteigenden aus dem gestalterischen Bereich nachzufragen, warum sie nicht in den Schuldienst gehen wollen? Ich habe künstlerisch arbeitende Menschen in meinem Umfeld diesbezüglich gefragt. Das Echo zeugte nicht von Begeisterung, im Rahmen des Regelunterrichts in der Schule zu arbeiten.

Menschen brauchen Kunst. Aber Kunst braucht Spielräume. Kunst braucht Freiheit. In der Praxis führen die Kompetenzen, wie sie die Ausführungen des Kerncurriculums nahelegen, zu einer Reduktion auf Gestaltungslehre und Kunstgeschichte. Persönlichkeitsbildung und Selbstaussdruck fallen weitgehend hinten runter.

Die Lebensräume dieser – der künstlerischen – Art zu sein verschwinden im schulischen Bereich immer weiter. So wie manche Fledermaus- und Vogelarten ist das Fach Kunst in seiner – auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden – sinnvollen Form vom Aussterben bedroht.

Es erscheint vielleicht ein Kampf gegen Windmühlen und wider den Zeitgeist, die Forderung zu erheben, die im humanistischen Sinne vollständige Entwicklung des Menschen, der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt zu stellen. Und dafür sind die musischen Fächer am wichtigsten. Was wir in einer demokratischen, selbstbestimmten und freien Gesellschaft letztlich brauchen, sind Menschen, die ihre individuellen menschlichen Qualitäten und Fähigkeiten kennen, schätzen, leben und verteidigen – kurz, die humanistisches Rückgrat haben. Sonst driftet unsere Gesellschaft über kurz oder lang in einen medial moderierten Konformismus und ein digital-autoritäres Regime hinüber. – Oder sind wir da schon längst?

Literatur

- Billmayer, Franz: Dem einen sein Uhl ist dem anderen sein Nachtigall. Bemerkungen zur Diskussion über Kompetenzen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen, 2, 2018, S. 12–14.
 NSchG (Niedersächsisches Schulgesetz), in der Fassung vom 3. März 1998, § 2 Bildungsauftrag der Schule, (1) und (2).
 Niedersächsisches Kultusministerium (Hg.): Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10. Hannover 2016.
www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/job-mit-klasse-kultusministeriumne-startet-mit-prominenter-unterstuetzung-image-und-werbekampagne-fur-den-lehrerberuf-183789.html [28.8.2020]

Christoph Günther ist Lehrer für Kunst und Geschichte an einem niedersächsischen Gymnasium. E-Mail: ceguen@gmx.de



Appell „Maske auf“ des Leopold Museums Wien zum Artikel „Ethische Learning aus Studierenden- und Lehrenden-Perspektive“ von Anna Maria Löffredo, Yara Bartel, Caroline Häbich, Michael Kramer, Martina Lüscher, Berttram Verdezooto Galeas & Anja Wittmann (ab S. 10)

MASKE TRAGEN!