

PHANTOM DER SUPERHELD



IMPRESSUM

HEFT

Heft 01, Januar 2008 | www.meinheft.ch

Publikation des Verbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung LBG-EAV

Redaktion: Mario Leimbacher, Verena Widmaier, Markus Kachel, Valeria Soriani

Kontakt/Inserate: Mario Leimbacher, Bergstrasse 38, CH-8165 Schöffliisdorf | lem@ken.ch, www.bildschule.ch |

Informationen für Inserenten: www.bildschule.ch/material.asp

Gestaltung: www.hoppingmad.ch

Verlag/Bestellungen: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich

www.verlagpestalozzianum.ch | verlag@phzh.ch

Druck: Feldner Druck AG, Feldmeilen | Auflage: 800

© alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren

«PHANTOM»

Thomas Ott, geboren 1966, lebt und arbeitet in Zürich als selbständiger Illustrator und Comiczeichner

Im April 2008 erscheint sein neues Buch «Die Nummer 73304-23-4153-6-96-8» bei Edition Moderne, Zürich

A M A N F A N G D A S B I L D

Impressum	2
<i>Mario Leimbacher</i>	
Einleitung	9
<i>Klaus Merz</i>	
Der gestillte Blick	15
<i>Thomas Hürlimann</i>	
Festrede	17
<i>Verena Widmaier</i>	
«gesichtet»	23
ZUR DISKUSSION: «BILDUNG»	29
<i>Edith Glaser-Henzer</i>	
Kunstunterricht / Bildnerisches Gestalten: Bildungsstandards als Chance?	31
<i>Jürgen Oelkers</i>	
Über den bildenden Wert der gestalterischen und künstlerischen Fächer	47
<i>Ursula Homberger</i>	
Literacy	77
<i>Adrienne Göhler</i>	
Vortrag zur Ästhetischen Bildung	103
<i>Mario Leimbacher</i>	
Gründe für einen Bruch mit den traditionellen Mittelschulstrukturen und ein Entwurf eines Modells	115
UNTERSUCHUNGEN: «ZUM BILD»	129
<i>Béatrice Gysin</i>	
Wozu zeichnen? Qualitäten und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand auf die Zeichnenden	131
<i>Mario Leimbacher</i>	
Sinnschichten	167

<i>Thomas Gisler, Ruth Kunz</i>	
Von den Bildern in den Köpfen und den Bildern an den Wänden	195
<i>Klaus Sachs-Hombach</i>	
Aspekte und Probleme einer allgemeinen Bildwissenschaft	217
<i>Dieter Maurer, Claudia Riboni</i>	
Bild und Bildgenese – Zur Untersuchung früher graphischer Äusserungen	243
STAND DER DINGE: «IN DEN AUSBILDUNGEN»	259
<i>Roland Schaub</i>	
Die Mittelschulen zwischen HarmoS und Bologna	261
<i>Pädagogische Hochschule Zürich</i>	
<i>Hans Diethelm</i>	
Aktuelle Fragen der gestalterischen Bildung	269
<i>Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK</i>	
<i>Christoph Weckerle</i>	
Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste	283
<i>Hochschule der Künste Bern, HKB</i>	
<i>Barbara Bader</i>	
Bachelor- und Masterstudiengänge in Vermittlung in Kunst und Design/ Art Education	287
<i>Hochschule für Gestaltung und Kunst, FHNW</i>	
<i>Christof Schelbert, Klaus Wassermann, Heinrich Lüber</i>	
Das Hin und Her um die Kunst und ihre Stellung	291
<i>Hochschule Luzern – Design & Kunst</i>	
<i>Beat Lichtsteiner</i>	
Das Studium im Überblick	299
<i>Mario Leimbacher</i>	
HSGYM-BG Thesen	303
NOTIZEN	317
Rezensionen	319
Ausblick	325

MARIO LEIMBACHER

E I N L E I T U N G

Es freut und überrascht uns, dass wir an dieser Stelle eine Publikation unseres Berufsstandes in den Händen halten dürfen. Freuen tut es uns, weil es Spass macht und aus unserer Überzeugung eine wichtige und gute Sache ist. Überraschend ist, dass es trotz Bedenken eine Form angenommen hat, die, so hoffen wir, Bestand haben wird. Denn Kontinuität und Engagement über den Unterricht hinaus hat in unserem Fach mit wenigen Ausnahmen keine Tradition. Man exponiert sich natürlich und kennt sich auch (im engeren Kreis). So wurde mir kürzlich, ich weiss nicht ob mitleidig oder spöttisch, aber sicher gutmeinend gesagt: «Na, jetzt hast Du ja Dein Forum!» Das stimmt, denn wer nichts zu sagen hat, wird kaum eine Publikation lancieren.

Aber das «Heft» soll nicht die Stimme Einzelner sein, sondern Stimmen und Informationen eines weiten Bereiches versammeln, der sich nicht auf Unterrichtende beschränkt, sondern auf alle, die mit Kunst, Gestaltung und Bildung etwas zu tun haben.

Wer über Bilder redet und Bereiche des Gestalterischen erforscht, begibt sich auf eine Gratwanderung. Beim Betrachten und Reflektieren eigener Wahrnehmung und Gestaltung kann man sich nicht auf einer vorgezeichneten Landkarte orientieren. Warum sollt es auch einfacher sein über Bilder zu reden, als Bilder – mit einem gewissen Anspruch natürlich – zu produzieren.

Die in diesem Heft formulierten Beobachtungen und Überlegungen sollen weder Bilder ersetzen noch das Motiv, sich der Berührung hinzugeben, verdecken oder verhindern. Sie sind ein ergänzender Schritt und Anstoss in der Verständigung und Vermittlung. Wer Bilder und den Umgang mit Bildern betrachtet, darüber nachdenkt und seine Beobachtungen formuliert, sei es im Museum oder im Blick zum Fenster hinaus, muss irgendwann

wieder selber zum Medium greifen, um die beschriebene Konfrontation zu erzeugen. Der Blick alleine genügt nicht, um den Blick als bilderzeugenden Blick zu erfahren.

Wer mit einem Bild zufrieden ist, es in eine Mappe legt oder in einer Ausstellung den kritischen Blicken überlässt, hat damit nicht aufgehört zu malen. Kein Bild gibt jemals – ausser in Phantasien der Literatur – endgültige Antworten, ebensowenig die Schriften darüber. Damit werden Kunstwerke verstanden als Dokumente und Fahrten eines Annäherungsprozesses an eine zu erreichende Intensität und Berührung. Sie sind die Spuren der Kommunikation in ihrem eigensten Sinn, Hitzespuren, Kratzspuren, Abdrücke.

So könnte eine Haltung programmatisch für diese Publikation und die darin veröffentlichten Arbeiten stehen, die sich eher als Chaosforschung versteht, als Forschungsforschung, denn als eine Verteidigung von Meinungen, Positionen und Stellungen. Vermutlich wird aber niemand, weder Autorinnen oder Autoren, noch Leserinnen oder Leser die Erwartung haben, hier endgültige Wahrheiten und Antworten zu den Fragen der visuellen Wahrnehmung, der bildnerischen Gestaltung und im Speziellen zu der uns aufgetragenen Vermittlung dieser Gebiete zu finden.

Wir nennen uns Lehrerinnen und Lehrer für bildnerische Gestaltung. Dieser Name hat uns schon oft Kopfzbrechen bereitet und die Bildungspolitik hat uns zu Lehrerinnen und Lehrer für bildnerisches Gestalten gemacht, ein kleiner aber wesentlicher Unterschied. Theorie schien nicht unsere Sache zu sein. Unsere nachbarschaftlichen Kolleginnen und Kollegen heissen Kunstpädagogogen oder Kunsterzieher. Die Bezeichnungen und ihre Tradition sagen schon einiges über das jeweilige Selbstverständnis. Wir sahen uns vermutlich stärker verwurzelt im Gestalten, nicht in der Gestaltung, im Handwerk, und weniger im akademisch-verbalen Diskurs. Viele von uns haben ihre Ausbildung noch an der Kunstgewerbeschule gemacht, die sich seit kurzem Hochschule der Künste nennt.

Im Zusammenhang mit der Zusammenstellung der Beiträge dieser Publikation habe ich den Blick über die Grenzen gewagt und festgestellt, dass dort seit langem umfangreiche und teilwei-

se hitzige Debatten stattfinden. Die Publikationsflut im Bereich der Kunstpädagogik und Bildwissenschaft versetzt mich in einen leichten Schwindel. Einzelne Passagen wie Kerncurricula und Modularisierungsbeschreibungen sowie beinahe mehrhunderseitige Lehrpläne erlebe ich als Verbalschwemme, die mich kaum die vorsichtige Gratwanderung weiterführen lassen. Wo führt das hin? Müssen wir das alles zur Kenntnis nehmen und möglicherweise auch noch umsetzen? Die Standardisierung, Modularisierung und die gemeinsam zu verwendenden neuen Begriffe, der wachsende Austausch von Studierenden und Dozierenden über die Grenzen hinweg werden immer stärker spürbar.

Die in dieser Ausgabe veröffentlichten Texte geben einen punktuellen Einblick in das aktuelle Geschehen im praktischen wie im strukturellen Bereich des Unterrichts und der Forschung. Aber auch inhaltliche Fragen bis hin zu philosophischen Überlegungen zu unserer Rolle in der Bildung und zum Selbstverständnis werden angesprochen.

Bezüglich der Strukturen und Inhalte unseres Faches vermute ich, dass wir eine lange Tradition des Konsens entwickelt und gepflegt haben. Zumindest des Konsens, möglichst wenig darüber reden zu müssen und alle Optionen für den Föderalismus offen zu halten. Die Kürze unserer Lehrpläne an den Gymnasien müsste dies belegen. Als ich vor einem Jahr das Archiv des Verbandes übernahm und auf einem Schrank im Keller verstaute, geriet mir ein Rahmenlehrplanentwurf aus den 70er-Jahren in die Hände. Er schien mir gleich knapp, aktuell und in diesem Sinn vorbildlich und prägnant wie unser heutige. Kurz zusammengefasst: Es war und ist nach wie vor fast alles möglich. So habe ich, vielleicht völlig unberechtigt, die Vorstellung, dass wir alle am Selben und in dieselbe Richtung hin unterrichten.

Aber vielleicht haben wir uns zu lange in Sicherheit gewöhnt. Jedenfalls können wir uns den Entwicklungen und Auseinandersetzungen nicht ganz verschliessen, ausser wir wären bereit, bis zur nahen Pensionierung das Klassenzimmer, die Schränke mit den Pinseln, den Farbstiften und die Routine nicht mehr zu verlassen und ein geduldetes Nischendasein zu akzeptieren.

Unsere Position (die der Redaktion) ist dies jedenfalls nicht. Wer in nächster Zukunft mit Lehrpersonen konfrontiert wird, die jetzt in der Ausbildung stehen, wird die Begriffe Output-Orientierung, Modularisierung, Pisa, Bologna, Bachelor und Master aufarbeiten müssen, denn es wird eine andere, eine komplexere Sprache ganz selbstverständlich gepflegt werden, in der vermutlich die nie formulierten Gemeinsamkeiten oder übergangenen Differenzen deutlich und auch diskutierbar werden. Einige der hier publizierten Texte sind für diese Aufarbeitung hilfreich.

Wer meint, die neuen Tendenzen seien der Tradition und Qualität unseres Faches abträglich, kommt nicht darum herum, sich auch neben dem Unterrichten zu engagieren, an den Schulen, in den Fachschaften, den Verbänden oder z.B. hier in diesem «Heft».

So soll mit dieser ersten Ausgabe einer Publikation unseres Berufstandes ein Versuch gewagt werden, ein Forum für forschende Stimmen, überdenkbare Positionen und Themen zu bieten, die uns beschäftigten oder beschäftigen sollten.

In einem Referat von Ludwig Hasler an einer Weiterbildungsveranstaltung der Kantonsschule Enge wurde das Kunstfach mit dem Auftrag herausgefordert, als eine der vier zentralen Funktionen des Gymnasiums den Möglichkeitssinn zu schärfen, einen Sinn, den wir in unserem Fach exemplarisch schulen können, der aber in allen Disziplinen im Sinn von überfachlichen Kompetenzen vermehrt gefordert wird. Die Schnittstellendiskussion zwischen den Gymnasien und Hochschulen im Kanton Zürich (HSGYM) zeigt diese Forderung als ein erstes Resultat.

In diesem Sinn können wir uns auch nicht mehr hinter einem diffusen Kunst- oder Ästhetikbegriff verstecken, denn Kunst und ästhetisches Erleben werden überall eingefordert werden. Das meint unmissverständlich, nicht Rezepte, nicht Rückzug auf ein Nischendasein und auch nicht Beliebigkeit, sondern die Gratwanderung zwischen einer Kultur der Offenheit, der Kommunikation wie auch der Präzision und Einschränkung auf das Wesentliche zu pflegen.

Die Themen

«Am Anfang das Bild» steht als Titel über dieser Ausgabe. Damit werden Grundfragen unseres Faches angesprochen.

Wir greifen unter den Themen mit den Titeln «Zur Diskussion: «Bildung»», «Untersuchungen: «Zum Bild»» und «Stand der Dinge: «In den Ausbildungen»» treffende Informationen auf und geben aktuellen Inhalten und Positionen eine Plattform. Wir versuchen die Blicke auf die aktuelle Situation in unserem Arbeits-, Berufs- und Funktionsfeld zu lenken und Impulse aufzugreifen, die für unsere Fachdiskussion verbindliche Ansätze und Rahmen markieren. So sind zum Beispiel zum Thema «Zur Diskussion: «Bildung»» zwei Vorträge abgedruckt, die im 2007 in Zürich im Rahmen der Diplomausstellung der Lehrberufe für Gestaltung und Kunst im Toni Areal von Adrienne Goehler und von Prof. Jürgen Oelkers gehalten wurden. Beide Positionen schätzen den Stellenwert ästhetischer Bildung in der Gesellschaft ein und versuchen auf zentrale Aufgaben und Anforderungen in der Vermittlungsarbeit in den kulturellen Bereichen hinzuweisen und Impulse zu geben.

Die aufgeworfenen Fragen und Themen sollen auch in den folgenden Ausgaben an einer zentralen Stelle stehen. Im Sinne einer kontinuierlichen Auseinandersetzung werden wir ausgesuchte Leserbriefe und Kommentare zu den Texten in den weiteren Publikationen veröffentlichen.

Geplant sind ein bis zwei Publikationen jährlich in dieser Form. Die zukünftigen Schwerpunkte dürfen aber auch direkter in den Unterricht greifen und aus der Praxis berichten.

Wir wünschen den Leserinnen und Lesern ein grosses Interesse an den Themen und hoffen auf eine anregende Fachdiskussion.

Die Redaktion

KLAUS MERZ

DER GESTILLTE BLICK

Aus dem Buch zur Ausstellung «Der gestillte Blick» vom Herbst 2007 im Museum Strauhof in Zürich, Haymon 2007.

Ein Baum, sagte die Mutter. Das Haus, sagte Vater. Die Sonne, antworteten beide, als wir mit unseren kleinen Fingern zum Himmel zeigten. Wir betraten das Erfahrungslager der Menschen, staunend. Die Pflanzen, Tiere, Dinge, die ganze, weitläufige und beängstigende Fremdheit, von der wir uns auf Erden umgeben sahen, bekam allmählich Namen. Durch diese Bezeichnungen wurde uns die Welt immer wieder ein Stückchen greifbarer, vertrauter auch und noch auf andere Art erfahrbar als nur mit den blossen Händen. Die Welt schien uns sagbar, die Sprache stillte unseren Blick, für eine Weile. – Und diese sagbare Welt stand in klarem Gegensatz zu einer unsäglichen, einer wortlosen, sich verweigernden, feindlichen Welt. Sie setzte entschieden und in alle möglichen Himmelsrichtungen auf den Dialog.

Doch im Lauf der Zeit, als schon einiges überdacht, geredet und auch missverstanden war, stellte sich dann, sozusagen durchs Hintertürchen, erneut eine eigenartige Sehnsucht nach noch unbesprochenen, ja, eigentlich übersprachlichen Lebenszugängen und Bildern wieder ein. - Vom Wesen der Dinge, fiel mir auf, offenbaren uns die Bilder ja häufig mehr als ihr reales Vorbild, selbst da noch, wo sich «die Bildnerie» alleiniges Thema und Gegenstand zu sein scheint. – Kunst, wenn sie etwas taugt, stellt stets neue Verbindungen her, sie vernetzt Wirklichkeiten miteinander, lotet in die drohende Leere hinab. Der unwiderlegbaren Evidenz von Träumen nicht unähnlich, die mich oft in ihren Bann zieht und wieder ans Leben anzuschliessen pflegt, wenn ich den roten Faden schon fast verloren gegeben habe.

Versuche ich mir heute darüber Rechenschaft zu geben, wie es schon früh zu dieser Liebe und meinem Vertrauen, ja, zu meinem Hunger nach Bildern, also auch nach Bildender Kunst gekommen ist, so stelle ich fest, dass es mir zuallererst, ähnlich wie vor literarischen Umsetzungen, um nichts Geringeres und nichts Grossartigeres als um die immer wieder neue Entdeckung und Erfindung des Alltäglichen und seiner Unerschöpflichkeit geht. Um eine lesbare Art von Nachbarlichkeit unter den Geschöpfen und Dingen, die Erweiterung des eigenen Blickfeldes durch fremde und verwandte Blicke. Um den immer wieder neuen «Augenaufgang» vor Bildern und Texten also. – Es geht um eine lebenslange, lustvolle Seh- und Denkschule der kleinen Verschiebungen, die selbst in vorgerückterem Alter die Wiederkehr des Immergleichen noch zu würzen und zu erhellen vermag. Und manchmal sprengt.

Gleichzeitig rühren die Bilder, Artefakte generell, zumeist auch an unsere Erinnerung, an unsere Erinnerung daran, wie es gewesen war – oder hätte sein können. Überhaupt werden im Umgang mit Kunst mehr Fragen gestellt, als Antworten zu haben sind. Und trotzdem geht es in unseren Träumen sowie beim ernsthaften Dilettieren und Agieren in Sachen Kunst stets um eine Ahnung vom Ganzen. Fast wagte ich zu sagen, um ein bisschen metaphysische Geborgenheit. Und diese Ahnung stellt sich nicht ohne Bild gewordene Gedanken und lesbares Gedenken ein. Nicht ohne den stetigen Verlust und das gleichzeitige Bergen und Aufheben von Zeit im Bild und im Wort. – Diese Ahnung vom Ganzen legt, wenn alles gut geht, eine menschenmögliche Spur Richtung Zukunft. Aus einer gelebten und geschauten Gegenwart heraus.

Klaus Merz, geboren 1945 in Aarau, lebt als Erzähler und Lyriker in Unterkulm/Schweiz.
Zahlreiche Auszeichnungen, u.a. Solothurner Literaturpreis, Herman-Hesse-Literaturpreis der Stadt Karlsruhe für «Jakob schläft», Gottfried-Keller-Preis.

THOMAS HÜRLIMANN

F E S T R E D E

Die folgende Festrede wurde am 29. September 2007 im Rahmen der Gründungsfeier der Hochschule der Künste von Thomas Hürlimann in der Zürcher Tonhalle gehalten.

*Sehr geehrter Herr Gründungsrektor,
sehr geehrte Dozentinnen und Dozenten,
liebe Studentinnen und Studenten,
meine Damen und Herren*

Eine Hochschule erforscht und lehrt die Wissenschaften. Jede Wissenschaft erklärt, das heisst, sie versucht ihren Gegenstand mit methodischer Strenge zu erfassen. Am liebsten sind der Wissenschaft Ketten fortlaufender Ursachen und Wirkungen, denn diese Ketten bestehen aus lauter Ergebnissen, die die Richtigkeit des Ganzen zu bestätigen haben – des Ganzen der Kette. Und die Kunst? Sie will Ketten sprengen. Sie will Kausalitäten überwinden. Gleichheitszeichen sind ihr verhasst; wer vergleicht, macht gleich, und Kunst, jede Kunst, will anders sein. Die Wissenschaft ist dem Ideal der Objektivität verpflichtet, die Kunst der Subjektivität, dem Einmaligen, jawohl: Kunst und Hochschule, das ist ein Gegen-Satz, ein klassischer gar – wie die Wissenschaft in exakten Gleichungen das Eindeutige anstrebt, geht die Kunst in einzigartigen Schöpfungen auf das Mehrdeutige aus. Pardautz! würde Donald Duck an dieser Stelle sagen, mit der Gründung der Zürcher Hochschule der Künste haben wir einen gewaltigen Widerspruch installiert.

Die erste Kunsthochschule wurde von Platon gegründet, und wollen wir wissen, wie es dort zugeht, lesen wir am besten das Höhlengleichnis. Die Schulhöhle liegt im Innern der Erde. Am Anfang ihres Lehrens und Lernens sind die Lehrer und Schüler gefesselt, und zwar so, dass sie nur auf die ihnen gegenüberliegende Höhlenwand starren können. Hinter ihnen, nahe am Ein-

gang, brennt ein Feuer. Vor diesem Feuer wandeln Gestalten auf und ab, einige mit Tonkrügen, andere mit Standbildern in den Armen. Das Feuer wirft die Schatten dieser Figuren an die Wand. Wenn die vor dem Feuer Auf- und Abwandelnden reden, lachen oder schreien, hallen ihre Stimmen von der Wand zurück. Deshalb leuchtet es ein, lässt Platon Sokrates erklären, dass die Gefesselten, auf das Schattenspiel glotzenden Lehrer und Schüler einer Täuschung erliegen. Da sie weder das Feuer noch die wandelnden und redenden Figuren in ihrem Rücken erkennen können, fallen sie auf eine Scheinwelt herein. Sie verwechseln die Wirklichkeit mit deren Abbild. Alle sind sich einig, dass die Wand lebendig ist, dass sich dort das wahre Leben abspielt, das eigentliche Sein. Sokrates verhehlt den Grund dieser Täuschung nicht. Es ist die Erstarrung, die Fessel, die Kette – und spätestens jetzt, im zweiten Abschnitt, wird das Höhlengleichnis zu einem Plädoyer für ein «Herumdrehen des Halses», für einen Gang zum Feuer, ja für einen «unwegsamen und steilen Aufstieg», der über eine Treppe aus der Höhle hinausführt «an das Licht der Sonne». Mit anderen Worten: Die Lehrhöhle muss ihre Schüler durch einen schwierigen Aufstieg zur Kunst bringen.

Lehrer und Schüler, meint Platon, sind zwar in einer Höhle geborgen, aber die Geborgenheit hat ihren Preis. Erst einmal sind alle ins Dunkel gesperrt, und das Licht, das sie vor sich haben, ist nur Schein. Gewiss, Schein kann schön sein, ein phantastisches Schattenspiel und Wand-Spektakel. Aber unmissverständlich macht Platon klar, dass die, die da lehren und lernen, die Wirklichkeit nicht vor Augen, sondern im Nacken haben. Das Feuer brennt hinter ihnen, die Sonne leuchtet draussen, und so haben die Gefesselten den Widerspruch zu akzeptieren, dass sie als Lehrer und Schüler in Sachen Kunst ein Scheinleben leben. Sicher, sie proben und probieren unentwegt, sie malen, sie tanzen, sie gestalten, sie photographieren, sie drehen Filme, sie führen Regie, aber im Grunde dreht sich ihr Leben um die Lehre, um das Lernen, nicht um die Existenz. Was die Schüler werden wollen, nämlich Sänger, Pianisten, Schauspieler, Maler, Tänzer, Photographen, Designer, Regisseure, stellen sie bereits dar. Und Sie

müssen ihr Künstlertum darstellen, und zwar beflissener von Jahr zu Jahr, kunstfertiger von Lektion zu Lektion, um es überhaupt zu erreichen. Vielleicht proben sie sogar heftiger als die fertigen Schauspieler, singen besser als die Profis, tanzen verrückter, malen wilder, aber eben, sie sind noch keine Künstler, sie werden es erst. Natürlich vergessen sie dies. Und sie müssen es vergessen. Sie müssen ihre Arbeit so ernst nehmen, als würden sie auf der Bühne des Schauspielhauses stehen, im Kunsthaus eine Vernissage haben oder hier in der Tonhalle ein Konzert geben, denn erst, wenn sie im Scheinleben, in der Täuschung, ganz und gar aufgehen, kann ihnen die Ent-Täuschung gelingen, nur dann entsteht jene Not, deren Durchleben bereits die Wende bringt: die Sprengung der Ketten und den Aufbruch zum Feuer, zum Licht.

Damit bin ich bei einem zweiten Widerspruch, den Platon, der Urgründungsrektor der Kunsthochschule, Sokrates darlegen lässt. Im Moment, da die Not die notwendige Wende bringt, da sich der Gefesselte aus dem Scheinleben losreißt, befreit er sich zwar, doch führt ihn die Befreiung auf einen schmerzlichen Parcours. Nach jahrelanger Erstarrung in unendlichen Repetitionen kostet den werdenden Künstler schon das Halsdrehen und Aufstehen seine ganze Kraft. Das Feuer blendet ihn. Ah, und die Treppe! Wie schrecklich steil sie ist! Da soll ich hinauf? Bei den Göttern, stöhnt er, wenn dieser Aufgang zur Kunst führt, so kann sie mir gestohlen bleiben. Dann nehme ich lieber wieder im Scheinleben Platz, in der alten, mir vertrauten Umgebung des repetierenden Lernens. Wie entscheidet er sich? Wenn es ihn wirklich zur Kunst drängt, hat er keine Wahl. Er geht. Er kriecht. Vielleicht, wer weiss, purzelt er immer wieder hinab, doch ist jede Treppenstufe, an der er sich Kinn und Knie blutig schlägt, ein Zuwachs an Schmerz, eine Entfernung vom Schein, eine Annäherung an die Kunst, ein Gang aus der Höhle durch die Hölle zum Himmel.

Es ist mir bewusst, meine Damen und Herren, dass ich einer gefährlichen Sache das Wort rede. Wer verlangt, dass auch die Kunst ein Gleichheitszeichen hat, kann diesen Widerspruch nicht akzeptieren. Ein solcher misst den Aufwand und die Zeit, die es kostet, um sich etwas anzueignen, das man wegwerfen muss, um

es gestalten zu können – und, klare Sache, per saldo aller Ansprüche wird der messende Masshalter mit seiner Rechnung immer recht haben. Aber ist sein Messen das Mass aller Dinge? Nein, hier geht es nicht um Ökonomie. Ökonomie meint Produktion, und in der Kunst, in jeder Kunst, ist das Machen das einfachste. Jeder kann Zeichen, Töne oder sich selbst produzieren. Aber wie kommt, um ein Beispiel zu nehmen, eine Photographie zu ihrer Aura? Walter Benjamin hat diesen Begriff der Theologie entnommen. Eine Aura, so Benjamin, haben Heilige. Ein Gnadenstrahl stellt die Erwählten ins Licht. Wir verstehen: Dergleichen ist nicht zu produzieren, nur zu erwarten; nicht zu erzwingen, nur zu empfangen. Fällt der Gnadenstrahl auf das Photo, ist es Kunst; fällt er nicht, ist es Gewerbe.

An dieser Stelle haben wir die unterirdische Höhle verlassen. Jetzt stehen wir unter dem hohen Himmel, und wieder müssen wir Sokrates recht geben, wenn er ohne den Anflug von Ironie bemerkt, am liebsten würde der ans Licht Gestiegene das ihn schmerzende Sonnengestirn in der Nacht betrachten. Aber auch jetzt hat der junge Künstler keine Wahl. Ein weiteres Mal ist er gezwungen, seine Augen und seine Haut der Sonne und dem Schmerz auszusetzen. Insofern ist er durchaus tätig. Insofern macht er etwas – er setzt sich aus, und in der Tat, seine Aussetzung ist der Ansatz zur Lösung. In einer solchen Position kann der Gnadenstrahl den Geblendeten und seine Photographie am ehesten erwischen.

Es war in den Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts. Ich studierte in Berlin. Sie hiess Ute. Sie kam im späten Nachmittag und teilte mir mit, zwischen uns sei es aus. Um Zeit zu gewinnen, floh ich in die Küche und kochte Kaffee. Als ich zurückkam, stand Ute an meinem Pult und las einen Text, den ich mit der Schreibmaschine getippt hatte. Was Ute nicht wusste: Der Text stammte von Gottfried Keller. Beim Lesen des «Grünen Heinrich» hatte ich entdeckt, dass mir bei gewissen Stellen die Tränen kamen. Warum? Das wollte ich unbedingt herausfinden, aber eine Kunsthochschule mit einem Seminar, das mir geholfen hätte, gab es nicht. So blieb mir nichts anderes übrig, als ein Verfahren anzuwenden, das ich von Kunstschulen kannte. Deren Studenten

stellten ihre Staffelei im Museum auf und malten berühmte Vorbilder ab, um hinter deren Tricks und Wirkungen zu kommen. In der Nacht vor Utes Besuch hatte ich Kellers Wunderstellen Seite für Seite abgetippt, Satz für Satz, Wort für Wort, und es waren diese Blätter, die die schöne Schattenfigur im spätsommerlichen Nachmittagslicht in ihren Händen hielt. Endlich wandte Ute sich um, wischte sich die Tränen ab und sagte leise: «Du bist zwar ein Riesenarschloch – aber schreiben kannst Du.»

Sehr geehrter Herr Gründungsrektor, sehr geehrte Dozentinnen und Dozenten, Sie treten ein schweres Amt an, denn Sie sollen die Verkünder einer Lehre sein, die das Vergleichen, das Gleichmachen, nicht kennt. Trotzdem müssen Sie Ihren Schülern das Können beibringen, das diese in die Lage versetzt, den Hals zu drehen, sich zu befreien und den schweren Aufstieg zum Licht anzutreten. Unten, in der Höhle, müssen Sie Bildner sein, nah bei allen, die mühselig ins Lernen finden, und oben, am Ausgang der Höhle, haben Sie die hohe Pflicht, Ihren Schülern zu zeigen, was es heisst, den Gnadenstrahl zu erwarten. Dieses Zugleich von oben und unten, von Bildner und Vorbild, wird Sie zerreißen.

Liebe Studentinnen und Studenten, kann Ihnen die Hochschule helfen, den Gnadenstrahl zu erwischen? Ja, möglich ist es, allerdings nur dann, wenn Sie, die Lernenden, den Mut haben, all die Widersprüche, die ein Kunststudium mit sich bringt, anzunehmen und durchzustehen. Sie müssen sich täuschen und ent-täuschen, müssen sich fesseln und befreien lassen. Sie haben die verdammte Pflicht, sich im trüben Dunkel der Repetitionen das Können anzueignen. Beim Aufstieg über die steilrechte Treppe kann es dann allerdings passieren, dass Ihnen das Gelernte abhanden kommt – bis sich schliesslich etwas Blaues zeigt, der Himmel, die Sonne, das Licht, der Schmerz.

Sehr geehrte Damen und Herren, bestimmt haben Sie sich gewundert, dass ich mich die ganze Zeit in Platons Höhlengleichnis aufgehalten habe, im Anfang aller Kunsthochschulen. Aber wie sollte ich von der jüngsten Hochschule, der Zürcher, schon heute, am Tag ihrer Gründung, etwas sagen können? Gewiss, alles ist da, alles ist bereit, aber die Schule selbst steht erst am Beginn. Erst

jetzt, in dieser Feierstunde, hat sie angefangen, sich von ihrem antiken Urbild zu lösen. Aus dem Scheinleben der Planung hat sie sich durch eine steile, dunkle Treppe ans Licht geboren und muss nun die Geduld aufbringen, durch ihre Lehrer und Schüler eine Aura zu bekommen, eine Ausstrahlung. Denn nur so kann eine Hochschule der Künste ihren Widerspruch fruchtbar machen: Sie muss selbst zur Kunst werden – und damit, fasten your seatbelt!, setzen wir zur Landung an.

Der grüne Heinrich war Jahre lang auf Wanderschaft. Künstler hat er werden wollen, Maler, aber wie sich später zeigen wird, ist ihm dies auf grandiose Weise missglückt – Schriftsteller ist er geworden. Heinrichs gerade Pfade sind krumm, die krummen gerade, und es gehört zum Besten von Kellers Bildungs-Roman, wie sich der heimkehrende Heinrich in den Kapiteln «Heimatträume» und «Weiterträumen» der Vaterstadt annähert, ohne sie je zu erreichen.

In einem dieser Träume purzelt er eine steile Treppe hinab, auf eine Brücke zu. Der Heimkehrer staunt. Die Brücke ist nicht mehr, wie bei seiner Ausfahrt, aus Holz, sondern empfängt ihn mit prächtigen Säulenhallen. Die Hallenwände sind mit Maleereien bedeckt, doch treten die Figuren «aus den Bildern heraus und wirken unter den Lebendigen mit». Wirklichkeit und Kunst: In Kellers Brückenhalle sind sie «nur ein Ding». So darf es uns keineswegs verwundern, dass die Brücke ins Fliesen kommt wie der Fluss, den sie überquert, und dass auf der fließenden Brücke mit den lebenden Bildern ein Pferd spaziert, erst noch ein dozierendes Pferd, dem die Lösung aller Widersprüche «im Munde herumläuft». In Kellers Traumkunst ist der Kunstraum, den die Zürcher Hochschule der Künste einst einnehmen wird, vorweggenommen. Was er in der Fremde nicht fand, vermochte Heinrich im «Heimatträum» zu erschaffen: eine flüssige Brücke mit Wänden, «die das nach aussen gekehrte Innere eines Hauses» sind. Möge der Zürcher Hochschule der Künste das Kunststück gelingen, als flüssige Brücke hinüber zu fließen in die Zukunft.

VERENA WIDMAIER

« G E S I C H T E T »

Am Sonntagmorgen blättere ich gerne in der Zeitung. Mein Blick schweift unbestimmt über Schlagzeilen, Bilder, Rubriken und Themen. Plötzlich bleibt er an einer Fotografie hängen. Er ist unausweichlich von einer inszenierten japanischen Familie im süddeutschen Trachtenlook gefangen genommen. Blondhaarig lächeln fünf sichtlich asiatische Figuren vor einem metallisch wirkenden Geländewagen¹ frontal aus dem Bild.

Mutter, Vater, Sohn und zwei Töchter sind mit einem deutschen Schäferhund arrangiert. Die beiden Mädchen in der vorderen Reihe erscheinen gleich gekleidet wie die Mutter hinter ihnen. Die Kinder sind als Miniausgabe ihrer Eltern dargestellt. Der Bub versteckt seine Hände in den Lederhosenaschen. Der Mann hat einen Wanderstock im Anschlag.

Der Deutsche unter den Asiaten.

Der Slogan wirft in mir die Frage auf: Wer ist nun der Deutsche? Der Wagen, der Hund, die verkleideten männlichen Personen vor dem Wagen? *Warum zeigen sich Japaner in deutscher Tracht vor einem Auto?*

Und geht die Familie wandern? Ist das ein Grund, sich ein 4WD für Drive your Waytm anzuschaffen?

Wenn der Wagen in einer Schweizer Tageszeitung so beworben wird, wen spricht das an?

Die vielen Deutschen, die im Schweizerland einen zuverlässigen, preisgünstigen und komfortablen Wagen fahren wollen?

Die vielen Schweizer, die Japaner nett finden?

Ist es die Wirkung, die von der Andersartigkeit der Japaner in der Tracht auf das Eigene ausgeht?



Das ist nun doch etwas zuviel der Fragen für einen ruhigen Sonntagmorgen. Ich stehe auf, setze mich an den Rechner und beginne mit einer kleinen Recherche über die Firma HYUNDAI.

Die technischen Angaben zum Auto finde ich auf der angegebenen Internetseite. Die Philosophie der Firma setze ich unkommentiert in den Anhang. Die Recherche ermöglichte es mir, die damit zusammenhängenden Hintergründe zur Photographie herstellen zu können.

*Weltweit erfolgreich durch weltweite Produktion.
www.hyundai.de -Produktion*

Der Erfolg auf den Exportmärkten wie Deutschland hat dafür gesorgt, dass auch die Produktion rasante Wachstumsraten verzeichnet: Im Jahr 2006 wurden rund 2,66 Millionen Fahrzeuge produziert.

2,1 Millionen Fahrzeuge davon setzt Hyundai außerhalb Koreas ab. In mittlerweile 12 Ländern rollen derzeit Hyundai Modelle vom Band und es werden weitere Werke gebaut. So ist im US-Bundesstaat Alabama eine Produktionsstätte mit einem Investitionsvolumen von einer Milliarde US-Dollar entstanden, die seit 2005 jährlich 300'000 Fahrzeuge produziert.

Ägypten, China, Indien, Indonesien, Malaysia, Pakistan, Russland, Taiwan, Türkei und Venezuela. In den Produktionsstätten rund um den Globus werden auch in Zukunft neue Entwicklungen vom Band rollen. Wobei das Aushängeschild zunächst in Ulsan/Korea bleiben wird, denn hier besitzt Hyundai das größte zusammenhängende Automobilwerk der Welt.

Global denken und lokal handeln.

Selbst der Gründer der Hyundai Motor Company (HMC), Ju Jung Chung, konnte eine derart rasante Entwicklung seines Unternehmens nicht vorhersehen:

Im Jahr 1967 war das erste Modell der HMC der in Lizenz gebaute Ford Cortina, die englische Variante des Ford Taunus (siehe Abb. rechts). Nur kurze Zeit später, Anfang der 70er Jahre, begann Hyundai, die ersten eigenen Autos zu bauen. Und

mit dem kompakten und erfolgreichen Hyundai Pony (siehe Abb. oben) startete die bis heute andauernde Erfolgsgeschichte.

Heute ist die Hyundai Kia Automotive Group der sechstgrößte Automobilhersteller der Welt. Vor allem die Exportmärkte haben zu diesem Erfolg beigetragen, denn mittlerweile setzt Hyundai dort rund 80% der Produktion ab.

Eines der Erfolgsrezepte ist die regionale Marketingstrategie – think global, act local –, denn durch die lokale Präsenz auf allen wichtigen Märkten kann auf entsprechende Marktentwicklungen sofort reagiert werden. Die Designzentren in Japan, den USA und in Deutschland können für diese Märkte in kurzer Zeit passende Produkte entwickeln. Dieser Vorteil ist beispielsweise spürbar beim Hyundai Trajet. Denn der Van wurde von der europäischen Designzentrale mit Sitz in Deutschland speziell für den europäischen Markt entwickelt.

¹ Der neue HYUNDAI Santa Fe <http://www.hyundai.ch/desktopdefault.aspx/tabid-27/>

Die völlig neue, zweite Generation des Santa Fe übertrifft alle Erwartungen: Der neue Santa Fe präsentiert sich als Premium SUV von bestechender Schönheit und Qualität. Die grösseren Dimensionen, das edle Innenraum-Design, die hochwertige Verarbeitung und die imposante Serienausstattung zeugen auf den ersten Blick von der neuen Klasse dieses eindrucksvollen Fahrzeugs.

Auch unter der Motorhaube zeigt sich der neue Santa Fe äusserst fortschrittlich, steht doch neben dem 2.7 V6 Aggregat auch ein neuentwickeltes 2.2 CRDi Dieselmotor zur Wahl, beim Diesel kombiniert mit einem sequenziellen 5-Stufen-Automat. Und mit elektronisch gesteuertem Allradantrieb mit integriertem «Interactive Torque Management», einem modernen elektronischen Stabilitätsprogramm sowie 6 Airbags und aktiven Sicherheitskopfstützen erreicht die Sicherheit ebenfalls höchstes Niveau. Das trifft auch auf die grosszügigen Raumverhältnisse im neuen Santa Fe zu: Als einer von ganz wenigen Premium SUV bietet er in den Topversionen Style und Premium 7 Sitze, wobei die dritte Sitzreihe ohne Raumeinbusse vollständig versenkbar ist.

Höchste Ansprüche erfüllt die Serienausstattung des neuen Santa Fe. Schon die Basisversion bietet alles, was das Herz begehrt. In den zwei Topversionen sind dann selbst luxuriöse Features wie Lederinterieur, 2-Zonen-Klimaautomatik, elektrisch verstellbarer Fahrersitz und viele weitere Annehmlichkeiten, die zum entspannten Fahrgefühl beitragen, inbegriffen.

Fazit: Ein Fahrzeug, das Emotionen weckt. Aber auch ein Fahrzeug, mit dem Hyundai in der Klasse der Premium SUV einen neuen Massstab setzt, insbesondere auch, was das Preis-Leistungsverhältnis betrifft. Das gilt erst recht, wenn man die hohe Qualität mit einbezieht, die den neuen Santa Fe wie überhaupt die neue Generation an Hyundai Modellen insgesamt auszeichnet.

Santa Fe City schon ab Fr. 37'950.–

Der neue Santa Fe ist jetzt auch als City Comfort mit Frontantrieb erhältlich, in den Motorvarianten 2.7 V6 und 2.2 CRDi.

ZUR DISKUSSION: «BILDUNG»

EDITH GLASER-HENZER

KUNSTUNTERRICHT /
 BILDNERISCHES GESTALTEN :
 BILDUNGSSTANDARDS ALS
 CHANCE ?

Edith Glaser-Henzer: «Kunstunterricht: Bildungsstandards als Chance?» In: Peter Labudde (Hrsg.):
 Bildungsstandards am Gymnasium. Korsett oder Katalysator? h.e.p. verlag ag Bern 2007, S.251-261

«...Rien n' était tel que j'imaginais...»¹

Alberto Giacometti 1947

Konvention und Invention

Mit dem vorangestellten Giacometti-Zitat, «... nichts war so, wie ich es mir vorgestellt hatte...», wird auf eine Haltung hingewiesen, mit welcher der Künstler nicht beim gesicherten Wissen und Können, bei der Konvention stehen bleibt, sondern sich in seiner Arbeit verunsichern lässt und die Herausforderung annimmt, ungewohnte Wege einzuschlagen und neue Lösungen zu finden. Der *Kunstunterricht*, im folgenden *Bildnerisches Gestalten* genannt, bietet mit seiner Vielfalt und seinen Unschärfen ein reichhaltiges Übungsfeld für flexibles Denken und Handeln. Die Wechselbeziehung zwischen Konvention (kulturelle Normen) und Invention (Erfindung) ist nicht lediglich ein zentrales Merkmal des Fachs *Bildnerisches Gestalten*, sondern stellt eine seiner Prämissen dar. Das Pendeln, das Oszillieren zwischen beiden Polen eröffnet ein breites Spektrum an Möglichkeiten, Anregungen und Varianten zum Lernen und zum Unterrichten.

«Masstab pädagogischen Denkens und Handelns waren spätestens seit der Aufklärung Zustand und Entwicklung des Individuums und seiner jeweils besonderen Potenziale.» (Legler

2006, S.1) Der Begriff «Standard» weckt bei vielen Lehrpersonen für *Bildnerisches Gestalten* Befürchtungen, die Vielfalt an Unterrichtskonzepten und -formen werde eingegrenzt und die individuellen Unterschiede und Besonderheiten der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schüler würden nivelliert. Dank den vielfältigen und komplexen Lernangeboten und Arbeitsweisen im Fach *Bildnerisches Gestalten* gehen die Lehrkräfte in besonderem Mass auf individuelle Voraussetzungen und persönliche Interessen, Lebensumstände und Lerngewohnheiten von Schülerinnen und Schülern ein. Die Besonderheiten des Fachs sind überdies deshalb bedeutungsvoll, «weil das Zurechtkommen in einer immer komplexer und komplizierter werdenden Welt das Erlernen von Orientierungen und das Einüben von Handlungsfähigkeit in Feldern ohne erkennbare Strukturen und hierarchische Ordnungen zunehmend notwendig macht.» (Legler 2004, S.139) Sind also Standardisierungen tatsächlich (fach)fremde Normen, deren Übernahme zur Folge hat, dass die Eigenständigkeit und das Besondere des Fachs verloren gehen?

Bildungsstandards im Fach *Bildnerisches Gestalten* (Kunstunterricht)?

An Hochschulen, an Gymnasien und in den Volksschulen bestehen im Fach *Bildnerisches Gestalten* festgeschriebene oder implizite Leistungserwartungen. Möchte eine Maturandin, ein Maturand an einer Hochschule für Gestaltung und Kunst aufgenommen werden, überprüft die Hochschule ihre/seine nachgewiesenen Kompetenzen, indem sie ihre Qualitätsansprüche geltend macht. Es finden Diskussionen statt über Leistungserwartungen (auch bzgl. des Fachs *Bildnerisches Gestalten*) an den Schnittstellen, also etwa zwischen der Eidgenössischen Technischen Hochschule (ETH) und einzelnen Maturitätsschulen. Maturitätsschulen ihrerseits überprüfen den Leistungsstand ihrer Schulabgänger in fachlichen Maturitätsprüfungen. Qualitätsüberprüfungen finden auch über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus statt, wenn Präsentationen von Projektarbeiten und Performances vor einem

aus internen und externen Experten zusammengesetzten Team vorgestellt und von ihm bewertet werden.

Die aktuelle Diskussion um Bildungsstandards bietet allerdings jetzt die Chance, Qualitätsansprüche nicht nur in kantonalen Fachschaften und Institutionen, sondern breiter und national zu erörtern. Bildungsstandards müssten so beschrieben werden, dass sie «auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen können»² und gleichzeitig den fachlichen Bildungsvorstellungen gerecht werden. Bildungsstandards umschreiben nicht die Bildungsprozesse, sondern enthalten «normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen und greifen allgemeine Bildungsziele auf. Sie legen fest, welche Kompetenzen Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können.» (Maag Merki 2005, S.12)

Es gilt also abzuwägen, inwieweit es unter diesen Bedingungen möglich und sinnvoll ist, für das Fach *Bildnerisches Gestalten* Bildungsstandards zu entwickeln. Die Frage sei gestellt, ob einfache Kompetenzbereiche beschrieben oder ob von Anfang an komplexere Standards anzustreben seien? Sollten zum Beispiel unter dem Begriff «Basisstandards» eindeutig formulierte, einfache Anforderungen hinsichtlich verbindlicher Fachinhalte verstanden werden, besteht die Gefahr, dass sich die Beschreibungen auf elementare Kenntnisse und Fertigkeiten beschränken – zum Beispiel «Farbkontraste und deren Wirkungen kennen und anwenden können». Traditionelle Kompetenzbereiche dieser Art sollten jedoch in Beziehung zu anspruchsvolleren Anliegen des Fachs stehen und darum ergänzt werden. *Die Komplexität der Wechselwirkung zwischen Konvention und Invention, zwischen gestalterischen Grundlagen und dem Verhalten in kreativen Prozessen muss sich in den Formulierungen über Kompetenzen deutlich spiegeln.* Dieser Anspruch ist von Beginn der Schulzeit an bis hin zur Maturität gültig, weswegen sich Prinzipien des

Fachs in wesentlichen Aspekten von Prinzipien einiger anderer Schulfächer unterscheiden. Auf diese Komplexität verweisen auch Dieter Grünewald und Hubert Sowa (2006, S. 302-310) und fordern empirische kunstpädagogische Forschung, um das Ineinandergreifen verschiedener Kompetenzfelder und -stufen zu klären. Im Kunstunterricht – sowohl in Form von Ausbildungs- als auch von Selbst-Bildungsprozessen – unterscheiden die beiden Autoren überprüfbare Basiskompetenzen von einem individuell differenzierten sog. «ästhetischen Surplus», welches nur bedingt oder nicht überprüfbar ist. Sie halten fest, dass viele Basiskompetenzen eines methodischen und strikten Aufbaus bedürfen, jedoch auf allen Stufen in komplexen fachlichen Zusammenhängen exemplarisch gelernt werden, wodurch erst das «ästhetische Surplus» entstehen kann. Standards in der Kunstpädagogik können deshalb, nach Auffassung der beiden Kunstpädagogen, weder negiert noch fraglos affirmiert werden.

Kritische Anmerkung zum Fächerverständnis im Harnos-Konkordat

Im Text des Konkordats³ werden Begriffe wie «manuelles Geschick» oder «praktische Grundbildung» verwendet. Vor allem der Begriff «manuelles Geschick» weist, gerade vor dem Hintergrund des oben geschilderten Anspruchs, in eine falsche Richtung. Für die Entwicklung von Standards im Fach *Bildnerisches Gestalten* sind diese Begriffe zu klären.

Gestalterisches Wissen, handwerkliches oder medientechnisches Können sind nicht Selbstzweck, sondern wichtige Vehikel zur Entwicklung und Realisierung einer Idee. Deshalb wird die *Beziehung* zwischen (zu entwickelnder) Bildidee und gestalterisch-medientechnischem Können thematisiert. Motive und Techniken werden im Unterricht *Bildnerisches Gestalten* nicht variiert, damit die Lektion unterhaltend ist, sondern weil andere Motive und andere Techniken eine andere Art von Auseinandersetzung erfordern und damit neue Problemstellungen und Handlungsfelder eröffnen. Im Zentrum steht das Erlernen symbolischer Repräsen-

tationsformen, stehen der produktive und reflexive Umgang mit Bildern, mit bildhaftem Denken und Handeln.

Prinzipien des Fachs *Bildnerisches Gestalten*

Die Bestimmung von Kompetenzen oder gar die Konstruktion von Testaufgaben zur Überprüfung der angestrebten Kompetenzen im Fach sind schwierig. Trotzdem sollten wir den Versuch unternehmen, *sinnvolle Bildungsstandards für das Fach Bildnerisches Gestalten zu entwickeln, indem wir «Kompetenzbereiche» einer traditionelleren, lernzielorientierten bildnerischen Erziehung mit dem Konzept ästhetischer Erfahrung und Bildung verbinden.*

Eckhard Klieme führt in seiner Liste der «Merkmale» für Standards unter dem Stichwort «Fachlichkeit» auf: «Bildungsstandards sind jeweils auf einen bestimmten Lernbereich bezogen und arbeiten die Grundprinzipien der Disziplin bzw. des Unterrichtsfaches klar heraus» – und weiter: «Die Standards decken nicht die gesamte Breite des Lernbereiches bzw. des Faches ab, sondern konzentrieren sich jeweils auf einen Kernbereich.» (Klieme 2003, S.24/25)

Im Folgenden erörtere ich Bedingungen und Kriterien, die bei der Entwicklung und Formulierung von nationalen Bildungsstandards im Fach *Bildnerisches Gestalten* zu berücksichtigen sind. Meine Vorschläge erachte ich als Diskussionsbeitrag. Darum verweise ich auch darauf, in welchen Kernbereichen Bildungsstandards zu formulieren wären.

Vorschlag für zwei Prinzipien:

- > *Wechselwirkung zwischen Konvention und Invention*
(vgl. meine Argumentation oben)
- > *Ästhetische Erfahrung und Bildung*

Vorschlag für zwei Kernbereiche:

- > *Bildkompetenz / visual literacy*
- > *Räumlich-visuelle Kompetenzen*

Ästhetische Erfahrung und Bildung

In der kunstdidaktischen Diskussion wurde während der letzten dreissig Jahre ein Konsens erarbeitet, der ästhetische Erfahrung und Bildung in den Mittelpunkt stellt. Der Begriff Ästhetik wird dabei nicht eingeschränkt auf die Theorie des Schönen, sondern erweitert auf die «Theorie der sinnlichen Erkenntnis» (Peez 2005, Otto 1998, Lehnerer 1993). Sinnliche Erkenntnis verweist auf den Doppelcharakter des Terminus «ästhetisch». Einerseits nimmt der Erfahrende mit seinem ganzen Körper, mit Kopf und Sinnen, Dinge und Phänomene und sich selbst in diesem Prozess subjektiv bewertend wahr. Andererseits ist seine Wahrnehmung gegenstandsbezogen, erkenntnisartig und auf objektive Feststellungen ausgerichtet.

Vorschlag: Formulierungen von Bildungsstandards schliessen Methoden ein, die sowohl auf individuelle subjektive Erfahrung und Sinnggebung als auch auf «objektiven» Erkenntnisgewinn ausgerichtet sind.

Das Wechselspiel von Wahrnehmen, Denken und Handeln (Glaser 2001/2006, S.22) ist für das Fach *Bildnerisches Gestalten* typisch. Das Besondere an ästhetisch-produktiven Erfahrungsprozessen liegt «nicht nur in dem, was hervorgebracht wird – in der Ästhetik des Produktes – sondern auch im Prozess der Hervorbringung selbst, der Poesis.» (Seydel 2005, S. 160) Da die Prozesse ästhetischer Erfahrung nicht linear sind, benötigen wir vielfältige Formen des Erkundens, Ausprobierens, Suchens, Nachdenkens und Deutens, mittels derer Einsichten in die Wirklichkeit möglich werden; oft sind Umwege und Rückschritte unausweichlich und der Erfolg ist nicht sicher. Ästhetische Erfahrungen lassen sich initiieren, Lösungen von Aufgaben sind jedoch nicht genau vorhersehbar und planbar. Schülerinnen und Schüler sind gefordert, Spielräume innerhalb eines gegebenen Rahmens und gegebener Regeln auszuloten, um individuelle, aber nicht beliebige Lösungen zu finden.

Vorschlag: Produkt und Prozess sind gleichwertig. Der Qualitätsanspruch an Produkt und Prozess wird bestimmt und formuliert unter Berücksichtigung des Spielraums für individuelle Lösungen innerhalb gegebener und erlernbarer Regeln.

Bildkompetenz – Visual literacy

Die Vielfalt und Vielzahl aller Arten von Bildern verändern nicht nur unsere Kommunikations-, sondern auch unsere Wahrnehmungsstrukturen. Das Lesen und Verstehen von Bildern jedoch ist uns nicht angeboren, wir lernen es aufgrund von Erfahrung (vgl. Gardner 1991, S.274, Rentschler 2003, S.227ff).

Zum engeren Bildbegriff zählen wir traditionelle wie digitale, statische wie bewegte Bilder. Im weiteren Sinne umfasst der Begriff *Bild* alles, was vorrangig auf das visuelle und haptische Wahrnehmen hin gestaltet wird – es sind Prozesse, Situationen und Produkte.⁴

Das Bild, die Bilderfrage und der Umgang mit Bildern sind Kernbereich des Fachs *Bildnerisches Gestalten*, in welchem ein breites Spektrum an Erfahrungs- und Lernangeboten bereitsteht. Bilder werden gestaltet und *rezipiert* und Schülerinnen und Schüler *reflektieren* ihre sinnlichen Wahrnehmungen, ihr gestalterisches Handeln und ihre individuellen Vorerfahrungen in Bezug zu neuem Wissen und Können.

Vorschlag: Bilder werden über die fachtypischen Umgangsweisen von gestalten, rezipieren und reflektieren erschlossen.

In einem aktiven Wahrnehmungsprozess (Rezeption), unter Einbezug der optischen Erfahrungen der Jugendlichen und auf der Basis von fundiertem kulturellem Wissen werden (Bild-)Wirklichkeiten konstruiert. Schülerinnen und Schüler bauen Kompetenzen auf, die zur Teilhabe und Mitwirkung in unserem gesellschaftlichen und kulturellen Umfeld befähigen. Kunstwerke eignen sich infolge ihrer Komplexität und Mehrdeutigkeit ganz besonders, das *Sehen und Verstehen* zu fördern.

Bilder unterschiedlicher Qualität unterhalten und informieren uns in allen Lebensphasen, sie animieren uns zum Lernen oder manipulieren und verführen uns. Deshalb sollte die Bildungspolitik diesen Bereich stärker beachten. Aufgrund der geforderten Leistungserwartungen sind *entsprechende Rahmenbedingungen* zu schaffen, denn «das Missverhältnis zwischen Konsum und eigenen Ausdrucksmöglichkeiten der Jugendlichen kann offensichtlich im Rahmen der bestehenden Stundendotation nicht kompensiert werden» (Schaub 2007).

Vorschlag: Es werden geeignete Rahmenbedingungen geschaffen, unter denen Schülerinnen und Schüler einen eigenständigen und verantwortungsvollen Umgang mit Bildern lernen, denn eine demokratische Gesellschaft kann sich visuellen Analphabetismus nicht leisten.

Räumlich-visuelle Kompetenzen

Visuelle sowie räumlich-visuelle Fähigkeiten und Kompetenzen bilden essentielle Grundlagen der Entwicklung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Sie steuern sowohl die Wahrnehmung von Objekten und Phänomenen als auch die Verarbeitung der Wahrnehmung im Prozess des eigenen Gestaltens. Die räumlich-visuellen Kompetenzen sind häufig grundlegend für das Technikverständnis und die Visualisierung komplexer Prozesse gerade auch in naturwissenschaftlichen und mathematischen Gebieten.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes «Räumlich-visuelle Kompetenzen in Bezug auf ästhetische Erfahrungen im Unterricht *Bildnerisches Gestalten*» (2007-2010)⁵ werden einen Beitrag zur Entwicklung von Bildungsstandards leisten.

In diesem Projekt der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, geleitet von der Verfasserin dieses Beitrags, werden in einem ersten Schritt mit empirischen Methoden unterschiedliche Typen des räumlich-visuellen Wahrnehmens und Gestaltens in den Jahrgangsstufen 4-6 (ca. 10-12 Jährige) untersucht und gruppiert. Das zweite Ziel liegt in einer durch Längs-

schnittuntersuchung gewonnenen Differenzierung nach Niveaus innerhalb der Darstellungstypen. Das gewonnene Datenmaterial wollen wir intensiven Interpretationen unterziehen, was zumindest in Ansätzen auch zu Vorschlägen zur Entwicklung einzelner Aufgaben führen wird, die zukünftig Anwendung in output- und längsschnittorientierten Tests innerhalb von Wirkungsstudien finden könnten.

Die räumlich-visuellen Kompetenzen werden im Fach *Bildnerisches Gestalten* systematisch aufgebaut und korrelieren mit der kognitiven Entwicklung. *Eine Verbindung mit den Merkmalen für Bildungsstandards <Kumulativität> und <Differenzierung> (Klieme 2003, S.25) liegt deshalb nahe - und die Berücksichtigung dieser Forderung bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen und Niveaus ist realistisch.*

Status quo: Frühling 2007

Vorarbeiten zur Entwicklung von Kompetenzmodellen und Kompetenzniveaus für das Fach *Bildnerisches Gestalten* in der Schweiz werden von mehreren Fachpersonen und Fachgruppen vorläufig unkoordiniert geleistet. Diese Arbeiten aus Institutionen und Verbänden sind national zur Diskussion zu stellen und mit entsprechenden Beiträgen aus der deutschen Kunstpädagogikdiskussion (u.a. Legler 2006, Arbeitsgruppe «Bildungsstandards» HV 2005 Saarbrücken) zu vergleichen. Auch sollten Kompetenzerwartungen unterschiedlicher Bildungsstufen diskutiert und ausgehandelt werden. So ist in Zürich das Projekt «Hochschulreife und Studierfähigkeit» angelaufen, in welchem Arbeitsgruppen mit je zwei Hochschul- und Mittelschulvertretern für *alle Schulfächer* der (Zürcher) Gymnasien in einen Dialog getreten sind. Sie thematisieren u. a. fachliche und überfachliche Kompetenzerwartungen an Studierende, um den Übergang von den Gymnasien zu den Hochschulen zu verbessern⁶.

In Deutschland scheint sich eine Einigung auf nationale Bildungsstandards zu verzögern. Lässt sich die Skepsis vieler KollegInnen mit den Erfahrungen des zentralistisch geführten ehema-

ligen Ostdeutschland erklären? Wie in der Schweiz wird faktisch aber in mehreren Bundesländern an der Formulierung von Standards gearbeitet. Einige Länder wie Baden-Württemberg, Berlin/Brandenburg/Mecklenburg-Vorpommern haben im Zuge des Reformprozesses der gymnasialen Oberstufe (G8) für das Fach Bildende Kunst eigene Standards entwickelt. Das Fach Kunst kann in den meisten Bundesländern in unterschiedlicher Fächerkombination als Abiturprüfungsfach gewählt werden, sei dies zum Beispiel als Profil- oder Neigungsfach im Rahmen von 5 Abiturprüfungsfächern wie in Baden-Württemberg, sei dies «als fünfte Prüfungskomponente; d.h. als besondere Lernleistung, z.B. in Form einer schriftlich-praktischen Hausarbeit, Wettbewerbsteilnahme oder Präsentation» wie in Berlin oder sei dies als Grund- oder Leistungsfach innerhalb der Abiturprüfung in 4 Fächern wie in Hamburg. (Niehoff/Wenrich 2007, S.17/18)

Angesichts der im Fach *Bildnerisches Gestalten* verfügbaren bedeutenden Ressourcen ist das Fach im Bildungsangebot der Gymnasien und der Volksschule besser zu verankern. Dazu ist es unerlässlich, die Relevanz des Fachs «nicht an den Selbsteinschätzungen von Didaktikern und Fachlehrern im Blick auf die Bedeutung ihres Gegenstandes, sondern am tatsächlichen Resultat, am ›Output‹, d.h. an dem, was in den korrespondierenden Unterrichtsfächern in bestimmaren Zeiträumen nachweislich gelernt wird» (Legler 2006, S.13) zu bemessen. *Diese Überprüfung und die Entwicklung von Standards dürfen wir jedoch nicht dem Zufall überlassen. Wir benötigen Projekte, welche die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK⁷ ideell und finanziell unterstützt, um fachbezogene Leistungsstandards wissenschaftlich erarbeiten und empirisch validieren zu können.* In Fachkreisen ist unbestritten, dass Standards und Qualitätsentwicklung zusammen gehören und auf Ergebnisse von Output-Überprüfungen zu reagieren ist.

Die FachdidaktikerInnen in der LehrerInnenausbildung sind in die Diskussion um Bildungsstandards involviert. Die Arbeitsgruppe Bildnerische Gestaltung und Kunst der Schweizerischen

Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL ist daran, Kernkompetenzen für die fachdidaktische Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen zu definieren. Dabei ist vorgesehen den Kompetenzen-Katalog so zu gliedern, dass ein Teil der angestrebten Leistungserwartungen für alle (deutschschweizerischen) Pädagogischen Hochschulen verbindlich wird, ein anderer Teil wählbar bleibt und der einzelnen Institution Gelegenheit zur Profilierung bietet. Auch hier drängt sich eine Koordination mit Fachgremien an Volksschulen und Gymnasien auf.

Der Präsident des schweizerischen Verbandes ›Lehrerinnen und Lehrer für *Bildnerisches Gestalten* und Kunst‹ äussert sich vorsichtig optimistisch hinsichtlich der Entwicklung von Bildungsstandards für das Fach *Bildnerisches Gestalten*: «Die Hochschulreife, zusammen mit der Vermittlung einer breiten Allgemeinbildung, gehören zu den übergeordneten Zielen der Sekundarstufe II. Wo es primär um Fachkompetenzen geht, spricht auf den ersten Blick wenig gegen Leistungsstandards. Dagegen werden sich persönliche Reife und Gesellschaftsfähigkeit kaum durch standardisierte Tests ermitteln lassen. (...) Ob es gelingt zuverlässige Leistungsstandards als geeignete Kontrollinstrumente zu entwickeln, wird letztlich wiederum von ökonomischen Faktoren bestimmt: Von der Bereitschaft, die für die Entwicklung des ganzen Systems notwendigen zeitlichen, personellen und finanziellen Ressourcen aufzubringen.» (Schaub 2007)

Zusammenfassung⁸

Rekurrierend auf das zentrale Merkmal der Wechselbeziehung zwischen Konvention und Invention gilt es, im Fach *Bildnerisches Gestalten* Aufgabenreihen (Lernumgebungen) komplex und vielfältig anzulegen, so dass ästhetische Erfahrungen sowohl im Wahrnehmen/Reflektieren wie auch beim bildnerischen Weiterverarbeiten des Wahrgenommenen möglich sind. So entdecken Schülerinnen und Schüler auf individuellen Lernwegen bildnerisch-gestalterische Lösungen. Die Lernarrangements sind so anzulegen, dass innerhalb einer Regelklasse vielfältige, persönliche

Erfindungen gemacht werden können und in der Folge eine breite Palette von Darstellungsmöglichkeiten sichtbar wird. Es gibt dabei nicht *die* richtige Lösung, vielmehr geht es um *deutliche oder weniger deutliche* Lösungen.

Versuche ich, ein Fazit zu ziehen, fällt auf, dass die Komplexität des Fachs *Bildnerisches Gestalten* sich nicht nur aufs Gesamte bezieht, sondern auch auf jeden einzelnen Teilbereich, ja auf jede einzelne konkrete Aufgabenstellung.

Auf dem Niveau der Gymnasialstufe ist in diesem Zusammenhang die historische Entwicklung des Fachs nicht ausser Acht zu lassen. Seine Positionierung in der Stundentafel der Maturitätsschule war im 19. Jahrhundert eine Zudienende: «Zeichnen» galt als eine Prämisse für ein Medizinstudium. Das Fach hatte also gleichsam eine hilfswissenschaftliche Funktion, die sich später änderte, als die handwerklich-dekorativ geprägten Bewegungen (Jugendstil, Art nouveau, Art Deco, Wiener Werkstätte, Bauhaus) sich gesellschaftlich etablierten. Erst im Lauf des 20. Jahrhunderts wurde das Potenzial des Fachs erweitert und unter dem kreativen Schub der in rascher Folge entstehenden künstlerischen Bewegungen in Richtung des individuellen Ausdrucks positioniert. Seither bildet die zentrale Stellung des Individuums sowohl Ausgangspunkt wie Fokus: Die Förderung der individuellen Talente, Anlagen und Fähigkeiten ist im Fach *Bildnerisches Gestalten* im Vergleich zu anderen Fachbereichen am Unmittelbarsten. Damit bezieht sich das Fach besonders auf Erfordernisse wie Innovationskraft, Flexibilität, Sinngebung und gestalterische Kompetenzen, welche zu den Grundbestandteilen der westlichen Kulturen, zukünftig wohl auch der globalen Kultur gehören.

Es stellt sich also die Frage, ob die Definition von Standards nicht im Widerspruch zu den Stärken des Fachs steht, das in der Stundentafel der Gymnasien die Forderungen nach Selbststudium, Individualisierung des Unterrichts, Vielfalt des Angebots und «learning by doing» bereits weitgehend integriert hat. Unbedingt ist zu vermeiden, dass aus Bequemlichkeitsgründen die Standards aus-

schliesslich im Bereich der Konvention angesiedelt werden. Und grundsätzlich läuft man mit der Formulierung von Standards Gefahr, dass reduktionistische Aspekte zum Hauptthema werden.

Für die Gymnasialstufe könnten (Basis-)Standards sinnvoll sein, die sich weniger auf thematische Bereiche, eher aber auf Bereiche, die als Voraussetzungen für jede kreative Arbeit gelten können, beziehen:

- > *Grundhaltungen und Grundkompetenzen, gestalterische Handlungs- und Darstellungsfähigkeit*
- > *Wahrnehmungsfähigkeit, Vorstellungskraft*
- > *Flexibilität, spielerisches Improvisieren im Hinblick auf Problemlösungen*
- > *Vertiefung und Optimierung, hartnäckiges Verfolgen von Lösungsansätzen*
- > *Bildkompetenz inklusive analytischer Fähigkeiten*
- > *Reflexion und sprachliche Kommunikationsfähigkeit in ästhetischen Fragen*
- > *Neugierde*

Wie schon in dieser Aufzählung erkennbar, ergeben sich antagonistische, ja diametral gegensätzliche Bereiche, aber kaum eindeutige Vektoren. Standards müssen für das Fach dementsprechend sorgfältig geklärt und in einer Weise formuliert sein, welche den Qualitäten und Wirkungspotenzialen des Fachs *Bildnerisches Gestalten* nicht zuwiderlaufen.

FUSSNOTEN

¹ «...nichts war so, wie ich es mir vorgestellt hatte...» schrieb Giacometti 1947 in seinem Brief an den Kunsthändler Pierre Matisse (Seite 7). Autobiografischer, 8-seitiger, mit Werkskizzen durchsetzter Brief (Faksimiledruck), Katalog «Alberto Giacometti», Galerie Beyeler, Basel 1963

² «Mit Bildungsstandards wird nicht das Ziel verfolgt, auf Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozesse zu vereinheitlichen. Mit dem Instrument der Bildungsstandards soll vielmehr versucht werden, die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen kann....Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu errei-

chen sind, wird hingegen nicht vorgegeben...». *Zielsetzungen und Konzeption des Projektes HarmoS* (aus der Kurzinformation 3, S.24 des Vernehmlassungspapiers, Website «Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK»)

³ Unter II. Übergordnete Ziele der obligatorischen Schule, Art. 3, Absatz 2d. steht, dass insbesondere auch im «Bereich Musik, Kunst und Gestaltung (sich jede Schülerin und jeder Schüler): eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen (erwerben soll), ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur». *Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 19. Januar 2006*

⁴ «Bild umfasst alles, was vorrangig auf das visuelle und haptische Wahrnehmen hin gestaltet wird; es sind Prozesse, Situationen, Produkte.» Arbeitsgruppe «Bildungsstandards» HV 2005 Saarbrücken www.kompas.bayern.de/downloads/Grundsatzpapier_BDK_HV_2005.pdf

⁵ «Räumlich-visuelle Kompetenzen» – Forschungsprojekt 2007-2010 PH FHNW unter www.kunstunterricht-projekt.ch

⁶ www.bildschule.ch <aktuell LBG/ EAV< HSGYM «Hochschulreife und Studierfähigkeit – Treffpunkt an der Schnittstelle»

⁷ «Namentlich die fachbezogenen Leistungsstandards bedürfen einer wissenschaftlich gestützten Erarbeitung und einer empirischen Validierung, bevor sie festgelegt werden können; die entsprechenden Projekte stehen unter der Verantwortung der EDK.» Konkordatstext 2006, S. 23

⁸ Fazit eines Gesprächs über den vorliegenden Text mit Max Matter, Künstler und langjähriger Gymnasiallehrer, März 2007

LITERATUR

Gardner, Howard (1991): Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta

Glaser - Henzer, Edith (2006): Vorstellungsbildung im Unterricht. In: BDK Mitteilungen.

Fachzeitschrift des BDK Fachverband für Kunstpädagogik, 42.Jg., Heft 4, S.22-25

Grünwald, Dieter/ Sowa, Hubert (2006): Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung. In: J.Kirschenmann/ F.Schulz/ H.Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. (S.286-313). München: kopaed

Klieme, Eckhard et al. (2003): Expertise zur Entwicklung von nationalen Bildungsstandards. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. (S.24-30)

www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf
Berlin Bundesministerium für Bildung und Forschung

Legler, Wolfgang (2004): Münchner Allerlei – Vom Reiz der Vielfalt und der Notwendigkeit, die Kunstpädagogik zukunftsfähig zu machen. In: Johannes Kirschenmann et al. (Hrsg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kopaed (S.139-144).

Legler, Wolfgang (2006): Kunstpädagogik zwischen Bildung und Standards. Vortrag auf dem Kunstpädagogischen Tag des Bundes Deutscher Kunstzeiger BDK, LV Niedersachsen am 13.6.2006 im Sprengelmuseum Hannover

Lehner, Thomas (1993): Ästhetische Bildung.

In: Adelheid Staudte; Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Maag Merki, Katharina (2005): Wissen, worüber man spricht. Ein Glossar.

In: Becker, G. u.a.: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten (Friedrich Jahresheft 2005) Seelze. (S.12-13).

Otto, Günter (1998): Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bd. Seelze: Kallmeyer

Niehoff, Rolf / Wenrich, Rainer (2007): «Bildende Kunst» im Reformprozess der Oberstufe.

In: Kunst-Unterricht. Heft 309/310 Beilage Exkurs. Velber: Friedrich Verlag. (S.17/18)

Peez, Georg (2005): Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. Beispiele zu ihrer empirischen Erforschung. München: kopaed

Rentschler, Ingo et al. (2003): Bilder im Kopf. Texte zum imaginativen Lernen. Seelze: Kallmeyer (S.227ff)

Schaub, Roland (2007): Essay im Jahrbuch des Departementes Lehrberufe für Gestaltung und Kunst dljk.

Hochschule für Gestaltung und Kunst hgkz

Seydel, Fritz (2005): Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung.

In: Manfred Bloom (Hrsg.): Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung; Bd.6. (S.157-165) Köln, Salon Verlag

Glaser-Henzer, Edith, Prof., Dozentin für Fachunterricht und Fachdidaktik Bildnerische Gestaltung & Kunst an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz PH FHNW.

E-Mail: edith.glaser@fhnw.ch

JÜRGEN OELKERS

ÜBER DEN BILDENDEN WERT
DER GESTALTERISCHEN UND
KÜNSTLERISCHEN FÄCHER

Vortrag in der Zürcher Hochschule der Künste am 9. Juli 2007

«Cinderella» ist die englische Version des deutschen Märchens vom Aschenputtel. Dieses Märchen ging in die berühmte Sammlung der Gebrüder Grimm ein, deren erste Ausgabe 1812 erschien. Jakob und Wilhelm Grimm fahndeten bekanntlich im Umkreis der Stadt Kassel nach mündlich überlieferten Geschichten, die sie sammelten und zu «Kinder- und Hausmärchen» stilisierten. Kassel war hugenottisch geprägt. Das erklärt vielleicht die Herkunft des Märchens, das Charles Perrault schon 1697 als *Cendrillon ou La petite pantoufle de verre* aufgeschrieben hatte.¹ Das Motiv der verstossenen Schwester hat antike Ursprünge und ist in schriftlicher Form zuerst von dem griechischen Historiker Strabo festgehalten worden.

Die Geschichte handelt von *lost&found*, und sie scheint archetypisch zu sein. Jedenfalls lässt sie sich gut übertragen und auch ausserhalb der Familienszene anwenden, die Perrault und die Brüder Grimm zugrunde legten. Es gibt, will ich sagen, in der Schule Cinderella-Fächer, deren Rang sich im Laufe der Geschichte immer mehr zu einer Randstellung entwickelt hat. Dazu gehören Musik, Kunst und die gestaltenden Fächer, Sport nicht, aber nur deswegen nicht, weil ein historisches Konkordat besteht, das dem Fach auf jeder Stufe drei Wochenstunden Unterricht sichert. Musik gehörte in der Antike zu den Fächern des Quadriviums der freien Künste, deren Kanon der römische Schriftsteller Marcus Terentius Varro im letzten vorchristlichen Jahrhundert festlegte.

Der Rang war Jahrhunderte lang unbestritten. Unterricht in den gestalterischen Künsten war noch in der höfischen Kultur des 18. Jahrhunderts ein zentrales Element der Bildung neben Tanz und schöner Literatur. Die Verschulung im 19. Jahrhundert hat daraus Randfächer der Volksbildung gemacht, die wenig Nutzen versprachen und weder für den Arbeitsmarkt noch für das täglich Leben sonderlich brauchbar erschienen. Das war in der vorbürgerlichen Gesellschaft anders, als Präsentation und Erscheinung zentrale Grössen der Ausbildung waren, wenngleich natürlich nur für eine höfische Elite, die Benimm und Ausdruck zu lernen hatte. Dazu gehörten ganz selbstverständlich Musik, Tanz und künstlerische Gestaltung.

Der Rang dieser Fächer hat sich im Laufe der Schulentwicklung und vor allem mit der Erfindung der Stundentafel nachhaltig geändert. Die Stundentafel stellt den Kern der Schule dar, nämlich die Verteilung der zeitlichen Ressourcen nach der Stellung der Fächer. Der Rang wird mit verschiedenen Kriterien festgelegt,

- > *etwa nach dem Alter der Kinder,*
- > *dem vermuteten Schwierigkeitsgrad der Fächer*
- > *und der erwarteten Nützlichkeit des Unterrichts.*

Handarbeit scheint weniger schwierig und volkswirtschaftlich auch weniger nützlich als Mathematik, daher erhalten schon kleine Kinder mehr Unterricht in Handarbeit als in Mathematik. Bei grösseren Kindern sinkt der Anteil in Handarbeit und steigt der Anteil Mathematik, und weltweit ist es eine eiserne Regel in der Stundenplantechnik, dass Musik nie mehr Stunden hat als Mathematik, obwohl beide Fächer intellektuell durchaus auf gleichem Niveau stehen. Nur Musikschulen sind von dieser Regel ausgenommen (Oelkers/Larcher Klee 2006).

Das Thema meines Vortrages ist nicht, ob diese Cinderella-Fächer irgendwann ihren Prinzen finden werden, ob die bösen Stiefschwestern Mathematik und Naturwissenschaften ihre gerechte Strafe finden oder ob Cinderella der Schuh der Nützlichkeit wirklich passt. Es könnte ja sein, dass genau deswegen «Blut

im Schuh» ist, wie im Märchen nicht zufällig die Tauben sagen, wenngleich mit Blick auf die bösen Schwestern. Nützlichkeit im Sinne der Verwendbarkeit des Gelernten ausserhalb des Unterrichtskontextes ist die eine Seite des Problems, Bildung im Sinne der Schulung der Persönlichkeit die andere. Transfererwartungen sind immer riskante Grössen (Schmid 2006), und es könnte sich gerade als der Vorteil der künstlerischen Fächer herausstellen, dass sie nicht sehr arbeitsmarkt-gängig erscheinen.

Im Folgenden werde ich die Frage diskutieren, welcher Bildungswert den gestalterischen und künstlerischen Fächern zukommt, zu denen ich auch die Musik zähle. Dabei werde ich zunächst auf die jüngste Entwicklung in der schweizerischen Bildungspolitik eingehen, die den Status der Cinderella-Fächer zu bestätigen scheint. Das Stichwort ist dafür lautet «HarmoS» (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf das Konzept der «Bildung» näher ein und frage, welcher Begriff günstig ist für die künstlerischen und gestalterischen Fächer (2). Mit diesem Begriff beantworte ich dann abschliessend die Frage nach dem Bildungswert von Fächern, die eigentlich immer das Zentrum der Bildung ausgemacht haben (3).

1. Standards und Fächergruppen: Das Projekt HarmoS

Die Beschreibung des Schweizerischen Bildungssystems mit der eher pejorativ gemeinten Metapher des «Kantönligestes» scheint der Vergangenheit anzugehören, weil inzwischen eine ziemlich energische Bildungspolitik des Bundes sichtbar ist. Am 16. Dezember 2005 hat die Bundesversammlung der Schweizerischen Eidgenossenschaft eine Änderung der Bundesverfassung beschlossen, die die nationale Bildung neu regelt. Demnach behalten die Kantone ihre Hoheit über die obligatorische Bildung, sind aber zur Zusammenarbeit und Abstimmung verpflichtet, was bislang nicht der Fall war. Im Artikel 62 der Verfassung heisst es nunmehr:

«Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des

Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die notwendigen Vorschriften» (Bundesbeschluss 2005, S. 7274).

Das ist ein durchaus neuer Ton in der Schweizerischen Bildungspolitik. In der Verfassung ist nunmehr auch von einem «Bildungsraum Schweiz» die Rede, der alle Stufen umfasst und für den der Bund sowie die Kantone *gemeinsame* Verantwortung tragen. Bei der Erfüllung ihrer Aufgaben setzen sich beide Seiten auch dafür ein, «dass allgemein bildende und berufsbezogene Bildungswege eine gleichwertige gesellschaftliche Anerkennung finden» (ebd., S. 7273). Zum Vergleich: das deutsche Grundgesetz regelt im Artikel 7 genau vier Dinge: den Grundsatz der staatlichen Schulaufsicht, den Religionsunterricht, die Privatschulen und die weiter bestehende Aufhebung der Vorschulen, ein Relikt aus der Weimarer Republik. Mehr Vorschriften für die deutschen Bundesländer gibt es nicht.

Die Parlamentarische Initiative zur Lancierung eines Bildungsrahmenartikels ist am 30. April 1997 eingereicht worden.² Die Volksabstimmung über diesen Artikel fand am 21. Mai 2006 statt und erbrachte bekanntlich ein Votum von 85.6% Ja-Stimmen.³ Alle Kantone stimmten zu, in der Bildungspolitik neue Wege zu gehen. Nach der Abstimmung ist diese Politik von den Medien als «kooperativer Föderalismus» bezeichnet worden.⁴ Tatsächlich ist es ein Versuch zur Neustrukturierung des Systems, das angeglichen oder wie es im Bundesartikel heisst, *harmonisiert* werden soll. Vor diesem Hintergrund müssen die Tendenzen der Bildungsentwicklung in der Schweiz gesehen werden. Das System wird umgebaut.

Die *Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (EDK) hat im Jahre 2003 ein Projekt lanciert, das zu einem neuen landesweiten Schulkonkordat, also zu einem Staatsvertrag zwischen den Kantonen, führen soll. Das neue ersetzt das gültige Konkordat aus dem Jahre 1970, das lediglich schmale Eckwerte für die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen festlegte.

Der Entwurf zu dem neuen Staatsvertrag geht wesentlich weiter und sieht eine Harmonisierung der heute noch sehr unterschiedlichen kantonalen Bildungssysteme vor. «Harmonisierung» heisst allerdings nicht Angleichung um jeden Preis oder gar Zentralisierung, sondern Entwicklung in eine vergleichbare Richtung, die den kantonalen Besonderheiten gerecht zu werden vermag.

Die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule*, abgekürzt Harnos,⁵ ist 2006 einer landesweiten Vernehmlassung unterzogen worden, deren Resultate inzwischen vorliegen. Die Voten sind grossmehrheitlich zustimmend (EDK 2007). Die Akzeptanz des Entwurfs ist gross, die Kritik bezieht sich lediglich auf spezifische Artikel und einzelne Regelungen. Zentrale Eckwerte sind unstrittig, was bei 26 befragten Kantonen, sechs Gewerkschaften und Interessengruppen sowie 23 Verbänden vom Schweizerischen Arbeitgeberverband bis zur «Arbeitsgemeinschaft der Rudolf Steiner Schulen in der Schweiz» durchaus überraschend ist. Das gilt umso mehr, wenn man sich die Reichweite der Vorschläge ansieht.

In der Hauptsache sieht die Vereinbarung zwischen den Kantonen die Einführung einer obligatorischen Basis- oder Eingangsstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängert. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Altersjahr beginnen und wie bisher mit fünfzehn enden, also elf statt neun Jahre dauern. «Eingangsstufe» heisst die Fusion des Kindergartens mit der ersten oder der ersten und zweiten Primarschulklasse zu einer eigenen Schulstufe. De facto führt das zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe I. Während die neue achtjährige Primarschule weitgehend unstrittig ist, gibt es für die Sekundarstufe I und mit ihr verbunden für die Übergänge zu den Gymnasien und Berufsschulen einander «diametral» entgegenstehende Lösungsvorschläge (ebd., S.16). Das ist auch in Zürich ein wohl bekanntes und bislang ungelöstes Problem.

Für die Qualitätssicherung stehen gemeinsame Steuerungsinstrumente zur Verfügung, die in den letzten zehn Jahren erprobt worden sind. Aber es geht nicht nur um Organisationsentwick-

lung. Der strukturellen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die elfjährige Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen des Curriculums bezogen, nämlich

- > *Sprachen,*
- > *Mathematik und Naturwissenschaften,*
- > *Sozial- und Geisteswissenschaften,*
- > *Musik, Kunst und Gestaltung*
- > *sowie Bewegung und Gesundheit.*

Es soll dafür sprachregionale Lehrpläne geben, die eigens entwickelt werden müssen. Das Projekt Deutschschweizer Lehrplan hat Ende 2006 seine Arbeit aufgenommen und veranstaltet im Oktober dieses Jahres ein erstes Expertenhearing. Parallel dazu laufen verschiedene Lehrplanuntersuchungen, die ebenfalls der Frage nachgehen, wie Vielfalt – manchmal könnte man auch sagen Wildwuchs – reduziert werden kann. Gerade erschienen ist eine Studie zu den Lehrplänen im Bereich Bildnerisches und Technisches Gestalten in der Deutschschweiz. Die Studie förderte 1.932 verschiedene Ziele in fünf Bereichen zutage (Fries/Mätzler Binder/Morawietz 2007, S. 48). Man sieht, dass Harmonisierung kein unsinniges Ziel ist.

Der grösste Schritt ist die Eingangsstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist (EDK 2006). Ein Kernstück von HarmoS sind nationale Bildungsstandards (Maradan/Mangold 2005), gegen die es in der Vernehmlassung «keine grundsätzliche Einwände» gab (EDK 2007, S. 20). Die Kritik richtet sich einzig gegen die «Bevorzugung» bestimmter Fächer, gefordert wird auch eine noch klarere Zweckbestimmung. Bildungsstandards sind so Teil eines grösseren Projekts der Schulentwicklung.⁶ Standards sind keine umgeschriebenen Lehrpläne, sondern beziehen sich auf Kompetenzen, deren Erreichung gestestet wird.

Im Bericht zur Vernehmlassung des HarmoS-Projekts, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, «auf der Basis einer

nationalen Vorstellung die Bildungsprozess zu vereinheitlichen» (ebd., S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, «die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene verbindlichen Charakter annehmen kann» (ebd.). Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben. Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation. Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten. Harmonisiert werden die Leistungserwartungen. Über die erwarteten *Wirkungen* von HarmoS wird im Bericht Folgendes ausgesagt:

- > *Die Standards werden in erster Linie einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben.*
- > *Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen.*
- > *Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standardkompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.*
- > *Die Schülerinnen und Schüler werden ihren Lernfortschritt mit persönlichen Portfolios dokumentieren und können ihre Kenntnisse in einem Bezug zu den Kompetenzniveaus der Fächer setzen.*
- > *Die Kantone werden Unterstützungs- und Differenzierungsmaßnahmen entwickeln müssen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen nicht erreichen. Die Mindeststandards dienen nicht der schulischen Selektion.*
- > *Durch standardisierte Tests wird die Schülerbeurteilung verbessert.*
- > *Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring (ebd., S. 25/26).*

Das HarmoS-Konkordat ist also verbunden mit einem Einstieg in die Kultur der Leistungstests, die den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd ist, aber zum Beispiel auch in liberalen Systemen wie in Skandinavien und in den Niederlanden mit einigem Erfolg praktiziert wird, wenngleich nicht in allen Fächern. In dem HarmoS-Projekt werden bis voraussichtlich Ende 2008 Leistungsstandards für vier Fächer der obligatorischen Schule entwickelt, die als *Mindeststandards* zu verstehen sind. Es handelt sich um die Fachbereiche

- > *Erstsprache*
- > *Fremdsprachen*
- > *Mathematik*
- > *Naturwissenschaften*.

Die ästhetischen Fächer gehören nicht dazu. Der Leistungsstand in den genannten Fächern wird nach heutigem Stand an drei Zeitpunkten national getestet. Für diesen Zweck müssen fortlaufend Testaufgaben entwickelt und geeicht werden. Die Aufgaben beziehen sich auf einen Kernbereich der vier Fächer, nicht auf das gesamte Curriculum. Allerdings gäbe es nach diesem Entwurf in Zukunft *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer*, was dazu führen würde, zwei Klassen einzurichten. Gegen diesen Trend richtet sich die Kritik, die inzwischen mit Eigeninitiative verbunden ist. Ähnlich wie in den Vereinigten Staaten sind die Fachverbände aktiv, und es ist absehbar, dass alle Fächer der im obligatorischen Schulbereich, einschliesslich Kunst, Gestaltung und Musik,⁷ Standards entwickeln werden. Wie wirksam das für die ästhetischen Fächer ist, muss sich allerdings erst erweisen.

Die Aufgaben sind bezogen auf Leistungsniveaus oder Kompetenzstufen. Standards in dieser Hinsicht sind keine neuen Erfindungen, wie gelegentlich suggeriert wird. Standards sind einfach curriculare Inhalte, wie sie in Lehrmitteln und Lehrplänen vorhanden sind und wie erfahrene Praktiker sie anwenden. Die Standards werden von den fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden

können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte im Übrigen auch der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können.

Der Ausdruck «Mindeststandards» beschreibt, was auf einer Skala von sechs Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schülern zum Messzeitpunkt erreicht sein muss. Wer einen solchen Mindeststandard *nicht* erreicht, muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also keinesfalls um eine Nivellierung nach unten. Wer am Ende testet, ist noch offen, aber es ist eigentlich nur denkbar, dass die Höhe bei den Kantonen verbleibt und es allenfalls regionale Zusammenschlüsse geben wird. Ein zentrales Testbüro wie in England oder in Schweden dürfte nicht zu erwarten sein. Die Tests sind vorgesehen am Ende der zweiten, der sechsten und der neunten Klasse.⁸ Das Ziel ist, den Leistungsstand aller Schüler an drei Zeitpunkten zu messen und Leistungsrückstände korrigieren zu können. Der Zeitpunkt Ende der neunten Klasse ist gedacht als Abschlusstest, so wie es heute mit PISA gemacht wird. (HARMOS 2004).

Die Gefahr dieser Entwicklung besteht darin, den Unterricht ganz oder weitgehend auf den Test einzustellen. Dieses *Teaching the Test* muss vermieden werden, während die Vorbereitung auf «Tests» zum normalen Schulalltag gehört und nicht dadurch anders wird, dass Testpsychologen und Fachdidaktiker die Aufgaben konstruiert haben. Jede heutige Probe ist ein Test, jede Benotung setzt eine Serie von Tests voraus und kein Urteil der Lehrkräfte kommt ohne Ergebnisse von Tests zustande, nur dass diese nicht von Aussen kommen, sondern von den Lehrerinnen und Lehrern selbst konstruiert werden. Aber dabei waltet durchaus Mass. Es muss nicht immer und alles getestet werden.

Neuere amerikanische Studien verweisen darauf, dass von einer durchgehenden Standardisierung tatsächlich eher nur die Kernfächer profitieren, vor allem dann, wenn Standards sehr stark mit Leistungstests verbunden werden, die Konsequenzen haben für die

Promotion oder den Abschluss (Orfield/Kornhaber 2001; Jones/Jones/Hargrove 2003). Das so genannte «High-Stakes-Testing» gefährdet mittelfristig alle Fächer, die nicht getestet werden. Solche Testprogramme sind in der Schweiz derzeit nicht absehbar, aber in Zukunft durchaus möglich. Eine zentrale Frage ist, wieso alle Fächer getestet werden sollen, wenn die Technik des Testens nur für bestimmte Fächer wirklich geeignet ist. Die Auswahl der PISA-Testfächer erfolgte keineswegs zufällig. Lesen, Mathematik und bestimmte Naturwissenschaften eignen sich einfach besser zum Testen als andere Bereiche schulischen Lernens. Tests können nicht überall Leistungen messen, zumal dort nicht, wo es objektive Aufgaben gar nicht gibt.

Dennoch werden im aktuellen bildungspolitischen Kontext Wirksamkeits- oder Leistungsmessungsstudien für ästhetische Fächer überlegt, die möglichst eindeutige Effekte nachweisen sollen, obwohl klar ist, dass es grundsätzlich ein äusserst schwieriges Unterfangen darstellt, Bildungsprozesse in sehr individuellen Lernbereichen zu standardisieren und zu testen. Die entsprechenden Forschungsvorhaben müssten eine unübersichtliche Fülle von Wirkvariablen und intervenierenden Kontextvariablen moderieren, was schnell an Kapazitäts- und Deutungsgrenzen stösst. Und klarer wird dadurch nicht, was unverfügbar bleiben muss und sinnvollerweise *nicht* getestet werden sollte.

Hilft hier der Begriff der «Bildung» weiter? Ich frage das fast zögerlich, weil «Bildung» im deutschen Sprachraum einen magischen Klang hat und immer mit einem idealistischen Überschwang kommuniziert wird. Bildung wird zudem oft nur kognitiv verstanden und auf bestimmte Fächer verengt, ohne auch die expressive und gestalterische Seite des Lernens zu umfassen. Bildung hat so primär mit Wissen und nicht auch mit Können zu tun, wenngleich heute überall von «Kompetenz» die Rede ist, ein Wort, das nicht, wie in der Verwaltungslehre, auf Zuständigkeit, sondern auf Können verweisen soll. Allerdings sind zumeist intellektuelle Fähigkeiten gemeint, die nur von bestimmten Fächern erwartet werden.

Wo das *nicht* geschieht, ist oft nebulös von «ganzheitlicher Bil-

dung» die Rede, die «Kopf, Herz und Hand» umfassen soll. Aber schon bei Pestalozzi ist extrem schwer herauszufinden, was genau mit dieser Metapher gemeint sein soll. Die Hand arbeitet nicht ohne Kopf, der Kopf braucht das Herz und die Hand wäre kaum sehr genau, fehlte das Herz, ohne aus diesen Beziehungen eine «Ganzheit» konstruieren zu können. Auch kann «ganzheitliche Bildung» nicht einfach heissen, dass Kernfächer durch Randfächer ergänzt werden und dann irgendwie ein Ganzes ergeben. Es wäre das Ganze des Lehrplans, nicht der Bildung. Aber was sollen wir als «Bildung» verstehen?

2. «Bildung» und der Point of No Return

Statt von *Bildung* wird heute oft von *Qualifikation* gesprochen. Tatsächlich besteht zwischen beiden Begriffen ein zentraler Unterschied:

- > *Qualifikation bezieht sich auf Lehrgänge, die mit einem Ergebnis abgeschlossen werden.*
- > *Bildung wird als unabschliessbarer Prozess verstanden, der sich selbst fortsetzt und nicht an einem bestimmten Punkt endet.*
- > *In der klassischen Theorie ist daher «Bildung» immer mit Selbstbildung gleichgesetzt worden, die sich nicht begrenzen lässt.*

Bezogen auf die laufenden Reformen könnte ich auch sagen, «Bildung» bezieht sich auf *nicht* unmittelbar belohnte Anstrengungen des Lernens mit offenem Ausgang, die sich nicht in ein Verhältnis von Aufwand und Ertrag setzen lassen und die sich der Logik der Modularisierung entziehen. Bildung, was immer sie sein mag, ist nicht in Form eines Just-in-Time-Lernens zu erwerben, während genau das heute etwa in der Hochschulreform erwartet wird.

Immerhin ist der Begriff «Bildung» so gesichert, dass es skurril wäre, ihn mit *Lernportionen* realisieren zu wollen, die jede Anstrengung leicht aussehen lassen, bevor noch irgendeine Schwierigkeit überwunden wurde. Demgegenüber ist die Leichtigkeit der Bildung eine späte Qualität, die portioniertes Lernen ausschliesst.

Man wird nicht häppchenweise gebildet. Aber gerade weil das so ist, scheint Bildung zu einer seltenen, irgendwie absonderlichen Grösse verkommen zu sein, der keine wirkliche Lebensform mehr entspricht. Das gilt umso mehr, wenn man Bildung nicht einfach mit Schulabschlüssen gleichsetzt, wie dies fast automatisch der Fall ist.

Aber die Höhe des Abschlusses bestimmt nicht die Höhe der Bildung, wobei es immer schon zweifelhaft war, sich Bildung als *Anstieg* vorzustellen. Seit der Antike denken wir Bildung als Bewegung nach oben, aber das war nie mehr als eine religiöse Erwartung, die von der Bildung eine Art Selbstreinigung erwartete. Doch man hat nicht «umso mehr» Bildung, je «höher» man kommt, Bildung ist im Sinne einer persönlichen Lernleistung zu verstehen und es gibt kein objektives Mass, mit dem das «weniger» und «mehr» an Bildung zu bestimmen wären. Wer viel weiss, ist nicht schon gebildet, und wer alles wüsste, wäre nur eins, nämlich unerträglich.

Seit der neoplatonischen neoplatonischen Philosophie des 17. Jahrhunderts besteht die Möglichkeit, zwischen «Bildung» und «Schulbildung» zu unterscheiden, also die Schule und den Kanon der Unterrichtsfächer von der persönlichen Welterfahrung abzugrenzen.⁹ Die Bildungsromane der deutschen Klassik nutzen diese Chance ebenso wie die literarische Schulkritik des 20. Jahrhunderts, die zwischen Upton Sinclair, Thomas Mann und George Bernard Shaw illustre Namen zu verzeichnen hat. Auf der Linie dieser Kritik sind «Individualität» und «Bildung» deckungsgleich; was der Mensch von der Welt sich aneignet, ich zitiere den jungen Humboldt, ist dann seine Bildung, ohne damit didaktische Formate oder Leistungsmessungen zu verbinden. Die Bildung ist frei und ihr Anlass ist nichts weniger als die ganze Welt, die nicht schulisch sortiert sein muss, um sich in ihr und mit ihr bilden zu können. Die Bildung ist sozusagen der Roman des Lebens, der sich wohl fortlaufend erfahren und in Grenzen auch aufschreiben, aber nicht institutionalisieren lässt.

Das ist angesichts der Macht der Bildungsinstitutionen weltfremd, aber auch ein interessanter Gedanke, gerade wenn man vor Augen hat, welchen Weg die institutionelle Bildung nicht nur in

der Schweiz genommen hat. Parallel zur literarischen Schulkritik ist das staatliche Schulsystem ausgebaut worden und entstanden die heutigen Bildungsanstalten, die mit dem Paradox umgehen müssen, auf das Leben vorbereiten zu wollen, ohne Welterfahrung zuzulassen. Die Schulzeit für das, was dann euphemistisch «allgemeine Bildung» genannt wurde, ist kontinuierlich gewachsen. Im 19. Jahrhundert waren in der Schweiz lange Zeit nur sechs Jahre obligatorisch, heute sind es neun, demnächst elf und faktisch noch mehr, weil niemand umhin kommt, seine Zeit auch noch mit dem zu verbringen, was in der Sprache der Schulpädagogik «Lernen auf der Sekundarstufe II» genannt wird.

Dass wir von Stufen ausgehen, hat seinen Grund darin, dass die schulische Bildung als stetiger Zuwachs konzipiert wird, aber das gilt nie für alle Schülerinnen und Schüler. Die Kompetenzen in bestimmten Leistungsfächern liegen bereits bei Schuleintritt weit auseinander und jede Klasse entwickelt eine Leistungshierarchie, deren Rangverteilung auch beim Wechsel der Lehrkraft mit hoher Wahrscheinlichkeit erhalten bleibt. Viele Schüler erhalten während ihrer Schulzeit kein lebensdienliches Minimum an schulischer Qualifizierung. Nach neun Jahren obligatorischer Schulzeit verfügt ein Fünftel aller Schüler über eine Lesekompetenz, die nicht einmal dem Stand der fünften Klasse entspricht. Das gilt ähnlich für Schreibfähigkeiten, weniger für grundlegende Operationen der Mathematik, aber wiederum stark für die Standards des persönlichen Ausdrucks.

Die Lernentwicklung bestimmter Schülerinnen und Schüler hört irgendwann einfach auf, sie werden unterrichtet, ohne Fortschritte zu machen und müssen gleichwohl die Schulpflicht erfüllen. Von «Bildung» lässt sich dann nur zynisch sprechen, und der Ausdruck ist auch nicht geeignet, Massnahmen zur Verbesserung dieses Zustandes zu beschreiben. Es ist im Sinne solcher Erfahrungen nahe liegend, zwischen Bildung und schulischer Qualifikation einen Unterschied zu machen, wie immer man hinterher dankbar sein mag, eine schulische Selektionshürde geschafft zu haben. Aber Bildungsansprüche setzen Kulturen der Wissenschaft, Kunst, Musik und Literatur voraus, auf die Schulen be-

stenfalls vorbereiten können, ein Geschäft das immer schwieriger wird und nicht durch zusätzliche Erwartungen belastet werden kann. Wer einfach nur «Bildung» erwartet, formuliert im Blick auf die heutigen Schulen einen diffus hohen Anspruch, der legitimatorisch wirkt, jedoch, wie die Lehrkräfte sagen, sich nicht «umsetzen» lässt.

Hinzukommt, dass die Institutionen der Bildung zunehmend *weniger* das gesamte Lernfeld heutiger Schüler bestimmen, was paradoxerweise Bildung befördert hat, denn niemand kann mehr mit dem zufrieden sein, was in der Schule gelernt wurde. Die schulpädagogische Grundidee der «Ausrüstung für das Leben» ist vom Leben überholt worden, falls sie überhaupt je Realitätsgehalt hatte. In der Schule lernt man nichts perfekt und vieles vorläufig, schon aus diesem Grunde verlagern sich die Bildungsaufgaben ins Leben, während Schulen scheinbar nur noch mit Qualifizierung befasst sind. Lesen wird als «Kompetenz» verstanden, für die Lektüre nur ein Faktor unter vielen ist. Schreiben ist nicht mehr Ausdruck der Persönlichkeit, sondern funktionale «Qualität», die gestuft erreicht wird. Dafür ist ein untrügliches Signum, dass Stil kaum noch Lernziel ist.

Aber ist es deswegen verpönt, von «Bildung» zu sprechen? Man muss nicht den deutschen idealistischen Begriff verwenden, der tatsächlich von Höherbildung ausgeht. Auch Fächer müssen nicht den Ausgangspunkt bilden. Man kann als Primärdatum der Bildung auch die Phänomene der Erfahrung ansehen, also das, was die Wahrnehmung auslöst. Bildung wird damit auch unabhängig vom Alter und einer speziellen Institution. Ihr Grund ist auch nicht Wissen, sondern Staunen und Faszination. Wer über etwas staunt, beginnt zu fragen, weil Staunen eine sichere Antwort ausschließt. Man erkennt jenseits der gewohnten Wahrnehmung ein Problem. Daher ist Staunen nicht das Privileg von Kindern, wie gelegentlich angenommen wird, vielmehr ist der momentane Bann des Ungewöhnlichen die Voraussetzung dafür, ein Problem nicht nur zu sehen, sondern es auch zu akzeptieren.

Das geschieht zunächst intuitiv. John Dewey (1985, S. 236) spricht von der «gefühlten Schwierigkeit» als dem Beginn jeder

aufmerksamen Wahrnehmung. Daraus ergibt sich Staunen und so eine Fragehaltung, die jeder wirklichen Bildung zugrunde liegt. Wer nicht von Landschaftslinien fasziniert ist, wird kaum geographisch fragen lernen, und wer nicht über Vielfalt staunen kann, wird keinen biologischen Sinn dafür entwickeln, was Leben im Kern ausmacht. Faszination ist in diesem Sinne eine Bedingung für Bildung, soweit sie nachhaltig sein soll. Wen die Natur nicht fasziniert, dem bleibt die Physik äusserlich. Und wer im Material nicht die künftige Form sieht, wird nie gestalten können.

Absichtlich sage ich «Faszination» und nicht «Motivation», weil Staunen mehr ist als eine Lerneinstellung. Faszination wird übersetzt in Interesse, nicht einfach in die Bereitschaft, ständig irgendetwas lernen zu wollen oder zu müssen. Bildung ist natürlich mehr als der jeweilige Zugang zum Problem. Es gibt eine Faszination profunden Wissens und allseitiger Bildung, die herausfordert und auf das eigene Ungenügen aufmerksam macht. In diesem Sinne treibt oft uneingestandene Nachahmung den Prozess an, weil es ein Vorbild gibt, dem man widerstehen *und* folgen will. Oft fasziniert das scheinbar Unerreichbare, und bisweilen ist die viel beschworene Autorität des Lehrers genau von dieser Art. Was Kinder an der Bildung wirklich fasziniert, ist kaum untersucht worden. Aber Bildung wird im Blick auf das, was ernst genommen wird, auch und wesentlich über Personen vermittelt. Der Zugang ist nicht nur medial, und er hat zu tun mit der Demonstration von Können und Niveau, die beide aus sich selbst heraus überzeugen müssen.

Die Beziehung zwischen Faszination und Bildung geht noch weiter, und sie überschreitet die Psychologie. Faszinierend ist auch, dass es Bildung überhaupt gibt und geben muss. Seit der Antike ist Bildung immer mit stoischen Argumenten kritisiert worden, ohne Kontinuität und Attraktion von Bildung je beeinträchtigt zu haben. Die Figur des *ignorantia* ist ein philosophischer Topos von Gebildeten, die nachträglich für Bescheidenheit werben, also den eigenen Prozess der Bildung voraussetzen. Wer gehaltvoll lernen will, bezieht sich auf Bildungshorizonte wie Wissenschaft, Kunst oder Literatur, die niemand neu erfinden kann und die das Niveau

des Lernens bestimmen. Im Blick darauf müssen die Lernenden sich rückversichern, ob und sie wie sie die kulturellen Niveaus erreichen, voranbringen oder unterschreiten. Verzicht auf Bildung wäre kultureller Rückstand, nicht zufällig muss ein moderner Stoiker wie Rousseau seinen Emile ignorant halten, um das fiktive Experiment der «natürlichen Erziehung» durchspielen zu können.

Bildung hat mit Auffassung und Wahrnehmung, darauf bezogen mit Geschmack und Urteilskraft zu tun, die nur langwierig aufgebaut werden können, Umwege gehen müssen und sich nicht mit einem Instant-Produkt besorgen lassen. In diesem Sinne verlangt Bildung viele vergebliche Anstrengungen und ist nicht einfach ein gestufter Aufbau von «Kompetenz.» Qualitätsbewusstsein oder Urteilskraft im eigenen Fach entstehen erst ganz allmählich und benötigen viele Versuche. Der Grund für die schlecht kalkulierbare Allmählichkeit ist, dass die Zugänge zur Bildung sich weder sofort noch unmittelbar erschliessen, vielmehr voraussetzungsreich gelernt werden müssen, während triviale Lernmedien *unmittelbar* Zuwachs verschaffen, weil besondere Hürden gar nicht gegeben sind. Trivial sind Lernmedien dann, wenn ihre Provokationen so schnell einleuchten, dass sie keine sein können, man denke an die tägliche Schlagzeile des «Blick,» die den Eindruck des Gekonnten hinterlassen muss und doch nur für einen Tag oder genauer: für den Kaufentscheid wirken darf.

Bildung gelingt dann, wenn das Elementare überwunden und Komplexität zum Prinzip wird. Entgegen Niklas Luhmann: Die Reduktion ist das Verdächtige, nicht die Steigerung. Bildung ist nach oben hin offen, nicht nach unten, nur so entsteht Sinn für Differenz. Es ist nicht einfach dasselbe, sein musikalisches Urteilsvermögen an Mozart oder an Britney Spears zu schulen, obwohl doch in beiden Fällen Musik zu hören ist. Man braucht lange, ein Bild von Jean Dubuffet lesen zu können, ohne es «primitiv» zu finden. Und der Zugang zu Kafka ist nie einfach zu haben, gerade weil das erste Verstehen so leicht ist. Alles das führt nicht zu einem beruhigenden Abschluss oder zu einer finalen Qualität; also: Bildung ist umso fragiler, je besser sie wird.

Das lässt sich an jenem Kernbereich zeigen, der schulisch ver-

nachlässigt wird. Der Bezug der Bildung zur Kunst ist die Markierung der Unterschiede sowie die Herausforderung durch Irritation, die mit dem Gewohnten spielt und das Verstehen auf verblüffende Weise und sowohl leicht als auch anstrengend herausfordert. Kunst ist nur da bildsam, wo sie *nicht* unmittelbar zugänglich ist. Das Eingängige freilich regiert die Wahrnehmung und jedes Objekt kann eingängig werden, wie nicht nur an der Medienindustrie gezeigt werden kann. Die Vermeidung trivialer Formen verlangt tägliche Anstrengungen, und man muss immer *sich selbst* unterscheiden, also Individualisierung in Kauf nehmen und für Distanz sorgen, ohne dafür besonders belohnt zu werden.

Wer heute öffentlich Musik hört, kann die Anstrengung des Verstehens leicht umgehen, ohne Nachteile zu erleben. Das Gleiche gilt für Sehen, Lesen und Schreiben, für Gestalten und Herstellen, für jeden Ausdruck, jede Wahrnehmung und alle Arten von Expression. Jedes Musikerlebnis im Supermarkt zeigt, wie flach und störungsfrei, wie künstlich angenehm, Bildung in Trivialform verstanden werden soll. Musik wäre ein endloses Band nicht unterscheidbarer Formen, die doch populär sind in dem Sinne, dass sie überall vorkommen, ohne einen Sturm der Entrüstung wegen fortgesetzter Geschmacksbeleidigung auszulösen.

Demgegenüber provoziert Kunst, und auf den provokanten Augenblick muss man gut vorbereitet sein, wenn man ihn nicht verpassen will. Mit «Provokation» meine ich nicht die Erzeugung eines öffentlichen Skandals, eine unausweichliche Irritation des Gewohnten, die dazu zwingt, Wahrnehmung und Denken neu zu formieren. Man kann jedes Objekt und im Weiteren jede ästhetische Anregung ignorieren, aber man kann sich darauf nur einlassen, weil und soweit man provoziert wird. Von einem «Bildungsprinzip» kann ganz zwanglos, ohne Bemühen einer Philosophie der Bildung, die Rede sein. Provokationen sind einfache Steuerungen der Aufmerksamkeit, die durch das Objekt oder den Punkt des Erlebens fixiert werden, also unwillkürlich sind.

Provokativ sind nicht etwa nur Neuheiten, die oft nichts weiter sind als aufdringliche Skandale, die keinen Eindruck hinterlassen und schnell vergessen werden. Viel provozierender sind *beunru-*

bigende Objekte, die man weder vergessen noch begreifen kann, also die einen Stachel der Bildung darstellen. Man will ihn ziehen und kann es nicht, etwa so wie die Sphinx-Erfahrung beschaffen ist, eine rätselhafte Schönheit, die dauerhaft provoziert. Provozierend sind auch Objekte, die ein *déjà-vu* nachhaltig aufstört, ohne den Effekt therapeutisch behandeln zu können. Man steht mit dem Horror allein und kann sich selbst gegenüber nicht heroisch werden. Das neue Bild ist nicht das alte, die bisherige Arbeit an der Besänftigung ist vorbei, das Gedächtnis ist auf irritierende Weise frei; Friedrich Nietzsche hätte gesagt, es ist genügend Sturm vorhanden, um den Kopf in den Wind zu stecken (S.W. 4/S. 134f.).

Das alles ist subjektiv, literarisch, leidenschaftlich und verliebt in das Unbegreifliche, besser: in das Unberechenbare, das Kultur letztlich ausmacht. Provokativ ist die offensichtliche Nutzlosigkeit, die einfach nur den Moment sieht, ohne an die Folgen zu denken, die sich gleichwohl immer einstellen. Kein ästhetisches Erlebnis ist flüchtig, jedes Erleben bestimmt seine Folgen autonom, also unerwartbar. Kunst irritiert nicht didaktisch, sondern je auf einen neuen Bildungspunkt hin, der kein Ziel ist, weil er sich immer erst hinterher bildet. Das ist vermutlich die entscheidende Provokation, ein Effekt, der nicht geplant werden kann und der gleichwohl eintritt, und nicht nur das, es ist ein Effekt, der den Horizont verändert, ohne dass jemand den Prozess begleitet.

Jede Bildungserfahrung kennt beim Überschreiten der bisher gewohnten Grenze einen *point of no return*, der verhindert, dass man hinter das erreichte Niveau zurück fällt. Kant-Lektüre ist bekanntlich nicht leicht, und sie setzt voraus, dass die Standards philosophischen Fragens akzeptiert sind. Niemand muss sich dieser Tortur unterziehen, wer sich aber darauf einlässt, kann von einem bestimmten Punkt an nicht mehr zurück. Man kann die «Kritik der reinen Vernunft» auf das heftigste ablehnen, aber nur, wenn man sich zutraut, sie in ihren Grundzügen verstanden zu haben. Edwards Hoppers letztes Bild kann man wie einen todtraurigen oder wie einen zynischen Kommentar seines Lebens auffassen, das Bild selbst wirkt in dem Augenblick, in dem man es zulässt. Man

ist danach anders als zuvor. Das gilt auch für die erste Erfahrung dissonanter Musik, die heftig abgelehnt werden kann und doch das Hörerleben verändert. Oder es gilt für das erste Objekt, das man frei und zur eigenen Zufriedenheit selbst gestaltet hat.

Niemand weiss, wie viel Wissen nötig ist, damit Bildung entsteht, und ähnlich weiss niemand, wie viel Musik jemand braucht, um schulische Lernziele zu erfüllen. Die heutigen Lernziele schwanken je nach pädagogischen Moden von «Wohlbefinden» bis zum «sozialen Lernen», aber keines dieser Ziele lässt eine Quantifizierung zu. Das hängt mit dem Erleben von Musik und Kunst zusammen. Eine grosse Zahl musikalischer Ereignisse berührt das Erleben nicht, was wirklich zählt, ist die individuelle Differenz. Das meiste Musikgeschehen des Tages – und es gibt keinen Tag ohne verdichtetes Musikangebot – nehmen wir gar nicht wahr, nur bestimmte musikalische Erlebnisse haben bildenden Charakter, in dem Sinne, dass sie biographisch unauslöschlich sind. Man versuche, Mozarts *Requiem* zu vergessen, wenn sich das Ohr einmal dafür geöffnet hat.

Der *point of no return* ist der Punkt, an dem die erreichte Qualität unumkehrbar ist. Dabei ist nicht entscheidend, «wie viel» man hört, sieht oder gestaltet. Vielmehr ist entscheidend, dass sich das Hören, Sehen und Handeln umstellen muss, weil das Erlebnis mächtiger ist als die Gewohnheit. Wer zum ersten Male einen gregorianischen Choral,¹¹ einen mehrstimmigen Gesang der Schule von Notre-Dame oder ein *motet* der Ars Nova hört und im Moment des Hörens an sich heran kommen lässt, ist verändert. Der Punkt, an den Ausgang des Erlebens zurück zu kehren, ist verpasst. Insofern ist die eigentliche Macht der Kunst, der Literatur oder der Musik, dass sie den persönlichen Bildungsraum, einmal betreten, nicht wieder verlässt. Und auch hier zählt nicht die Menge, sondern der Moment der Rezeption und seine Folgen.

In diesem Sinne spricht vieles für die These, dass Bildung als *Initiation* aufzufassen sei, die *nicht umkehrbar* ist (Oakeshott 1990; Peters 1965; Oelkers 1982). Man kann hinter die Kant-Lektüre nicht zurückfallen, das Hopper-Erlebnis nicht aus dem

Gedächtnis streichen oder die Dissonanzerfahrung der modernen wie der alten Musik, einmal zugelassen, ungeschehen machen. Wer die Geographie des Alpenraumes in seinen Verstehenshorizont aufgenommen hat, behält die Vorstellung und kann sie auch dann nicht aus dem Gedächtnis streichen, wenn man es versuchen würde; wer die Sätze der Thermodynamik nachhaltig verstanden hat, wird sie anschliessend nicht einfach negieren können; wer den Turing-Test als intellektuelle Herausforderung erlebt hat, wird sich damit unwillkürlich auseinandersetzen; wer Bilder malt und seinen Ausdruck findet, wird den Versuch fortsetzen, wenn die Fähigkeit so wächst, dass der künstlerische Ausdruck die Fähigkeit wiedergibt. Gesteuert wird man nicht durch Standards, sondern durch die Leidenschaft des Vorankommens.

Der Punkt, von dem an man nicht mehr zurück kann, muss kein Anlass sein, den Weg fortzusetzen. Erlebnisse können singular bleiben und sich der nachträglichen Bearbeitung entziehen. Bilder lassen sich nicht für Bildung in die Pflicht nehmen. Aber wer sich ernsthaft auf Musik, Literatur, Wissenschaft, Kunst und Gestaltung einlassen will, muss imstande sein, sich selbst zu verändern. Offenbar spielen dabei Einstellungen zur Bildung eine zentrale Rolle, versteht man darunter, wie gesagt, die Gewöhnung an fortgesetzte Problemproduktion. Es gibt kein intuitives Verstehen ohne Bildungsvorlauf, auch und gerade ein Fach wie Gestalten ist nicht voraussetzungsfrei zugänglich und in diesem Sinne auch nicht populär, wie immer Enthusiasmus damit verbunden sein muss. Anders wäre der «Musikantenstadl» ein Bildungserlebnis.

Individuelle und dauerhafte Akzeptanz von Standards nicht der Schule, sondern weiter gefasst der kulturellen Anschauung ist nur zwanglos möglich. Wenn Bildung die Identität bestimmen soll, also Entwurf und Praxis des eigenen Lebens, geschieht das unter der Voraussetzung von unausweichlichen Fragen, guten Beispielen und anhaltender Neugier, nicht als Download von endlosen Informationen. Wer seine Interessen gehaltvoll und ernsthaft bindet, muss dies wollen und erfahren haben, von einem bestimmten Zeitpunkt an nicht mehr umkehren zu können, weil die eigene Qualität und so der Anspruch an sich selbst das nicht erlauben.

Die Kafka-Lektüre erschliesst eine literarische Welt, soweit man diese an sich herankommen lässt, wird man anders und bleibt nicht, was man ist. Das gilt für jede Form ästhetischer Erfahrung und Tätigkeit.

Unterricht in der Schule kann dabei hilfreich sein, sofern die individuelle Seite des Lernens beachtet wird. Es gibt auch eine andere Seite. Musik, Kunst und Literatur werden heute in endlosen Kompendien didaktisiert, nur um den Effekt von Unterricht zu verstärken. Aber der Nürnberger Trichter ist nie erfunden worden, es gibt zwischen dem, was heute «Input» und «Output» genannt wird, keine echte Produktbeziehung.

- > *Bildung nämlich ist unberechenbare Fertigung der Persönlichkeit, die unterstützt, aber nicht festgelegt werden kann.*
- > *Wenn es einen unverzichtbaren Zusammenhang zwischen Kultur und Bildung gibt, dann bezieht er sich auf irritationsoffenes Lernen, das sich an einem Ort selbst beschliesst, nur um an einem anderen Ort neu anzufangen, mit Verknüpfungen, die unabsehbar sind und deswegen Bildung fortsetzen.*
- > *In diesem Sinne kann von Selbstformung die Rede sein, die «Form» ist nie definitiv.*

Zurück zur schulischen Wirklichkeit: Der künftige Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule sieht als eine von fünf Fächergruppen oder Lerndomänen Musik, Kunst und Gestaltung vor. Damit gehören die musikalischen Lernerfahrungen in der Schule zu denen der Kunst und der Gestaltung. Sie unterscheiden sich von denen der Wissenschaften, der Sprachen und der Mathematik durch ein besonderes Verhältnis von Kognition, Ausdruck und Darstellung. Die Aufgaben sind mit eigenen Produkten verbunden, nicht lediglich mit Leistungen; und die Darstellung verlangt Publikum. Musik, Kunst und Gestaltung sind nicht gleichbedeutend mit Verstehen und ästhetischem Urteil, sondern brauchen Ausdruck in einer besonderen Form. Der letzte Teil meines Vortrages gilt der Frage, wie mein Konzept der Bildung dazu passt.

3. Der bildende Wert der künstlerischen und gestalterischen Fächer

Die Frage, ob Bildung Kunst oder Musik benötigt, ist keine Scheinfrage. Ästhetische Lernbereiche sind nicht zufällig in der Schule immer Randfächer, ebenso wenig wie es ein Zufall ist, dass die öffentliche Diskussion andere Prioritäten kennt als die der künstlerischen oder musischen Bildung, man denke an frühe Fremdsprachenkompetenz, Schulmathematik oder Computer Literacy. Verbal schwören viele Eltern auf die «musische Bildung», weil sie die Bildung der Persönlichkeit des Kindes verspricht. Faktisch würden aber die meisten Eltern keiner Kürzung der PISA-Domänen zustimmen, wenn sie die Realitäten des Arbeitsmarktes vor Augen haben. Die Selbstformung durch Kunst oder Musik ist dann durchaus nachgeordnet.

Die Kinder kommen mit rudimentären Rechenkompetenzen in die Schule, was sie am Ende in der Mathematik können, haben sie im Wesentlichen der Schule zu verdanken (übrigens auch vieles, was sie *nicht* können). Wenn Schulkinder vor dem eigentlichen Unterricht bereits englische Wendungen kennen, deutet das darauf hin, dass in ihrem Erfahrungsraum Sequenzen der fremden Sprache vorkommen, meistens in den Medien, allerdings ohne Zusammenhang und in der Form von fragmentierten Sprachmustern, die Unterricht nötig haben, wenn sie zu einer wirklichen Kompetenz entwickelt werden sollen. Lesen kann man auch unabhängig von der Schule lernen, aber an Lektüre geschultes Lesen setzt in vielen Fällen die Anregung durch die Schule voraus. Heute ist das Format Buch bekanntlich keine kulturelle Selbstverständlichkeit mehr.

Musik dagegen ist von Anfang an eine wirksame Lebenserfahrung, ein intuitiver, vorsprachlicher Erfahrungsalltag für alle Kinder, der unmittelbar in die Schulung des Gehörs eingreift und im Weiteren das Vermögen für symbolische Kommunikation sehr nachhaltig bestimmt. Musik ist in einem sehr buchstäblichen Sinne «allgegenwärtig», nicht weil überall gesungen und gespielt wird, sondern weil die Medien Aufmerksamkeit und unbewusste

Einstimmung vornehmlich über Musik zu steuern verstehen. Es wird einem nicht gelingen, auch nur einen Tag ohne musikalische Zumutungen zu erleben, und was das für Kinder bedeutet, wäre ein gutes Forschungsthema.

Ähnlich lässt sich Kunst verstehen. Zeichen und Symbole sind allgegenwärtig, ähnlich Farben und Formen. Kinder lernen in ihrer Alltagswelt Anspielungen oder Zitate der bildenden Kunst, die von Dürers betenden Händen über Picassos Friedenstaube bis zu Andy Warhols herausgestreckter Zunge der Rolling Stones reichen. Sie haben also eine unmerkliche oder unwillkürliche Anschauung des Feldes, auch wenn sie über keine strukturierten Kenntnisse verfügen. Damit ist immer auch, wie im Falle der Musik, Geschmack vorhanden und so Urteilskraft. Aber dann fragt sich, was die Schule zusätzlich tun soll, wenn auch die aktive Erfahrung von Musik oder Kunst, also Spielen und Formen, eher ausserhalb der Schule stattfindet.

Wozu dient der Musikunterricht in der Schule, wenn weder der Geschmack der Medien noch die gesellschaftliche Form der Musik noch die durchschnittliche Kompetenz von ihm sonderlich beeinflusst werden? Meine Antwort nutzt in gewisser Weise einen historischen Befund. Das Fächerspektrum der Volksschule repräsentiert eine bestimmte Theorie der Allgemeinbildung, die im 19. Jahrhundert entstanden ist und für die Musik wesentlich den Platz des Gesangsunterrichts reservierte. Dessen Nutzen war klar, Gesang diente zunächst der Gemeinde und später der Geselligkeit.

Heute sind musikalische Gemeinden eine Seltenheit und werden Formen der Geselligkeit gepflegt, die Schulung in Musik nur noch am Rande nötig haben. Das hat Folgen: Es wäre heute unmöglich, Kinder, sagen wir, die 15 Strophen von Paul Gerhards *Geh aus, mein Herz, und suche Freud* auswendig lernen zu lassen, damit sie am Gottesdienst teilnehmen können, während im 18. und 19. Jahrhundert zur protestantischen Bildung zählte, dass man alle Strophen singen konnte. Wer das Gesangbuch *nicht* benutzte, fiel auf, die Beherrschung des Textes verwies auf ein geschultes Gedächtnis, das sich in der Gemeinde hervortun konnte. Ein solcher Verwendungsnutzen des Unterrichts ist nicht mehr ge-

geben, während der Schulunterricht insgesamt immer mehr Zeit in Anspruch genommen hat, so dass immer mehr Wirkungsdilemmata entstehen mussten. Aber davon sind nicht nur Musik, Kunst oder Gestaltung betroffen, sondern die gesamte Allgemeinbildung. Auch der Englischunterricht führt in aller Regel nicht dazu, dass zur Beherrschung der Sprache ein Auslandsjahr überflüssig wird, und der Nutzen jahrelangen Unterrichts in Mathematik ist nicht identisch mit der Leitformel, dass in der Wissensgesellschaft sich nicht zurecht findet, wer zu wenig Mathematik gelernt hat. Die Menge des Unterrichts ist nie gleich bedeutend mit dem letztendlichen Effekt, aber rhetorisch ist immer sofort klar, dass eine Stunde weniger Mathematik unmittelbar mit einer Bildungskatastrophe verbunden sein wird.

- > *Schulische Bildung ist der Versuch einer Niveausteigerung, Zunahme einer bestimmten Kompetenz, ohne dass ein oberer Abschluss gegeben wäre.*
- > *Es gibt nur Beharrung auf bestimmten Niveaus oder Steigerung, keine Gesamtmenge aller Kenntnisse, die Bildung beschliessen würde.*
- > *Musik, Kunst und Gestaltung sind anspruchsvolle Sprachen und Ausdrucksformen, in diesem Sinne also differenzierte Kulturen, die an jede Generation neu vermittelt werden müssen, ohne dass es eine natürliche Garantie gäbe, das einmal erreichte Lernniveau halten zu können.*
- > *Aber die Chance dafür muss bestehen, vor allem aus diesem Grunde sind die ästhetischen Fächer Teil des Curriculums der öffentlichen Schule.*

Musik ist eine abstrakte und zugleich sinnliche Symbolwelt, ähnlich wie Mathematik, die falsch verstanden wäre, würde man sie als «unsinnlich» bezeichnen. Sie abstrahiert die Wahrnehmung und strukturiert sie. Auch Musik ist eine Anschauung über die Anschauung, vorausgesetzt man versteht ihr Zustandekommen. Verstehen ist einfach fortlaufend differenzierte Wahrnehmung, wobei Musik die Schwierigkeit hat, ein besonderes Organ, näm-

lich das Ohr und seine Gewohnheiten, bilden zu müssen. Erst eine hohe Differenzierung der musikalischen Wahrnehmung erlaubt individuellen Genuss, der die Klischees des Hörens überwindet. Das ist in der Mathematik im Blick auf Formen und Gleichungen nicht anders. Man erkennt die herausfordernden Schwierigkeiten erst dann, wenn man über genügend Differenzierungen verfügt.

Im Alltag wird das nicht aber verlangt, sodass es ziemlich sinnlos ist, für diese Art von Bildung «Verwendungssituationen» zu suchen. Die ästhetische Bildung ist in besonderer Weise frei von externen Zwecken, sie kann sich nur auf *sich selbst* beziehen. Der Anschluss ist Musik, Kunst oder Gestaltung, nicht etwas Anderes; die Vertiefung ergibt sich nicht aus dem, was heute «Transfer» heisst, sondern immer wieder nur aus den Lernbereichen selbst. Als soziale Illustration ist Musik nur in einer Hinsicht geeignet, als Verzicht auf Lernfortschritt. Schulunterricht ist so gesehen nichts als eine Initiation in die *Anfangsgründe*, diesen Ausdruck sehr wörtlich genommen.

In der Kunst ist das wiederum ähnlich. Niemand wird durch Schulunterricht zum Künstler, aber der Unterricht kann durch Erfahrung mit Kunst Interesse wecken und Lernwege öffnen. Wie bei der Musik, so heisst auch in der Kunst Erfahrung des Faches nicht nur Verstehen der Kognitionen, sondern auch Praktizieren und Herausbilden eigenen Könnens. Es gibt niemanden, der ästhetisch gebildet ist und darüber unglücklich wäre, also seine Fähigkeiten und sein Können am liebsten preisgeben würde; umgekehrt steht man vor einem schmerzhaften Verlust, wenn man begreift, dass man zu spät angefangen hat, sich für musikalische oder künstlerische Bildung ernsthaft zu interessieren.

«Ernsthaft» heisst, sich auf die Veränderung des eigenen Selbst oder mehr noch: der eigenen Person einzulassen und dabei Anstrengungen auf sich zu nehmen, die in den meisten Fällen *keine* herausgehobene Begabung zur Voraussetzung haben. Es geht darum, Musik, Kunst und Gestaltung für alle Kinder zu einer prägenden Erfahrung werden zu lassen, ohne dabei die Grenzen der schulischen Bildung zu verkennen. Instruktion ist der Versuch

der Begeisterung, nicht diese selbst, was auch für die ästhetischen Fächer gilt, die in der Literatur schnell dem Modell der Selbstformung zugeordnet werden, die aber eben auch unterrichtet werden müssen. Entscheidend für den Prozess der Bildung sind die Pflege des Könnens, die beständige Herausforderung von Lernen und Verstehen sowie die Nutzung von Vielfalt. Auch ein mittleres Können will niemand wirklich preisgeben, und nur der Dilettant weiss nicht, was ihm fehlt.

Gestaltung ist ebenfalls eine kognitiv-produktive Aufgabe. Niemand, der Metall oder Holz bearbeitet, ahmt einfach Muster nach. Es geht nicht um Imitation, sondern um eigenen Ausdruck, der Formen variiert und dann möglichst die eigene findet. In diesem Sinne besteht kein grosser Unterschied zur Musik, nur dass ein ganzes anderes Medium vorhanden ist, das eigene Kompetenzen voraussetzt. Die Metapher der herstellenden «Hand» ist irreführend. Was immer gestaltet werden soll, verlangt einen kognitiven Verlauf, Geschick und wie überall eine erfolgreiche Lerngeschichte. Es gibt auch hier den point of no return. Wer ein Werkstück kunstvoll bearbeiten kann, beweist Kompetenz und kann hinter die einmal erreichte Meisterschaft nicht zurückfallen, es sei, denn, er oder sie gibt die Beschäftigung ganz auf.

Auch die Kunst des Musizierens, setzt die Graduierung des Könnens voraus. Im Sinne von Joseph Beuys ist jeder Mensch ein Künstler, egal was er kriert; im Falle der Musik sind mit dieser These jedoch enge Toleranzzonen verbunden. Wer nichts kann und sich trotzdem musikalisch versucht, fällt auf, und dies nicht angenehm. Auch die schlechteste «Boygroups Group» muss über ein Minimum an musikalischem Können verfügen, wenn sie vor Publikum auftreten und dabei mehr tun will, als die Lippen zum Playback zu bewegen. Das ist unter Kindern und Jugendlichen auch völlig unstrittig, sie unterscheiden musikalisches Können von Nichtkönnen und sind auch imstande, die Graduierung des Könnens zu verstehen. Sie wissen, was «Dilettanten» sind, und der Musikunterricht ist dann gut, wenn er ihnen Chancen eröffnet, diesen Zustand zu überwinden.

Nicht allein im musikalischen Können, auch im Hören und Ver-

stehen kann man vorankommen. Musik ist nicht nur Ausübung der Kunst, Musikalische Bildung besteht auch in der Vertiefung der Zugänge zur Musik. Die intuitive Erfassung von musikalischen Ereignissen ist der Anfang und die Herausforderung der Bildung, nicht diese selbst. In gewisser Hinsicht wächst auch hier das Verstehen mit der Zumutung. Ohne herausfordernde Aufgaben, ohne genügende Schwierigkeiten gäbe es keinen Grund, die Gewohnheiten zu überwinden. Musikalische Gewohnheit ist ein Widerstand der Bildung, aber als Bildungsfach liefert Musik mehr als genug Anlässe, Wissen zum Verstehen der musikalischen Formen und Strukturen einzusetzen.

Jedes Musikstück und jedes Werk der Kunst oder der Gestaltung ist eine Problemlösung, die so etwas wie eine Kreativitätsskala voraussetzt. Was als «Klassik» verehrt wird, ist oft redundante Form und wiederholter Ausdruck. Man muss mühsam verstehen lernen, wie sich Originalität unterscheidet, wo Tiefe gewonnen wird und was eine wirklich neue Schöpfung ist. Zudem muss man Kompositionen, Bilder und deren Geschichte studieren, wenn man verstehen will, was ein Werk bestimmt. Und gerade im Blick auf Musik und Kunst ist das Verstehen naoch oben hin offen. Niemand ist «zu sehr» ästhetisch gebildet, es gibt kein Optimum, sondern immer neue Herausforderungen, dann wenn man verstanden hat, die eigene Wahrnehmung auf die Problemlösungen der Musik, der Kunst und der Gestaltung einzustellen. Die Faszination nimmt dann nicht ab.

In der ästhetischen Bildung kann die Schule eine Rolle spielen, wenngleich sie immer, anders als in der Mathematik, persönliche Anschauungen und so auch eigene Urteile voraussetzen muss. Musik spielt dabei in den Lebenswelten heutiger Jugendlicher eine dominantere Rolle als Kunst oder Gestaltung, aber auch Kunst ist als Expression und Form der Unterscheidung präsent und jede Inszenierung von Körperlichkeit ist eine Form der Selbstgestaltung. «Style» ist vermutlich kaum noch eine Schulerfahrung, wohl aber ein Grunderfordernis heutiger Jugendzonen. «Marken» sind Kunstformen und oft fusionieren Musik und Kunst an genau dieser Stelle. Aber wenn diese Erlebnisfelder aktiv wie passiv unmit-

telbar in den Erfahrungsräumen heutiger Kinder und Jugendlicher präsent sind, wenn ihnen zudem ein unverzichtbarer Bildungswert zukommt, warum sind es dann schulische Randfächer?

Aschenputtel wartet und erduldet ihre Lage, weil sie ahnt, dass der Königssohn kommen wird. In der Politik ist das keine gute Strategie. Wer Entwicklungen in Gang setzen will, muss selbst aktiv werden. Wenn die ästhetische Erfahrung ein unverzichtbarer Bestandteil des menschlichen Lebens ist, dann muss sie den ihr gebührenden Rang erhalten. Wer allerdings auf den Wandel der Studentafel hofft, wartet vergeblich. Der Rang muss sich mit Zielen verbinden, für die nicht allein die Schule zuständig ist und sein kann. Ziele könnten so formuliert werden:

- > *Jedes Kind in der Schweiz hat gelernt, ein Instrument zu spielen und seine Stimme zu gebrauchen;*
- > *jedes Kind hat gelernt hat, sich auf anspruchsvolle Weise künstlerisch auszudrücken;*
- > *jedes Kind kann auf ebenso anspruchsvolle Weise Material gestalten und eigenen Formen finden.*

Ziele wie diese verlangen neue Allianzen und andere Formen der Kooperation, die über die Fachverbände der Lehrkräfte hinausgehen. Vor allem aber müssen diese Ziele eine deutliche bildungspolitische Priorität erhalten, die Nützlichkeit nicht auf den Arbeitsmarkt einengt. Der Bildungswert ist praktisch umso mehr gegeben, je mehr Kinder von den nutzlosen Fächern profitieren.

Prof. Dr. Jürgen Oelkers, geboren 1947, Studium Erziehungswissenschaft/Germanistik/Geschichte an der Universität Hamburg, Wissenschaftlicher Assistent an der damaligen Pädagogischen Hochschule Rheinland/Abt. Köln (jetzt Universität zu Köln) am Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik von 1976-1979, Professor (C4) für Allgemeine Pädagogik an der damaligen Hochschule (jetzt: Universität) Lüneburg von 1979-1987, ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Bern von 1987-1999, Ruf auf die Professur (C4) «Historische und systematische Erziehungswissenschaft» der Universität Münster (Dezember 1996); abgelehnt im Juni 1997, Ordentlicher Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich seit 1. März 1999. Forschungsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, vor allem des 18. und 19. Jahrhunderts, Reformpädagogik im internationalen Vergleich, Analytische Erziehungsphilosophie, Inhaltsanalysen öffentlicher Bildung, Bildungspolitik

LITERATUR

- Bundesbeschluss über die Neuordnung der Verfassungsbestimmungen zur Bildung vom 16. Dezember 2005. In: BBl 2005, S. 7273-7276.
- Dewey, J.: *The Middle Works 1899-1924*, Vol. 6: *How We Think and Selected Essays*. Ed. by J.A. Boydston; intr. by H.S. Thayer/V.T. Thayer. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press 1985.
- EDK (2006): *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung*. Bern: EDK 2006.
- EDK: *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat). Vernehmlassung 2006. Zusammenfassung der Antworten*. 3. Januar 2007. Bern: EDK 2007.
- Fries, A.-V./Mätzler Binder, R./Morawietz, A.: *Bildung in zweitausend Zielen. Bildnerisches und Technisches Gestalten in den Lehrplänen der Deutschschweiz*. Zürich: Pädagogische Hochschule Zürich 2007.
- HARMOS: *Zielsetzungen und Konzeption*. Juni 2004. Bern: EDK 2004.
- Horlacher, R.: *Bildungstheorie vor der Bildungstheorie. Die Shaftesbury-Rezeption in Deutschland und der Schweiz im 18. Jahrhundert*. Würzburg: Königshausen-Neumann 2004.
- Humboldt, W. v.: *Werke in fünf Bänden*, hrsg. v. A. Flitner/K. Giel, Bd. I: *Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. 3. Aufl. Darmstadt 1980.
- Jones, M.G./Jones, B.D./Hargrove, T.Y.: *The Unintended Consequences of High-Stakes Testing*. Lanham/Boulder/New York/Oxford: Rowman&Littlefield Publishers 2003.
- Maradan, O./Mangold, M.: *Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS*. In: *ph/akzentHeft 2* (2005), S. 3-7.
- Nietzsche, F.: *Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden*. Hrsg. v. G. Colli/M. Montinari. Band 1, 4. München 1980.
- Oakeshott, M.: *On Education. The Voice of Liberal Learning*. Ed. by T. Fuller. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- Oelkers, J.: *Verstehen als Bildungsziel*. In: N. Luhmann/K.E. Schorr (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main 1986, S. 167-218.
- Oelkers, J./Larcher Klee, S.: *The Marginalization of Aesthetic Education in the School Curriculum*. In: Aaron Benavot/Cecilia Braslavsky (Eds.): *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective*. Hong Kong: The University of Hong Kong/Springer 2006, S. 105-118. (= CERC Studies in Comparative Education, ed. Mark Bray, Vol. 18)
- Orfield, G./Kornhaber, M.L. (Eds.) (2001). *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education*. New York: The Century Foundation Press.
- Peters, R. S.: *Education as Initiation*. In: R.D. Archambault (Ed.): *Philosophical Analysis and Education*. London/New York: Routledge&Kegan Paul, Humanities Press 1965, S. 87-111.
- Schmid, Chr.: *Lernen und Transfer. Kritik der didaktischen Steuerung*. Bern: h.e.p. Verlag 2006.

URSULA HOMBERGER

L I T E R A C Y

Aus der Forschungsarbeit «Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst» von Ursula Homberger, PHZH Zürich 2007

Im letzten Kapitel* haben wir die jeweilige Zeitgebundenheit Ästhetischer Bildung dargestellt und den Schluss daraus gezogen, dass sich die vermittelten Inhalte an gesellschaftlichen Veränderungen orientieren müssen. Darauf aufbauend wurde aufgezeigt, welche inhaltlichen Dimensionen heute von Bedeutung sind.

Auch wenn in der Volksschule einige Lehrpersonen einzelne Aspekte der beschriebenen inhaltlichen Dimensionen in ihrem Unterricht thematisieren, muss davon ausgegangen werden, dass dies wenig systematisch und gesellschaftlich gesehen wenig wirksam geschieht.

Es fehlt ein eindeutiger Fokus, eine Ausrichtung auf die wesentlichen Ziele innerhalb der Ästhetischen Bildung in der Volksschule. Unserem Standpunkt nach geht es um die Vermittlung einer Art «Lesefähigkeit» in ästhetischen Belangen, Literacy im ästhetischen Bereich, Mittel zur nonverbalen Kommunikation, Partizipation und Mitgestaltung in unserer Gesellschaft und gestalteten Umwelt. Damit diesbezüglich Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen vermittelt und wirksam werden können, müssen dafür Kompetenzen beschrieben und hierarchisiert werden.

In der aktuellen Bildungsdebatte ist die Mess- und Vergleichbarkeit ein wichtiges Postulat geworden. Vergleichbarkeit sagt jedoch noch nichts aus über die Relevanz der zu erlangenden Kompetenzen. Ein wesentliches Kriterium dafür ist der zukünftige individuelle und kollektive Nutzen. Zu dessen Darlegung wird seit dem OECD-PISA¹-Projekt vermehrt der Begriff «Literacy» verwendet, ursprünglich eben übersetzt mit «Lesekompetenz».

Im Laufe der Zeit haben sich Bedeutung und Verwendung dieses Begriffs ausgeweitet. Verschiedenste Bildungsbereiche definieren mittlerweile eigene Literacybegriffe, mit der Absicht, zu beschreiben, wozu die zu erwerbenden Kenntnisse und Fähigkeiten Schülerinnen und Schüler in ihrem zukünftigen Leben befähigen sollen. Diese Beschreibungen gehen weit über die Lesekompetenz hinaus.

Allgemeine Definitionen sowie die zunehmende Bedeutung des Begriffes Literacy wurden von Ireni Vafiadis in einer Theoriearbeit, «Literacy für Bildnerisches Gestalten», dargestellt. Diese entstand im 7. Semester ihres Studiums der Lehrberufe Gestaltung und Kunst an der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich (HGKZ) im Frühjahr 2006. Die Arbeit wurde von Urs Meier im Zusammenhang mit unserem Bericht angeregt und auch von ihm betreut. Die Definitionen, die Zusammenstellungen, welche sich auf die PISA-Studien beziehen, sowie Abschnitte zur Visual Literacy haben wir mit der freundlichen Genehmigung der Autorin übernommen. Sie sind im Text durch eine andere Schrift hervorgehoben. Darauf aufbauend leiten wir eine eigene Definition von Aesthetic Literacy ab.

Definition

Literacy ist ein englischer Begriff, der als die Kenntnis des Lesens und Schreibens übersetzt wird (Hornby & Ruse, 1989). «Das dazugehörige Verb <literate> wird im alltäglichen englischen Sprachgebrauch für die Bezeichnung gebildeter und kultivierter Personen verwendet. Mit der Aussage: <This man is extremely literate. He seems to have read everything.> (Wray, 2004, p. 1), meint <literate> mehr als Lesen und Schreiben, sondern hat zudem eine qualitative Bedeutung. Dies rührt von der historischen Entwicklung des Begriffs <Literacy>, die sich im Laufe der Zeit gewandelt hat. <Literacy>, das Lesen und Schreiben von Schrift, war im abendländischen Kulturkreis früher elitären, hauptsächlich religiösen und adeligen Kreisen vorbehalten. Mit der Erfindung des Buchdruckes und Einzellatern

um 1452 wurde Lesen und Schreiben immer grösseren Gruppen von Menschen zugänglich. Die Ausbreitung gedruckter Schrift mit den darin enthaltenen Informationen und Ideen hatte einen enormen Effekt auf Gesellschaften und machte diese komplexer. Literacy wurde zur universellen Notwendigkeit für das Funktionieren einer Gesellschaft (ebd., 2004).

Au² definiert heute den Begriff Literacy als die Fähigkeit und die Bereitschaft, Lesen und Schreiben zu benützen, um die Bedeutung eines gedruckten Textes zu rekonstruieren, um die Ansprüche eines bestimmten sozialen Kontextes zu erfüllen. <Literacy is defined as: The ability and the willingness to use reading and writing to construct meaning from printed text, in ways which meet the requirements of a particular social context.> (Au, 2004, p. 7). Aus Ausführungen zur obigen Definition von Literacy können folgendermassen zusammengefasst werden: Zunächst bedarf es einer Offenheit und Motivation in der Auseinandersetzung mit Sprache. Lesen und Schreiben wird als Prozess verstanden, um vorhandenen Text (Lesen) zu verstehen oder kreierenden Text (Schreiben) herzustellen. Sprechen und Hören sind implizit darin enthalten. Die Bedeutung eines Textes wird in der Interaktion zwischen Textinhalt, Leser und sozialem Kontext rekonstruiert. Jeder Text ist in einen Zusammenhang eingebettet. Es sind erfahrbare Situationen in Schule, Familie, Arbeit, Strassenverkehr etc. Der kulturelle Background eines Lesers im Umgang und der Interpretation mit Text ist dabei entscheidend. Ebenso das Bewusstsein des Lesers von verschiedenen Welten, seiner individuellen und anderen. Literacy ist hier eben nicht ein Synonym für die Kenntnis des Lesens und Schreibens, sondern die Fähigkeit, mit Text (gedruckt, gesprochen, gehört, geschrieben) in einem bestimmten Kontext umzugehen (vgl. Au, 2004, p. 7-13). Au's Definition könnte man als Text-Literacy bezeichnen, die an die historische Bedeutung von Literacy in Zusammenhang mit gedrucktem Text anknüpft und diese erweitert.

Kommunikation und Sprache werden heute immer komplexer. Barbara A. Seels (1994, p. 98) umschreibt das erweiterte Konzept von Literacy folgendermassen: <A literate person

today is an educated Person, a person who has learned the fundamentals needed to function as a responsible citizen.» Eine gebildete Person hat gelernt, den fundamentalen Ansprüchen einer Gesellschaft gerecht zu werden und darin zu interagieren. Aus dieser Perspektive besitzt Literacy heute eine umfassende Bedeutung, die mehr als Lesen und Schreiben erfordert. Daher sind verschiedene Konzepte von Literacy entwickelt worden, beispielsweise Text-Literacy, «Verbal Literacy, Media Literacy, Visual Literacy, [oder] Computer Literacy» (Hoang, 2000, S. 9).

Die heutigen Anforderungen an Menschen verlangen nach spezifizierten Literacies. Ähnlich dem erweiterten Verständnis von Lesen und Schreiben in Text-Literacy umfassen die Konzepte der spezifizierten Literacies verschiedene Fähigkeiten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Definition und Bedeutung des Begriffs im Laufe der Zeit gewandelt haben und sich immer noch wandeln. Entsprechend den gesellschaftlichen Veränderungen ist ein Literacy-Konzept dynamisch und relativ.

Heutige Literacy-Konzepte definieren den Begriff folgendermassen: Literacy ist ein sich bildendes Ganzes von Kenntnissen und Kompetenzen, mit dem Ziel, sich dem jeweiligen Kontext optimal anpassen zu können. Eine Kompetenz ist die Fähigkeit, mit Erfolg auf komplexe Anforderungen in einem bestimmten Kontext zu reagieren.

Literacy ist mittlerweile ein international gängiger Bildungsbegriff und wird seit dem OECD³-PISA-Projekt (vgl. Kapitel 3.2) für die Darstellung diverser Bildungskonzepte übernommen (2000 Lesefähigkeit, 2003 Mathematik, 2006 Naturwissenschaften) (vgl. Hellberg-Rode, 2002-2004).

OECD - PISA - Projekt

Die PISA-OECD-Studie fragte nach den Kompetenzen, die es für ein erfolgreiches Leben und für eine gut funktionierende Gesellschaft braucht. Ihre Antwort darauf: Das Individuum muss über

eine Anzahl von Schlüsselkompetenzen verfügen, um die zunehmend komplexere und vernetzte Welt zu verstehen und sich in ihr zurechtzufinden. Diese werden in drei Kategorien gesehen: So sollten die Menschen erstens in der Lage sein, Hilfsmittel oder Werkzeuge sowie Sprache und Informationstechnologien wirksam einzusetzen. Zweitens sollten sie in der Lage sein, mit Menschen aus verschiedenen Kulturen umzugehen und innerhalb sozial heterogener Gruppen zu interagieren. Drittens sollten Menschen befähigt sein, Verantwortung für ihre Lebensgestaltung zu übernehmen, ihr Leben in grösseren Kontext zu situieren und eigenständig zu handeln. Aus den drei Kategorien wurden Schlüsselkompetenzen abgeleitet, welche sowohl individuelle wie auch kollektive, zukunftsorientierte Ziele verfolgen. Darunter sind u.a. Flexibilität, Unternehmergeist, Selbstverantwortung genannt, wie auch Innovationsfähigkeit, Kreativität und Eigenmotivation aufgeführt. Schlüsselkompetenzen bedingen die Mobilisierung von kognitiven, praktischen und kreativen Fähigkeiten sowie anderer psychosozialer Ressourcen, wie Einstellungen, Motivation und Wertvorstellungen, was reflektives Denken voraussetzt.⁴

Die Schlüsselkompetenzen wurden in einem Kompetenzraster zusammengefasst dargestellt und liegen als «Schlussbericht» unter dem Titel «*Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*» vor.

Die bis heute grösste internationale, standardisierte Schulleistungsstudie PISA muss vor diesem Hintergrund gesehen werden. Sie verfolgt die Absicht, den Bildungsstand der 30 OECD-Länder untereinander zu vergleichen.

PISA testet darin ausschliesslich die Schulleistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler. Die Studie wird seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre durchgeführt. Es handelt sich also um ein lang-jähriges Projekt. Dieses OECD-PISA-Projekt ermöglicht den OECD-Mitgliedstaaten, die Leistungsfähigkeit der 15-jährigen Jugendlichen und in gewissem Masse das ihrer Bildungssysteme kontinuierlich mit anderen Ländern zu vergleichen und soll Verbesserungen auf schulpolitischer Ebene auslösen. Das Ziel

ist es, zu erfassen, wie gut es den Schulen gelingt, Schülerinnen und Schüler auf die Herausforderungen des Erwachsenenlebens vorzubereiten. Im Gegensatz zu vergleichbaren Studien werden hier weniger das Faktenwissen der Schülerinnen und Schüler gegen Ende der Schulzeit gemessen, sondern vielmehr die erworbenen grundlegenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die für das Funktionieren in modernen Staaten notwendig sind. Erstmals werden in einer so gross angelegten Studie neben den fachbezogenen vor allem auch fächerübergreifende Bereiche in Bezug auf unterschiedlichste Kontexte (vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 2002) untersucht. Zudem werden schulische und ausserschulische Lern- und Lebensbedingungen analysiert.

Die Tests der PISA-Studien beruhen also nicht direkt auf dem in Lehrplänen vorgesehenen Stoff. Laut Deutschem PISA-Konsortium (2000) soll die Leistung «in Bezug auf grundlegende (und von der Gesellschaft definierte) Ziele» (S. 13) gemessen werden. Diese Ausrichtung der Tests wird von Iaconis (2002) treffend als «pragmatische – d.h. anwendungsorientierte Grundhaltung» (S. 2) bezeichnet. Deshalb bildet die Grundlage der Testaufgaben von PISA eine eigens und gemeinsam von allen OECD-Mitgliedstaaten entwickelte «Rahmenkonzeption» (ebd., S. 9 und vgl. Kapitel 3.2). Darin werden die im Test zu prüfenden Bereiche definiert und beschrieben, was auf welche Art und Weise gemessen wird. Den Bereichen liegen die drei Konzepte Reading Literacy, Mathematical Literacy und Scientific Literacy zugrunde. Der Begriff Literacy wurde bewusst gewählt. Einerseits als Anlehnung an das in Kapitel 3.1 diskutierte heutige Begriffsverständnis von Literacy, welches den anspruchsb- und kontextorientierten Ansatz betont, andererseits als Unterscheidungsmerkmal der Konzepte von schulischen Lehrplänen. Als wichtiger Bestandteil der OECD/PISA-Literacy-Konzepte werden «zentrale Kompetenzen»⁶ (ebd., S. 11), die im Erwachsenenleben benötigt werden, charakterisiert und operationalisiert.⁷

Die PISA-Studie löste ein enormes Medienecho und Diskussionen aus. Die Veröffentlichung der PISA-Studienresultate mit

Leistungsvergleichen der Länder steigerte das aktuelle Interesse an Bildungsfragen. PISA löste wichtige Impulse aus, um Bildungssysteme zu hinterfragen und, wie Iaconis (2002) meinte, um ... «über eine unmittelbare [öffentliche] Reaktion hinaus die Aufmerksamkeit auf die Grundlagen von Bildungsprozessen zu lenken».

Seit dem OECD-PISA-Projekt hat die Frage nach Bildungszielen und Literacy-Konzepten mit anwendungsorientiertem Ansatz international an Bedeutung gewonnen (vgl. Iaconis, 2002).

Gemeinsamer Rahmenaufbau mit drei Dimensionen

Der gemeinsame Rahmenaufbau, der jeder Literacy zugrunde liegt, wird in einem mehrdimensionalen Konstrukt aus drei «Dimensionen» (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2000) dargestellt. Es sind dies:

- 1. Inhalte oder Struktur (umschreibt das zu erwerbende Wissen)*
- 2. Prozesse (Handlungen, die auszuführen sind)*
- 3. Situationen (in die das Wissen eingebettet ist) (S.15).*

Ziel ist es, in breit angelegten, zentralen Aspekten die Menge der Fähigkeiten zu bündeln, die zur Bewältigung von verschiedenen Problemstellungen im Erwachsenenalltag gebraucht werden. Jeder Bereich formuliert seine eigenen Dimensionen anders. Wichtig anzumerken ist hier, dass sich Reading Literacy stark von den beiden anderen Literacies unterscheidet. Reading Literacy ist in besonderem Masse fächerübergreifend und Grundlage aller Schulfächer. Das Wissen in diesem Bereich lässt sich nicht mit dem Spektrum mathematischer oder naturwissenschaftlicher Inhalte und Konzepte vergleichen.

Dimension Inhalte oder Struktur

In der Dimension «Inhalte oder Struktur» wird der Wissensinhalt oder die Struktur der jeweiligen Literacy genau genannt. Das «Was» ist hier entscheidend.

Dimension Prozesse

Die Prozessdimension bestimmt Handlungen und kognitive Fähigkeiten, die für den jeweiligen Bereich erforderlich sind. Im Gegensatz zum Inhalt ist hier das «Wie» entscheidend.

Dimension Situationen

Die Beschreibung der Situationen hat eine wichtige Stellung in den Literacy Konzepten. Sie sollen gewährleisten, dass die gestellten Aufgaben in unterschiedlichen und für den späteren Erwachsenenalltag relevanten Kontexten eingebettet sind. Diese können beispielsweise persönlicher, öffentlicher, gesellschaftlicher, historischer, wissenschaftlicher oder globaler Natur sein (vgl. Baumert et al., o.J.abc).

Kompetenzklassen

Alle Literacies werden in Kompetenzklassen unterteilt. Sie ordnen die in den drei Dimensionen beschriebenen zentralen Aspekte unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden zu. Dies ist wichtig für die Testaufgaben von OECD/PISA, damit die zu erfassenden Schülerleistungen unterschiedlichen Anspruchsniveaus zugeteilt werden können.

Anhand der Lesekompetenzen (vgl. Dimension-Prozesse) werden beispielsweise in der Reading Literacy die Kompetenzklassen aufgebaut. Für das Erreichen der unteren Kompetenzklassen 1 bis 3 müssen die geprüften Schülerinnen und Schüler fähig sein, «textinterne Informationen» herauszusuchen, etwa das Herausfinden der Zugsabfahrt oder das Ziehen von Rückschlüssen über die Aussageabsicht eines Autors (vgl. Baumert et al., o.J.b, S. 6). Für die höchsten Kompetenzklassen müssen, entsprechend den Lesekompetenzen, vielschichtigere Schlussfolgerungen erfolgen.

In der Mathematical Literacy erfordert der höchste Schwierigkeitsgrad verallgemeinerndes Denken. Beim Lösen von mathematischen Problemen wird dafür das selbständige «Entwerfen einer Strategie» oder die «ausdrückliche Verallgemeinerung einer Situation» verlangt (Baumert et al., o.J.a, S. 3).

Zusammenfassung

Das Kapitel erläutert den Begriff Literacy und stellt dessen heutige Bedeutung dar. Im Zusammenhang mit der gewünschten Vergleichbarkeit von schulischer Leistung werden der hohe Stellenwert, die grundlegenden Merkmale und die Grundhaltung des OECD-PISA-Projektes dargestellt.

Die Resultate der OECD-PISA-Schulleistungsuntersuchungen stellen international und aktuell Bildungsziele in Frage und provozieren das Überdenken von Bildungskonzepten. Das OECD-PISA-Projekt hat zum Ziel, aufgrund von Schulleistungsuntersuchungen zu messen, inwieweit Schülerinnen und Schüler an den Schulen auf das Erwachsenenleben vorbereitet werden, um in modernen Staaten zu funktionieren und zu handeln. Als Grundlage der Messungen formulierte OECD/PISA eigene Literacy-Konzepte mit eigenen Bildungszielen, die umfassender als Lehrplanwissen sind. Um den Anforderungen, denen Jugendliche im zukünftigen Erwachsenenleben gewachsen sein müssen, gerecht zu werden, betonen diese Konzepte einen anwendungsorientierten Ansatz, der kontext- und zweckgebundene Ziele bestimmt. Den Literacy-Konzepten von OECD/PISA liegt zudem eine konstruktivistische Haltung zugrunde, die selbständiges, interaktives Lernen als Voraussetzung zu erfolgreichem, lebenslangem Lernen sieht.

Es kann folgendes Fazit zu den grundlegenden Merkmalen der Struktur und der Grundhaltung der OECD/PISA-Literacy-Konzepte gezogen werden:

Um die Literacy-Konzepte zu operationalisieren und die zentralen Kompetenzen umfassend zu definieren, wurde für alle Konzepte eine gemeinsame, standardisierte Rahmenkonzeption mit einer mehrdimensionalen Struktur erstellt. Die Formulierung ist so angelegt, dass sie:

1. *Gegenstandsbereiche eingrenzt, definiert und die Grundhaltung des handlungsorientierten, selbständigen, lebenslangen Lernens betont (Definition)*

2. *die Menge an inhaltlichem Wissen des Bereiches fachgebietsübergreifend bestimmt, systematisch unterscheidet und strukturiert (Inhalte)*
3. *zentrale Handlungskompetenzen und kognitive Fähigkeiten systematisch und umfassend formuliert (Prozesse)*
4. *die Einbettung der formulierten Wissensinhalte und zentralen Handlungskompetenzen in realitätsnahe, alltägliche, funktionale, aktuelle, beständige und relevante Kontexte für Gesellschaft und Individuum gewährleistet (Situationen)*
5. *eine Einteilung der Leistungen in Schwierigkeitsgrade anhand Kompetenzstufen gewährleistet (Kompetenzklassen)*

Aesthetic Literacy

Die in der OECD-PISA-Studie dargestellten Literacy-Konzepte überzeugen in ihrem funktionalen, kontextgebundenen und fächerübergreifenden Ansatz und weil darin Fähigkeiten beschrieben werden, welche unterschiedlichen, individuellen und gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden müssen. Mit den Rahmenkonzepten werden Kompetenzen beschrieben und überprüfbar gemacht, was für die Tests und Rankings nötig ist. Das entsprechende Material ist für die drei Kontexte Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften erarbeitet worden.

Eine weitere Studie der OECD, die DESECO-Studie, definiert Schlüsselkompetenzen wie Flexibilität, Selbstverantwortung, Innovationsfähigkeit, Kreativität und Eigenmotivation. Beiden Konzepten liegt das Anliegen zugrunde, Fähigkeiten zu fördern, welche nötig sind, um in unserer komplexen Gesellschaft optimal leben zu können.

Ein wesentlicher Mangel der Studie ist das gänzliche Fehlen eines ästhetisch-sinnlichen Zugangs zu unserer Welt als einer Betrachtungsweise, auf die nicht verzichtet werden kann, da alles, was uns umgibt, ästhetische Dimensionen beinhaltet. Diese Meinung teilt auch Richard Gale ⁸, der für «aesthetic literacy» als Mittel zur Erneuerung der Gesellschaft plädiert. Er weist darauf hin,

dass alles, was man lernt, ästhetische Dimensionen aufweisen muss, damit es für den Menschen überhaupt attraktiv ist.⁹

Weiter wird in unseren Augen in den zwei Konzepten die Fähigkeit, aktiv und verantwortungsvoll an unserer Welt mitzugestalten, zu wenig gewichtet.

Es ist notwendig, einen eigenen Literacybegriff für den Bereich der Ästhetischen Bildung zu definieren und daraus das entsprechende Rahmenkonzept abzuleiten. Bezüglich der ästhetischen Literalität existieren bereits einige amerikanische Literacykonzepte mit unterschiedlichen Ansätzen. Richard Gales Ansatz ist der grundsätzlichste. Wie in unseren Überlegungen zur Ästhetischen Bildung geht es ihm um die philosophische Dimension der Ästhetik. Er entwickelt für die Tertiärstufe fünf Kompetenzen, welche beschreiben, was ein Student, der «aesthetic literate» ist, können muss. Das vorliegende Konzept von Aesthetic Literacy deckt sich mit Richard Gales Grundhaltung, aber es orientiert sich an den Konzepten der PISA-Studie für die Volksschule und ist dementsprechend aufgebaut. Es formuliert für die ästhetischen Domänen überprüfbare, jedoch auch veränderbare Kompetenzen, welche sich an Werten orientieren, die dazu dienen, sich in einer plurikulturellen Welt zukunftsorientiert bewegen, sinnvoll einbringen und entwickeln zu können und nicht an einem möglicherweise überholten Bildungsbegriff der Ästhetischen Bildung.

Definition

Aesthetic Literacy ist die Fähigkeit:

- > *in Dialog zu treten mit der eigenen Person, mit der Natur und mit der gestalteten Umwelt*
- > *Artefakte aus der angewandten und freien Gestaltung (Design, Medien, Kunst, Musik, Tanz/Theater) hinsichtlich ihrer Erscheinung, Form und Wirkung erfassen, interpretieren, selber hervorbringen und beurteilen zu können*
- > *sich mit Veränderungen der Umwelt produktiv und reflektiv auseinanderzusetzen*
- > *teilzuhaben an Kunst, Kultur und Alltagswelt*

Inhalt und Struktur

Der ästhetische Zugang zur Welt zielt auf Erkenntnisse, die hervorgehen aus der Auseinandersetzung mit Natur, Kultur, Artefakten, Kunst. Die differenzierte Sinneserfahrung kann jedoch heute nicht mehr grundsätzlich vorausgesetzt werden. Mit der zunehmenden Verstärkung sowie mit der Entwicklung zur reinen Dienstleistungsgesellschaft werden die Räume und Möglichkeiten, in denen taktil-kinästhetische Erfahrungen, Materialerfahrungen und physikalische Grunderfahrungen gemacht werden können, laufend kleiner. Damit wird es für Kinder und Jugendliche immer schwieriger, ästhetische Erfahrungen, Basis für Lernprozesse (nicht nur ästhetische) überhaupt, zu machen – ein Umstand, dem Kindergarten und Schule zunehmend Beachtung schenken müssen.

Auf Primärerfahrungen aufbauend, sollen in der Volksschule alle zur Verfügung stehenden Ausdrucks- und Gestaltungsmittel kennengelernt und zur Darstellung und Umsetzung von Ideen und Vorstellungen eingesetzt werden. Damit die entstehenden Produkte und Produktionen «lesbar» werden, d.h., dass die gewünschte Form hervorgebracht werden kann, sind Grundkenntnisse der disziplinären «Sprachen» (Körpersprache, musikalische Sprache, bildnerische Sprache) nötig sowie Kenntnisse von Methoden und Verfahren. Im Weiteren braucht es zur Entwicklung eines Qualitätsbewusstseins ein Reflexionsvermögen: Produkte und Produktionen werden mit eigenen und fremden Kriterien beurteilt.

Durch ästhetische Erfahrungen, Produktion, Rezeption und Reflexion im Rahmen der Auseinandersetzung mit ästhetischen Fragestellungen sollen Schüler und Schülerinnen, ausgehend von individuellen Erfahrungen und kulturellen Wurzeln, ihre eigene Ausdrucksfähigkeit und Wirksamkeit erfahren, Artefakte deuten, interpretieren, werten und hervorbringen können.

Die Sensibilisierung auf die Erscheinungen der Natur, auf den Ausdruck und die Wirkung von Kulturgütern und Artefakten, das individuelle Darstellungsvermögen, das Hervorbringen ästhetischer Produkte und Produktionen und die Beurteilung ästhe-



Grafik 8: Aesthetic Literacy – Zielsetzung und Bedeutung

Aesthetic Literacy befähigt die Schülerin, den Schüler dazu, sich aktiv mitgestaltend wie auch kritisch beurteilend in unsere gestaltete Welt einzubringen.

Durch das Selberhervorbringen (Produktion) werden Fähigkeiten und Fertigkeiten geschult, welche zur Teilhabe (Partizipation) am Entstehungsprozess führen. Das handelnde Hervorbringen zeigt die eigene Wirksamkeit auf: Jede gestalterische Handlung kommuniziert – die Schülerin, der Schüler erzeugt Wirklichkeit.

Die im Unterricht thematisierten Inhalte beziehen sich auf die ästhetischen Komponenten und Fragestellungen aus der Natur, der Umwelt und aus Kultur/Alltag.

Die aktive Auseinandersetzung damit beeinflusst wiederum die ästhetische Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler; es entsteht eine Wechselwirkung.

tischer Erzeugnisse sind denn auch die inhaltlichen und strukturellen Dimensionen der Aesthetic Literacy.

Prozessebene und Situationsebene

Die Prozessebene beschäftigt sich mit der konkreten Umsetzung der Ziele, also mit dem «wie». Aesthetic Literacy beinhaltet diesbezüglich handlungsorientierte wie auch kognitive Kompetenzen. Zentrale Aspekte sind:

- > Erfassen sinnlicher Reize
- > Darstellen ästhetischer Erfahrungen mit ästhetischen Mitteln (Rhythmus, Klang, Gesang, Bewegung, bildnerisch, plastisch etc.)
- > Interpretieren bestehender Produkte/Produktionen mit ästhetischen Mitteln
- > Hervorbringen eigener Produkte/Produktionen in unterschiedlicher Komplexität
- > Analysieren und Beurteilen selbst erzeugter und fremder Produkte in Bezug auf deren Wirkung und Bedeutung

In Bezug auf die Dimension «Situation» will das Literacy-Konzept sicherstellen, dass die Aufgabenstellungen in relevanten Kontexten stehen. Im vorliegenden Konzept sind dies die Natur, die uns umgebende Umwelt, der Alltag, die Kultur und Kunst.

Die drei Felder «Inhalt – Prozess – Situation» stehen in gegenseitiger Interdependenz, d.h., jede Kompetenz soll in den benachbarten Kompetenzfeldern wirksam werden. Dies geschieht dann, wenn die Lehrperson den Fokus des Unterrichts jeweils entsprechend ändert (Beispiel: 1. Sequenz: Theoretische und praktische Einführung und Situierung der Problemstellung durch Lehrperson (LP): eventuell in Bezug setzen zu ästhetischen Erfahrungen. 2. Sequenz: Zur Bearbeitung der Fragestellung Einführung adäquater Methoden und Verfahren. 3. Sequenz: Bearbeitung der Problemstellung durch Schülerinnen und Schüler. Prozessbegleitung durch LP (*Methoden und Verfahren*). 4. Sequenz: Analyse der Produkte auf *Ausdruck und Darstellung*, eventuell mit der



(© Homberger/Meier)

Grafik 9: Aesthetic Literacy

Aesthetic Literacy ist ein Zusammenwirken von Ausdrucks- und Darstellungskompetenz, Methoden-, Verfahrens- und Reflexionskompetenz. Die Zielsetzung ist, ästhetische Handlungs- und Urteilsfähigkeit zu erlangen. **Ausdrucks- und Darstellungskompetenz** machen Aussagen über die Fähigkeit, gestalterische Mittel ästhetisch wirkungsvoll anzuwenden.

Methoden- und Verfahrenskompetenz beschreiben die Fähigkeiten, praktische und theoretische Grundlagen, welche zur Realisierung eines Vorhabens nötig sind, zu verstehen und anzuwenden, Arbeitsschritte gliedern zu können sowie Arbeitstechniken und Hilfsmittel zielorientiert und sachgemäß anwenden zu können.

Reflexionskompetenz heisst, dass Prozesse und Produkte kognitiv erfasst werden, d.h. zueinander und zum jeweiligen Kontext in Beziehung gesetzt werden können, und bezeichnet das Vermögen, über Qualitäten eigener und fremder Produkte/Produktionen sowie über eigene Lernprozesse zu urteilen.

Folge einer Überarbeitung. 5. Sequenz: Befragung hinsichtlich Ausdrucks- und Darstellungsqualitäten im Vergleich und hinsichtlich individueller Lernprozesse (*Reflexion*). In solchen Aufgabenstellungen werden ästhetische Erfahrungen gemacht, ästhetische Kompetenzen erworben. Diese Erfahrungen sind zur Erlangung erwähneter Schlüsselqualifikationen dienlich, u.a. sind Selbstverantwortung, Innovationsfähigkeit und Kreativität gefordert.

Aesthetic Literacy im Vergleich mit Sprache

Aesthetic Literacy schliesst alle Fachbereiche ein, die sich mit dem ästhetisch-sinnlichen Zugang zur Welt beschäftigen, ist demzufolge wie die Sprache fachübergeordneter Natur. Ein Vergleich zwischen Aesthetic Literacy und Sprache soll Ähnlichkeiten und Differenzen zeigen.

	Sprachliche Literalität	Aesthetic Literacy
Absichten	<ul style="list-style-type: none"> · sich ausdrücken mit sprachlichen Mitteln · sich verständigen · sich verständlich machen · Mitteilungen verstehen · eine Meinung äussern · Meinungen kritisch beurteilen 	<ul style="list-style-type: none"> · sich vorwiegend mit nichtsprachlichen Mitteln ausdrücken (Musik, Tanz/Theater, Kunst, Design, visuelle Medien) · mit Produkten/Produktionen kommunizieren · sich mit nonverbalem Ausdruck und Darstellung zeigen, verständlich machen · Räume, Situationen, Artefakte leibsinlich erfassen, «lesen» und deuten · ästhetische Produkte/Produktionen hervorbringen · sich ein Urteil bilden über ästhetische Prozesse, Situationen, Produkte und Produktionen

Ziele	<ul style="list-style-type: none"> · Schulung der Kommunikationsfähigkeit, · Handlungsfähigkeit innerhalb eines mehrsprachigen plurikulturellen Europas 	<ul style="list-style-type: none"> · Erlangen von ästhetischer Kompetenz = ästhetische Handlungs- und Urteilsfähigkeit in verschiedensten Kontexten (Kultur, Gesellschaft, Arbeit, Freizeit, Individuum)
Kompetenzfelder	<ul style="list-style-type: none"> · mündliche Kommunikation · schriftliche Produktion · Hörverstehen · Leseverstehen 	<ul style="list-style-type: none"> · Ausdrucks- und Darstellungsvermögen · Methodenkompetenz · Reflexionskompetenz · Kontextbezug
Beurteilbarer Output hinsichtlich	<ul style="list-style-type: none"> · Form · Aussagekraft · Gehalt · Verständlichkeit 	<ul style="list-style-type: none"> · Form · Aussagekraft · Gehalt · Innovation
Mittel	<ul style="list-style-type: none"> · verbindliche Notation = allgemein bekanntes ABC/Schrift, Syntax, Sprachen 	<ul style="list-style-type: none"> · anthropolog. Grundformen (Ausdruck mittels Bewegung, Klang, Form, Material) · gestalterische Grundlagen, disziplinäre Mittel und Methoden von Kunst, Medien, Design, Musik, Tanz, Theater

Bezugsliteratur:

Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit. Goethe-Institut Inter Nationes, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001). Europarat, Strassburg, , Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Die Absichten sowie die Kriterien zur Beurteilung des «outputs» zwischen Sprache und Aesthetic Literacy stimmen teilweise überein. Der Hauptunterschied besteht jedoch darin, dass sich die Sprache auf das Denken respektive auf die kulturelle Übereinkunft seines Ausdrucks in Form von Worten bezieht, währenddem ästhetische Disziplinen eine Vielzahl von Ausdrucksformen kennen, für die erst über die Leiberfahrung ein Konsens hergestellt werden muss. (Siehe auch Kap. Visual Literacy). Es ist der Körper, der «denkt».

Rezeption, Hervorbringen, Reflexion

Beiden Domänen gemeinsam ist die Absicht, hervorzubringen, sich mitzuteilen, zu interpretieren und zu verstehen. Keinem Bildungsinstitut käme es wohl in den Sinn, Sprachlehre nur passiv über die Aufnahme via das Gehör zu betreiben. Die Fähigkeit zu sprechen wird bereits als Kleinkind geübt – das gesprochene Wort dient vor allem dazu, sich bemerkbar zu machen und Empfindungen und Wünsche mitteilen zu können. Verbale Äusserungen setzen die Fähigkeit zum Denken voraus. Die Schule baut auf das sprachliche Vorwissen auf und vervollkommnet die Denkfähigkeit sowie die Fähigkeiten zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation.

Bei der Aesthetic Literacy ist die aktive Produktion ebenfalls ein zentrales Moment: das Hervorbringen von Produkten und Produktionen. Zu deren Herstellung sind jedoch ästhetische Kompetenzen zentrale Voraussetzung. Diese bilden sich über Leiberfahrung, d.h. über das physische Empfinden. Über dessen Verinnerlichung können wir uns weiter entwickeln. Wie in der Sprache müsste die Schule das Wahrnehmungsvermögen schulen und ästhetische Erfahrungen verankern, mit dem Ziel, das Empfindungs-, Ausdrucks- und Darstellungsvermögen wie auch deren Reflexion zu fördern.

In der Gegenüberstellung von Sprache und Aesthetic Literacy wird der kommunikative Aspekt durch die Begriffe «sich verständigen, sich mitteilen» sichtbar.

Zentrales Moment der Sprache ist die Mitteilung als Mittel zur Verständigung. In der ästhetischen Produktion sind hingegen das Sichtbarmachen und das Zeigen das zentrale Motiv. Das Produkt teilt sich damit ebenfalls mit; es löst beim Betrachtenden Reaktionen aus. Allerdings ist diese Art der Mitteilungen nicht in jedem Fall eindeutig und unmittelbar kognitiv dechiffrierbar, sie spricht vielmehr die emotionale Ebene an. Musik löst Stimmungen aus – ebenso können dies Bilder und Kunstwerke. Auch Mode oder die Formgebung von Alltagsgegenständen vermögen Stimmungen zu erzeugen, d.h., sie haben neben der reinen Funktionalität auch eine zeichenhafte, semantische Bedeutung.

Die Grammatik ist ein Hilfsmittel zum systematischen Spracherwerb. Rezeptive Handlungen in der Sprache haben verschiedene Funktionen: Sie sollen die Lesefähigkeit trainieren, das Sprachverständnis fördern, das Gelesene in eigenen Worten wiedergeben, Nachdenken über das Gelesene, sich eine eigene Meinung bilden, Meinungsbildung anhand eines Gesprächs über einen Text entwickeln.

Aesthetic Literacy dagegen beschreibt die Fähigkeiten, sich nonverbal differenziert ausdrücken zu können. Die Aneignung von Wissen und Können in ästhetischen Bereichen erfolgt durch Wahrnehmungsschulung, ästhetische Erfahrungen, durch Instruktion von Verfahren und Methoden und durch Übung. Zur Wertung der ästhetischen Tätigkeit und Produktion sowie zur Einbettung derselben in einen übergeordneten Kontext bedarf es ebenfalls der Reflexion. Wie auf der Inhaltsebene der Sprache gibt es auch in ästhetischen Belangen kein absolut Richtig oder Falsch. Menschen mit unterschiedlichen kulturellen und persönlichen Hintergründen drücken sich unterschiedlich aus und werten unterschiedlich. In der Reflexion können Bedeutungen dargelegt und begründet und Wertungen anhand von Beurteilungskriterien vorgenommen werden. Das Verständnis für eine mehrperspektivische Haltung muss ein wichtiger Bestandteil der Reflexion sein.¹⁰

In der Domäne der Ästhetischen Bildung ist die Reflexion auch insofern bedeutungsvoll, als Versprachlichung mit kognitiven

Leistungen einhergeht. Gerade weil die Wirkung und Aussage eines Produktes mehrdeutig ist, sind Gespräche über Form, Inhalt, Wirkung, Aussagekraft ebenso wichtig zur Interpretation eines Produktes wie die Versprachlichung des Vorgehens, des Arbeitsprozesses respektive der Kontextualisierung der Arbeit.

Zu guter Letzt sei noch das fachübergreifende Moment thematisiert: Sprache ist ein Medium zur Verständigung; ungeachtet des Inhaltes werden damit Aussagen transportiert. Alle Fachgebiete bedienen sich der Sprache, sei es, um eigene Ideen zu formulieren, einen Sachverhalt genau zu beschreiben, eine Grafik zu erklären oder um Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aussagen herzustellen. Die Sprache selbst bedient sich auch ihrer selbst als Gestaltungsmittel, um Stimmungen zu erzeugen, Gefühle auszudrücken, formale Spiele hervorzubringen.

Ästhetische Mittel werden ebenfalls im Dienste verschiedenster Fachbereiche eingesetzt: Bildnerische Mittel wie Zeichnungen, Grafiken, Fotografie und Neue Medien werden eingesetzt, um einen Sachverhalt zu illustrieren oder Informationen zu transportieren (Grafiken, Illustrationen, Plakatgrafik, Verpackungsdesign, Webdesign). In Ausstellungen werden mit ästhetischen Mitteln didaktische Arrangements getroffen, damit der Besuchende möglichst intensiv mit dem Ausstellungsgut konfrontiert wird (Beleuchtung, Verdunklung, Besucherführung, Ordnungen und Inszenierungen von Ausstellungsgut). Film, Musical und Theater setzen Sprache, Geste, Bewegung, Bekleidung, Requisiten, Licht, Farbe, Klang etc. ein zur Erzeugung von Stimmungen. Die Welt der Mode arbeitet mit Proportionen, Formen, Farben und Materialeigenschaften, Architektur inszeniert Räume, Gebrauchsgegenstände verführen durch ihr Aussehen, ihre Nützlichkeit oder ihre Anmut.

Die Vielfalt der Anwendungsbereiche erfordert eine Differenzierung in Disziplinen, um Indikatoren für zu erwerbende Kompetenzen zu präzisieren. Darum sind Konzepte für Teilbereiche nötig. Wie diese aussehen könnten, versuchen wir anhand der zwei angeführten Beispiele zu zeigen.

In Bezug auf visuelle Fähigkeiten – ein Teilgebiet der Aesthetic Literacy – liegen bereits mehrere Ansätze von Visual Literacy vor. An dieser Stelle gehen wir aus inhaltlichen und exemplarischen Gründen näher auf ein ausgewähltes Konzept ein. Visual Literacy bezeichnet ebenfalls kein eigentliches Fachgebiet, sondern wiederum ein übergeordnetes Teilgebiet.

Visual Literacy

Das Konzept der Visual Literacy war das Dissertationsthema von Hoang (2000).¹¹ Es bildet die Grundlage der Theoriearbeit von Vafiadis (2006), welche Literacy für Bildnerisches Gestalten zum Inhalt hat. Beide Arbeiten präzisieren die Aesthetic Literacy aus der visuellen Position. Sie stellen visuelle Kompetenzen ins Zentrum und begründen die Notwendigkeit dieses Fokus mit der zunehmenden Präsenz der Bildwelten in unserer Umwelt.

Hoang macht auf die Notwendigkeit eines Visual-Literacy-Konzeptes aufmerksam, indem er auf die heutigen Möglichkeiten in der rezeptiven und produktiven Nutzung medialer Bilder für bald jedermann hinweist. Dies erfordert eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Visuellen, insbesondere den visuellen Medien in der Schulbildung. Dazu nochmals ein Textauszug von I. Vafiadis:

Definition

Die erste Definition gab Debes, wonach Visual Literacy eine Menge von «Wahrnehmungskompetenzen»¹² (S. 10) bündelt, die für Menschen in Lernprozessen grundlegend sind (1969, zit. nach Hoang, 2000). Seither gibt es unterschiedlichste Auffassungen, Meinungen und Definitionen von Visual Literacy.

Laut Hoang (2000) ist Visual Literacy ein fachgebietsübergreifendes Konzept bezüglich diverser visueller Medien. Visuelle Medien sind bildbezogene Mittel zur Kommunikation, z.B. Printmedien, Plakate, Fernseher, Fotografien, Film oder Internet (vgl. Wikipedia, o.J.b). Dieser fachgebietsübergreifende Aspekt von Visual Literacy erschwert eine Definition. Visuelle Medien und somit Visual Literacy betreffen viele Fachgebiete

wie Kunst, Ästhetik, Psychologie, Kunsterziehung, Medien, Philosophie oder andere. Je nach theoretischen Ansätzen wird Visual Literacy folglich unterschiedlich definiert. Hoang verweist zudem auf die unterschiedlichen Kommunikationsmöglichkeiten und technischen Eigenheiten jedes visuellen Mediums.¹³ Deshalb erfordert Visual Literacy für jedes visuelle Medium unterschiedliche Fähigkeiten und erschwert zusätzlich die Begriffsbestimmung. Diese Meinung vertritt 1973 auch Dondis, indem sie aufzeigt, dass Visual Literacy keine eindeutige, logische Struktur aufweist (zit. nach Hoang, 2000, S. 10). Im Gegensatz dazu nennt sie die einfacher zu bestimmende Text-Literacy. Diese basiert auf Sprache und Text – ein von Menschen konstruiertes System, um Informationen zu ver- und entschlüsseln.

1982 unterstreichen Braden und Hortin in ihrer Definition von Visual Literacy den Aspekt des bildhaften Denkens (zit. nach Pettersson, 1994). Neben der Verwendung und dem Verständnis von Bildern enthält ihre Definition die Fähigkeit, «sich in bildhaften Begriffen auszudrücken, bildlich zu denken ...» (S. 218). Diesem Ansatz ähnlich ist Mc Kims Auffassung, wonach sich bildliches Denken als Teilkompetenz der Visual Literacy mit Bildern befasst, die man sehen, zeichnen oder auch sich vorstellen kann (zit. nach ebd.). Das bildliche Denken vollzieht sich laut Mc Kim am umfassendsten, wenn alle drei Komponenten «Sehen, Vorstellen und Zeichnen in stetem Wechsel» (S. 218) sind. Braden, Hortin und Mc Kim gehen demzufolge in ihrer Visual-Literacy-Definition von einem erweiterten Bildbegriff aus.

Hoang's Definition von Visual Literacy erfolgte in seiner Dissertation: Vermittlung von «Visual Literacy» durch Computernimation im Kunstunterricht (2000). Er untersuchte dabei die Möglichkeiten der Vermittlung von Visual Literacy als Teilbereich der Medienpädagogik im Fach Kunst. Medienpädagogik ist ein Überbegriff für alle Bereiche, in denen Medien unter pädagogischen Aspekten erscheinen. Ihr wesentliches Ziel ist die Fähigkeit zur Medienkompetenz, d.h. der bewusste, sinnvolle und tatkräftige Umgang mit diversen Medien. Hoang's (2000) Definition lautet wie folgt:

Visual Literacy sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, Bilder und visuelle Aussagen in verschiedenen Medien bewusst wahrzunehmen, kritisch zu rezipieren, angemessen und sinnvoll zu nutzen sowie aktiv und kreativ zu gestalten» (S.14).

Analog zur Sprache ist das Wesentliche an diesem Konzept die Bedeutung der eigenen Produktion, umschrieben mit «aktiv und kreativ zu gestalten». Es macht deutlich, dass die Inhalte, das zu erwerbende Wissen, nicht nur rezeptiv thematisiert werden, wenn auch das Lesenlernen von Bildern ein wichtiger Bestandteil davon ist – sondern dass der Prozess des Verstehens und des Wissenserwerbs über die eigene Produktion von Bildern geschehen soll. Insofern deckt es sich mit unserer Vorstellung von Aesthetic Literacy, welche die ästhetische Handlungsfähigkeit, d.h. die Produktion wie auch die Reflexion derselben, zum Ziel hat. Eine weitere Übereinstimmung mit dem Konzept der Aesthetic Literacy besteht in der kritisch-emanzipatorischen Haltung; sie fordert Medienkompetenz und Urteilsfähigkeit.

Vafiadis stellt in ihrer eigenen Arbeit Visual Literacy ebenfalls der Sprache, nämlich Reading Literacy, gegenüber. Dieser Vergleich zeigt nochmals deutlich auf, dass, obwohl eine Verwandtschaft besteht, auch markante Unterschiede vorhanden sind, woraus geschlossen werden kann, dass jede Domäne ihre eigene Definition für Literacy braucht.

Sie fügt weiter an, dass es wohl kein Zufall sei, dass in Ländern, die in den PISA¹⁴-Schulleistungsuntersuchungen besonders gut abschnitten, «ästhetisches Lernen neben dem kognitiv-pragmatischen Lernen» eine grosse Bedeutung in der Schulbildung habe (Valfidis, S. 5). Daraus lässt sich als «Zusatznutzen» der Aesthetic Literacy dessen positive Auswirkung auf kognitive Leistungen ableiten.

Zusammenfassung

Ausgangslage für Aesthetic Literacy bilden die in der PISA-Studie formulierten Literacy-Konzepte für Sprache, Mathematik und

Naturwissenschaften. Aus der Überzeugung heraus, Bildungsbe-mühungen müssten dazu führen, in der heutigen, komplexen Welt nicht nur bestehen zu können, sondern ein erfülltes, sinnvolles Leben führen zu können, erachten wir es als zentral, daran nicht nur teilzuhaben, sondern sich auch aktiv und kritisch einbringen zu können. Die Handlungsebene ist denn auch ein wesentlicher Bestandteil unseres Konzeptes.

Um den sinnlich-ästhetischen Zugang zur Welt sicherzustellen, welcher bis jetzt weder in der PISA- noch in der Harnos-Studie thematisiert wird, wurde im vorliegenden Kapitel für die Ästhe-tische Bildung ein eigener Literacybegriff entwickelt: Aesthetic Literacy. Wie die Definition des Literacybegriffs für die Sprache ist auch diese Definition fächerübergreifend.

In einer vergleichenden Betrachtung mit der Sprache werden die Unterschiede und Parallelen festgehalten. Übereinstimmungen mit der Sprache bestehen bezüglich Rezeption, Produktion und teilweise Kommunikation; Differenzen hingegen bezüglich der unterschiedlichen Verbindlichkeiten der eingesetzten Mittel.

Weiter geht das Kapitel auf ein bestehendes Konzept von Vi-sual Literacy, als Teilbereich der Aesthetic Literacy, ein und stellt dieses exemplarisch vor.

Ursula Homberger, Dozentin Fachbereich Werken, Abt. Künste, Pädagogische Hochschule Zürich,
Forschungsprojekt: Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst (April 2007)

ANMERKUNGEN

¹ Programme for International Student Assessment [PISA]

² Au, K. (2004): An Expanded Definition of Literacy. In: Bernd Wray (Ed.), Literacy, Major Themes in Educa-tion (p.1-13). Abingdon, Oxfordshire: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.

³ OECD steht für Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Sie ist eine internatio-nale, überstaatliche Organisation. Die 30 Mitgliedstaaten gehören fast alle zu den Industrieländern. Ihr Sitz ist seit 1961 in Paris. Laut Wikipedia (2005) sind die übereinkommenden Ziele der OECD: zu einer optima-len Wirtschaftsentwicklung und einem steigenden Lebensstandard in ihren Mitgliedstaaten beizutragen, in ihren Mitgliedsländern und den Entwicklungsländern das Wirtschaftswachstum zu fördern, eine Ausweitung des Welthandels zu begünstigen (S. 1).

⁴ siehe unter «www.oecd.org/dataoecd/35/56/», zuletzt überprüft 4.1.2007.

⁵ Diese Ausrichtung ist begründet durch das Interesse der OECD-Staaten, ihr Humankapital zu entwickeln. Das Humankapital wird wie folgt definiert (Deutsches PISA-Konsortium, 2000): «Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und sonstige Eigenschaften von Individuen, die für das persönliche, soziale und wirtschaftliche Wohlergehen relevant sind» (S. 13).

⁶ Als zentrale Kompetenz im Bereich Lesen beispielsweise wird die Fähigkeit genannt, «... schriftliches Material zu interpretieren und über Inhalt und Eigenschaften von Texten zu reflektieren» (vgl. Deutsches PISA-Konsortium, 2000, S. 11).

⁷ «Die Operationalisierung beschreibt die Art und Weise, wie ein theoretisches Konstrukt gemessen werden soll» (Wikipedia, o.J.d.).

⁸ Leiter der Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, Stanford California.

⁹ siehe Journal of Cognitive Affective Learning (Fall 2005), S.1-9.

¹⁰ siehe auch <https://www.jcal.emory.edu/viearticle.php?id=56&layout=html>

¹¹ (Ko Hoang, Youn-Ju (2000: Vermittlung von «Visual Literacy» durch Computeranimation im Kunstunter-richt. S. 9 ff. Dissertation FU Berlin. <http://www.diss.fu-berlin.de/2000/137/index.html>

¹² «Wahrnehmung ist der übergeordnete Begriff für alle Sinnesleistungen des Menschen.» (Hoang, 2000, S. 114)

¹³ Der Fernseher mit bewegten Bildern und Ton weist diesbezüglich andere Merkmale auf als ein Plakat mit statischem Bild und Text.

* Bezieht sich auf die Forschungsarbeit «Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst» (www.bildschule.ch/dokumente/bildung/uh_referenzrahmen_pdf.pdf)

ADRIENNE GÖHLER

VORTRAG ZUR ÄSTHETISCHEN
BILDUNG

Adrienne Goehler wurde vom Departement Lehrberufe für Gestaltung und Kunst im Rahmenprogramm der Diplomausstellung 2007 am 6. Juli 2007 eingeladen einen Vortrag über Ihren Blick auf Ästhetische Bildung zu halten und dabei zu Ihrem Buch «Verflüssigung Wege und Umwege vom Sozialstaat zum Kulturgesellschaft» Bezug zu nehmen.

*Erkläre es mir – ich werde es vergessen.
Zeige es mir – ich werde es vielleicht behalten.
Lass es mich tun – ich werde es können.*

Voltaire

Nach meiner Lesart sprechen wir heute über die Bildung aller Sinne, zu denen ich auch den Bewegungssinn zähle, sprechen wir also über empfindende, wahrnehmende, gestaltende Bildung, einer Bildung, die, um mit Hannah Arendt zu sprechen, in das herstellende Handeln mündet, das die Kinder und Jugendlichen zu dem befähigt, was von Ihnen künftig im Übermaß gefordert wird: Kreativer Umgang mit einem Verlust an herkömmlichen Strukturen, die das Finden und Erfinden neuer Lebens- und Arbeitstätigkeiten einschliesst, denn es wird in unseren Hochpreisländern keine Vollerwerbstätigkeit mehr geben. Und ich behaupte, dass gegenwärtig für diese Anforderungen weder die Fachpädagogiken noch die Schulen die Voraussetzungen erfüllen. Althergebrachte künstlerische Pädagogikausbildung ist die gefesselte Entfesseltheit und wir haben eben keine Schulen in Tradition von Pestalozzi und Humboldt (diese Beschwörungen taugen nur für Hochglanzsonntagsreden), sondern im Lichte des Alltags genau besehen, sind sie Anstalten zur Abfüllung zusammenhangslosen kognitiven Wissens, portioniert in 45 Minuten-Wurstscheiben. Eine durch und durch bulemische Arbeitsweise, wie unlängst eine Schulpraktike-

rin bemerkte. Den ExpertInnen ist außerdem bekannt, dass die ästhetische Bildung völlig im Schatten der «PISA-Themen» liegt, die rund um das Training der kognitiven Fähigkeiten kreisen und auf «lernenden Nachvollzug» gerichtet sind. Der Neurobiologe Wolf Singer hat nicht nur große Defizite im Bereich der musischen Fächer Tanzen, Musik, Gestalten, Zeichnen, sondern auch in der Vermittlung von Mimik und Gestik festgestellt. Diese Ausdrucksmittel aber seien «im Dialog, im Dechiffrieren dessen, was die anderen bewegt» von unschätzbarem Wert. Für die Freisetzung dieser blockierten Energien, stellt der Philosoph Rudolf zur Lippe fest, muss Schule grundlegend verändert werden, sonst bliebe auch die Arbeit mit und von KünstlerInnen an den Schulen bloß additiv oder kompensatorisch. Ästhetische Bildung zielt aber auf Kompetenz, auf Durchdringung der Wissens- und Praxisfelder, auf das Sinnenbewusstsein.

Meinen Überlegungen liegt zugrunde: Wir leben in einer Zeit des umfassenden gesellschaftlichen Übergangs. Die Hoffnung auf «mehr, besser, schneller» ist nicht mehr. Eine Rückkehr zu Zeiten der Vollbeschäftigung wird es in den Hochpreisländern nicht mehr geben, was an ihre Stelle treten soll, damit «der Mensch ein Mensch ist, bitte sehr», ist noch nicht Gegenstand öffentlichen Nachdenkens. Die Gegenwart stellt die Frage nach der «a-zentrische(n) Existenz, die sich ihre Mittelpunkte erst noch schaffen muss.

Noch nicht zurückgelassen ist die Vergangenheit, die zentralisierte, industrialisierte, in sich abgeschlossene alte Welt, die auf Institutionen, Nationalstaaten, starren Hierarchien und Kurzlösungen aufgebaut war. Gleichzeitig nehmen wir die Zukunft noch nicht an. «Wir halten noch an der bekannten Vergangenheit fest, aus Angst vor der unbekanntem Zukunft.» (J. Naisbitt) Oder wie Shakespeares so schön sagt: Dass wir die Übel die wir haben, lieber ertragen als zu unbekanntem fliehn. Das «nicht mehr und noch nicht» löst tiefgreifende Verunsicherungen im Selbstbild aus, das untergehende Bestehende wird verteidigt, führt zu Ausgrenzungen und Feindbildern. (Die Ausländer, die Nachbarländer, der Islam, und in der Schweiz, pardon, zunehmend: die Deutschen etc.).

An dieser Diagnose, an diesem Nicht-Mehr-Noch-Nicht setzt der Gedanke der Kulturgesellschaft an. Er basiert auf der Behauptung, dass künstlerische Strategien für die radikal offenen Kontexte der «flüssigen Moderne» (Zygmunt Baumann) besser gewappnet sind und bezieht sich auf Studien, die davon ausgehen, dass die Arbeitsplätze der Zukunft sich an denen der Künstler und PublizistInnen orientieren wird. (siehe Studie des Wissenschaftszentrum Berlindigitale Bohème etc). Kultur ist Werkzeug und Werkraum der verändernden und ästhetischen, bewussten Gestaltung des Lebens, ist aktive Beschäftigung des Menschen mit seiner und mit der umgebenden Natur. Die Kulturgesellschaft zielt auf dieses Wechselspiel ab. Es geht um die Möglichkeiten der Kultur, hier genauer der Künste und der Wissenschaften, auch der Bildung, diese experimentellen Selbstverhältnisse (das Erfinden, Verwerfen, Umwege gehen, Neuzusammensetzen, Vorwegnehmen ...) für den gesellschaftlichen – und ja, letztlich auch ökonomischen Gebrauch zu öffnen. Die künstlerischen und wissenschaftlichen Institutionen besetzen gerade die Stelle, an der Soziales und Politisches, Geschichtliches und Gegenwärtiges wie Zukünftiges aufeinander bezogen sind. Erinnern wir doch Hochschulen gelegentlich an dieses Potential! Heutige gesellschaftliche Prozesse sind nicht mehr in einem Modell zu bündeln, in einem einenden Verständnis, das die Pluralität von Lebensentwürfen und sozialen Beziehungen wiedergibt. Wie aber können sie verhandelt werden? Wie können Zuschreibungen einzelner und kollektiver Identität fassbar werden? Es kann ja keine Lösung sein, wie die Postmoderne zu konstatieren, dass kein einheitlicher Orientierungshorizont für alle existiert, geschlossene Erzählungen nicht mehr möglich sind, Utopien, Quatsch oder Ummantelungen für Ideologismen. Die Einheit vielfältiger gesellschaftlicher Beziehungen muss in den Beziehungen selbst bestehen

Die kulturelle Vielfalt einer Gesellschaft ist ein Indikator für ihre Bereitschaft, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen: «Soziale Unterschiede, geschlechtsbezogene Unterscheidungen, kulturelle Differenzen und deren jeweilige Begründungen wie Folgerungen müssen Leitkoordinaten sein. Sonst gerät das leidenschaftliche

Plädoyer für die ›Beachtung der Kultur‹ zur Attitüde, zum bloßen Gestus», in dem Gesellschaft zu einer Veranstaltung, Inszenierung verkommt und ihren «fordernden, weil gestaltbaren Handlungszusammenhang» verliert. Kultur wir zum «Breitbandtherapeutikum» und Eurem Jörg Huber verdanke ich das grimmige Bild , einer Kultur, mit der man gerne Gassi geht. Die Kulturgesellschaft setzt auf die Teilhabe an anderen Denk- und Handlungsweisen, um dadurch gesellschaftliche und ökonomische Produktivität mitzugestalten: Selbstverantwortung, Vertrauen, Hingabe, Eigeninitiative, immer wieder anfangen, experimentieren, ausprobieren, verwerfen et cetera. Dies sind, wie wir zum Glück wissen, elementare Arbeits- und Denkweisen, die Künste und Wissenschaften motivieren. Der Rohstoff der Kulturgesellschaft ist die Phantasie, die heute meist «Kreativität» genannt wird, sie setzt auf das Vermögen des Einzelnen und sie braucht die Heterotopien, um dafür ihren gesellschaftlichen Resonanzraum zu vergrößern. Wenn Utopien als Positionen ohne physischen Raum verstanden werden, sind Heterotopien (Michel Foucault) reale Positionen, effektive Verortungen, die sich an den Rändern der Gesellschaft abzeichnen. Die Kulturgesellschaft setzt auf die Kreativität, als das jedem Kind noch eigene, bevor es in eine Erziehung gerät, die gerade dieses Vermögen schwächt, zugunsten von Abfüllung von Wissen ohne ihre Anwendung. (Und es lässt sich mit einigem Grund fragen, ob die Bolognaisierung der Hochschulen nicht die Verlängerung der abfüllenden Wissensvermittlung ist.

Allgemein gilt: Nach dem eigenen Können und Vermögen nicht gefragt zu werden, macht krank und kostet die Gesellschaft viel.

Jeder Mensch flehe «ewig um das angestammte Recht seiner Einmaligkeit, wie die Schneeflocke und der Fingerabdruck, die immer verschieden von einander sind.» beschreibt dies Yehudi Menuhin und jedeR spürt diesen Wunsch doch, auch und gerade dann, wenn das reale Leben dies verweigert. Im legendären Jugendmusical Linie 1 des Berliner Grips-Theaters heißt es alltäglich: «Ick will jebraucht werden, vastehste?!

Das «nicht gebraucht, nicht gefordert, nicht gemeint sein», erniedrigt nicht nur den einzelnen Menschen, sondern wirkt sich in teuren Langzeitkrankheiten aus und zeigt sich in neuen Krankheitsbildern. Seit einiger Zeit spricht man vom «chronischen Verbitterungssyndrom»; Richard Sennett nennt es «das Gespenst der Nutzlosigkeit»

Und dieses Gespenst geht schon in den Schulen um, deshalb: Jetzt muss thematisiert werden, dass Schule überwiegend auf den Vorderlappen des Gehirns zielt, dass unser Unterricht körperlos ist und den Sinnen, also dem hören, fühlen, sehen, riechen, schmecken keinen Raum gibt.

Jetzt muss es uns interessieren, dass die Jugenddiabetes zunimmt, dass erschreckend viele Kinder in der Lage sind rückwärts zu gehen oder auf einem Bein zu stehen ohne umzufallen. Sir Simon Rattle, der Dirigent der Berliner Philharmoniker hat mit seinem Education Projekt weithin für Aufmerksamkeit gesorgt. Aus seiner Arbeit mit einem Choreographen und 250 Kindern, die zu einem Stück von Strawinsky tanzten, entstand der preisgekrönte Film «Rhythm is it» und wir haben in vielen Nachfolgeprojekten erlebt, was Tanz als nicht auf Sprache basierendes Unterrichtsfach Zeiten zunehmender Migration bewirken kann. Wir wissen es auch aus der Theater- und Musikarbeit: es ist so wichtig, dass Schulalltag nicht nur in Klassenarbeiten und Zensuren mündet, sondern

In öffentlichen Präsentationen und im Applaus am Ende eines Projekts. Mittlerweile gibt es grossartige Modelle von denen zu lernen wäre, etwa einer Schulleiterin in Wiesbaden, die ihre Schule in den PISA-Himmel gehoben hat, indem sie die 45-minütigen Unterrichtsstunden zugunsten von sich über Wochen hinziehende Arbeit an Theaterstücken und Bühnenarbeit aufgab, in denen die SchülerInnen gleichzeitig Geschichte und angewandte Mathematik und Physik lernten. Oder das Projekt des polnischen Künstlers Pawel Althammer, der im Rahmen des Einstein-Jahrs 2005 mit jungen polnischen Schulverweigerern in deren sozial deklassierten Warschauer Stadtteil physikalische Grundlagen erkundet hat. In dem Projekt «Einstein Klasse» begibt sich als Althamer als

Künstler in einen naturwissenschaftlich-pädagogischen Bereich und bricht ihn auf, indem er mit den Jugendlichen zusammen ein Labor im Freien einrichtet, in dem sie Erkenntnisse über physikalische Phänomene durch greifbare Erfahrungen, eigenes Ausprobieren und Auskundschaften gewinnen. Auf einmal wollen sie alles wissen, – freiwillig – ihnen wird nicht aufgetragen zu beobachten, sie beobachten sich selbst, in einem nicht kanongebundenen Erfahrungsraum. Solche Beispiele können mit Foucault als kleine Heterotopien verstanden werden. Sie reagieren auf einen gefühlten Mangel, sie folgen einem Impuls, aus dem Bestehenden auszubrechen, aus den Momenten von Unter- und Überforderungen, die normierte, verfestigte Verhältnisse mit sich bringen. Sie alle sind auf ein Überschreiten angelegt und empfehlen sich zur Annäherung, Anwendung, Vervielfachung, als Anstoß zum Weiterdenken. Es sind individuelle Modelle aus den Methoden- und Wahrnehmungsmöglichkeiten der Künste, haben eine klare AutorInnenschaft, hervorgegangen aus Überzeugung und oder aus Not. Sie sind gewissermaßen aus Selbstermächtigung entstanden, und ziehen Konsequenzen aus den Reibungsverlusten durch starre Grenzen ihrer Referenzsysteme; sie zielen auf eine radikale Veränderung der Bildungslandschaft und auf ein erweitertes Verständnis künstlerischer Arbeit, die eben nicht nur Handelsware erzeugt, sondern von der Gesellschaft noch weitgehend unentdeckt: HANDLUNGSKONZEPTE! (Paolo Bianchi). Jochen Gerz sagt dazu: «Kunst und Kultur können nur wirklich werden, wenn sie Mittel der Verwirklichung werden.» Bei all dem stellt sich die Frage, ob die heutigen Ausbildungen für diese erweiterten Herausforderungen, denen sich die Künste und Wissenschaften zu stellen haben, gewachsen sind? Ich behaupte nein, denn es fehlt ihnen an Wertschätzung : Während in Finnland, dem PISA-Paradies, der Lehr- und Vermittlungsberuf eine hohe Wertschätzung genießt – wer ihn studieren will, muss zu den Besten eines Jahrgangs gehören – habe ich über zwölf Jahre hindurch beobachtet , wie angehende KunstpädagogInnen durch das Studium den Makel fürchteten, KünstlerInnen zweiter Klasse zu werden und damit in der Kunstwelt keine Anerkennung zu finden. Nicht wenige

finden mit dem Studium als Konzession ans Elternhaus an, um dann eiligst von der «Kinderkunst» in die «richtige» Kunst zu wechseln. Die meisten Lehrenden in kunstpädagogischen Fachbereichen verstanden ihre Stelle als Eintrittsbillet, um möglichst schnell ProfessorInnen für «richtige Kunst» zu werden. Die in der Kunstpädagogik Zurückgelassenen empfinden dies als Schmach und geben vor allem dieses Gefühl an ihre Studierenden intensiv weiter. Auch wenn inzwischen an einigen Kunsthochschulen die Trennung zwischen den beiden Studienrichtungen formal aufgehoben ist, ändert dies nicht ohne weiteres die Bilder und Selbstbilder, die hartnäckigen Zuschreibungen, das Unten und Oben. Wer die Kunstpädagogik ernsthaft betreibt, setzt sich einem verhaltenen Spott aus. Veränderung geht von solch einem Denken in solchen Institutionen nicht unbedingt aus. Was für die Schultypen gilt, gilt auch noch einmal für die Kunstpädagogik: Sie ist hierarchisch, auch geschlechterhierarchisch, angelegt: unten die PrimarlehrerInnen, oben der Gymnasiallehrer; das führt zu dem sich selbst verstärkenden Mechanismus: «Reduziert ausgebildete KunstpädagogInnen bilden SchülerInnen aus, die sich mit einem mangelnden ästhetischen Verständnis ziemlich orientierungslos und ausgeliefert in unserer durch das Visuelle bestimmten Kultur befinden. Dies hat letztlich auch politische Folgen, denn unser Verständnis von Welt geschieht heute durch Bilder in einem heutigen umfassenden medialen Sinn. Diese wollen verstanden und interpretiert werden, sowohl die Bilderwelt der Informationsmedien als auch die visuelle Kultur unserer individuellen Erscheinung, der politischen Repräsentationen, der urbanen Strukturen.» (Theresa Georgen in ›Verflüssigungen›, S.187)

Exkurs:

Linda Reisch, Bildungsexpertin und inzwischen Geschäftsführerin des Musikkindergartens von Daniel Barenboim, hat den interessanten Hinweis gegeben, dass die 68er-Generation einen nennenswerten Anteil am schlechten Leumund der pädagogischen Arbeit hat, weil sie Kultur und Bildung als zwei getrennte Bereiche verstand und ihren Bildungsbegriff stark

auf nicht-ästhetische Bildung einengte. Pädagogik und politische Bildung waren wichtiger als das Fach und seine Leidenschaft dafür. Ästhetische Bildung hingegen galt vielen lange als überflüssig, verderblich bis bürgerlich hin zu reaktionär. Wir erinnern uns schmerzlich, so wir alt genug dazu sind. Gleichzeitig brachte diese Zeit wie kaum eine andere Bewegung in die Kinder- und Jugendtheater, Musik, Literatur und Lehrmaterialien, die den Geist der Republik veränderten und so etwas wie eine Verflüssigung der Verhältnisse schufen. «68» öffnete auch in dieser Hinsicht ein Zeitfenster: Montessori, Freie Schulen, keine Zeugnisse, Kinderläden, alle Fähigkeiten der Kleinkinder mobilisieren, fließender Übergang zur Schule. Die Bedeutung von Angst- und Schamlosigkeit fürs Lernen, kleine Klassen, die Bedeutung der Vergegenwärtigung des eigenen Körpers, um sich mit Raum in Beziehung zu bringen, Ganztagsbetreuung, «doof geboren ist keiner, doof wird man gemacht». Alles schon da gewesen, in der folgenden Zeit aber seines gesellschaftlichen und diskursiven Kontextes beraubt: teils in Lehrpläne eingefügt, teils verboten, teils in Modellversuchen weggesperrt, teils heftig überzogen. Die Energien waren aufgespalten, in «frei» und «gebunden» sortiert. Erstarrete Erkenntnisse. Weiterhin: «Verkopte Schule».

Die Lebenslänglichkeit der Lehrerstellen ist der Trost für die latente lebenslange Schmach. Aber diese unbestreitbaren Vorzüge haben blind gemacht für ihre Kehrseiten. Für die Zumutung etwa, die es bedeutet, ein ganzes berufliches Leben lang in der eigenen Kreativität immer an derselben Stelle intellektuell und emotional gefordert zu sein, und dies immer unter maximalem Druck. Es ist eine Zumutung an Geist, Physis und Psyche der Einzelnen, 30 Jahre lang der gleichen Anforderung ausgesetzt zu sein.

Diese déformation professionnelle hat erkennbar einen hohen gesellschaftlichen und ökonomischen Preis. Die Krankenstatistiken von LehrerInnen sagen das schon lange aus. Die schier unfassbar hohe Zahl der Frühpensionierungen unter ihnen auch. Wir brauchen andere Modelle, die ein Rein- und Rausgehen aus Schule ermöglichen. An andere Orte von Praxis und von dort in Schule hinein. Zur eigenen Wahrnehmungserweiterung, zum eigenen

Schutz. Sechs Jahre Schule, drei Jahre etwas anderes, dann wieder Schule; oder nur ein Fach unterrichten, mit dem sich außerhalb von Schule ein Berufsleben, also ein anderer Blickwinkel, verbindet und andere Modelle mehr. Solches Umdenken wäre zum Nutzen aller und ließe sich mühelos für sehr viele Berufsfelder vorstellen. Nebenbei könnte das auch zu ökonomisch interessanten Modellen für Mischexistenzen führen, die erheblich zunehmen werden. Es würde nicht wenigen KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen ermöglichen ein zweites, temporäres, ökonomisches Bein zu haben. Im Vokabular der Unternehmensberatungen wäre das dann eine klassische «win-win-Situation», d.h., alle Beteiligten hätten etwas davon und es ist erkennbar, dass es gerade oft KünstlerInnen von außerhalb des Systems Schul-LehramtsanwärterInnen sind, die deutlich wahrnehmbar eine Lust erkennen lassen, sich temporär in Schule einzumischen, nicht als künftige LehrerInnen, sondern für zeitlich begrenzte Projekte. Von außen kommend, eine Welt verkörpernd, in der mit dem Wissen konkret etwas angefangen wird. Für die»Dritten« von außen ist der Gewinn, neben einer Basis zur Existenzsicherung, dass Reaktionen von Kindern die eigene Arbeit verändern können. Dahin muss sich Schule verflüssigen, muss durchlässig werden für Profis, deren berufliche Ideen, Leidenschaften und Ernüchterungen, die aber auch eine andere Autorität in die Schule bringen, die die lebenslänglichen Frontkämpferinnen entlasten könnte. Es ist großartig zu sehen, wie der englische Choreograf Royston Maldoom in dem Film «Rhythm Is It», den 250 SchülerInnen mit Entschiedenheit sagt: «Wenn ich nein sage, meine ich nein.» Und wie dies von den SchülerInnen ganz selbstverständlich akzeptiert wird, weil sie die Tonlagen von «Nein» gut unterscheiden können. Da ging es nicht um Bestrafung, sondern um die Voraussetzung für ein gemeinschaftliches Gelingen. «Solange der Körper nicht anders fühlt, kann er nicht anders handeln. Erst wenn man den Kontakt mit der Welt nicht mehr als eine Kette von Schlägen und Puffen wahrnimmt, kann der Organismus mit etwas anderem reagieren als mit Aggression und Verteidigungsbereitschaft.» Ich benutze diese Gelegenheit, die Sie mir mit Ihrer Einladung gegeben haben, dafür zu werben,

was der deutsche Wissenschaftsrat schon 2001 vorgeschlagen hat, aber von den deutschen Fachpolitiken bislang verweigert wird: Das so genannte Ypsilon-Modell für Lehramtsstudiengänge, in dem die Lehramtsstudierenden bis zum Bachelor ausschließlich in ihren Fachwissenschaften studieren und erst im Master Erziehungswissenschaften und Fachdidaktik. Ein kluger Weg, der in anderen Ländern längst erprobt ist, um einerseits Diskriminierung von Lehramtsstudierenden und ihren Lehrenden zu verhindern und andererseits die Beantwortung so elementarer Fragen an den Beruf, wie: «Habe ich überhaupt eine Leidenschaft, die pädagogische Begabung und Neigung, Wissen erst einmal zum Entstehen zu bringen und weitergeben zu wollen? Bringe ich die Voraussetzungen mit, mich der Permanenz von Befragung durch die Kids auszusetzen?»; – nicht den 18- bis 20-Jährigen aufzubürden, sondern sie sich erst durch Erfahrung mit sich selbst, der Kunst und ihrer ästhetischen Vermittlung entwickeln zu lassen. Und natürlich würde dieses Ypsilon-Modell auch zur Aufwertung des Faches führen, das aus meiner Sicht gesellschaftlich ganz dringend geboten ist, wenn wir die Prämisse teilen, dass unsere hochentwickelten Hochpreisländer nur die Kreativität als vorhandene Ressource haben. Deshalb ist die Verstärkung der ästhetischen Bildung von gesellschaftlicher und letztlich auch ökonomischer Relevanz, wie ich noch einmal unterstreichen möchte. Wenn Richard Florida von der Existenz einer «kreativen Klasse» spricht, die mittlerweile 25–30% aller Arbeitsplätze stellen, mit wachsender Tendenz, dann bilden KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen eine wichtige Teilmenge ab. Und es ist gleichzeitig festzustellen, dass die Kulturwirtschaft, deren Existenz ja mittlerweile selbst bei unseren Regierungen schon langsam realisiert wird, nicht die prekären ökonomischen Verhältnisse einer wachsenden Zahl von Hochschulabsolventen aller Sparten verhindert. Im Gegenteil, diese bilden die «Avantgarde der prekären Verhältnisse», und die für diese Berufe spezifische Mischung aus geringer Entlohnung durch Selbstbeauftragung zeigen die Umrisslinien künftiger Arbeitsformen. Immer mehr Kunsthochschulen entlassen immer mehr KünstlerInnen, mit – dank Bologna ! – immer ähnlicheren Port-

folios, in immer schlechtere Lebensbedingungen. Die einen in die immer gleicher werdenden Messen, Festivals, Labels und Biennalen, die anderen in 1/3 wissenschaftlichen Stellen, Privatdozenturen und andere Formen des prekären Lebens. Deshalb geht es mir bei meinen Überlegungen zur Bedeutung der ästhetischen Bildung immer auch darum, wie wir Arbeits- und Lebensbedingungen für KünstlerInnen schaffen können, unter denen sie ihr spezifisches Wissen, auch über ihre genuinen Orte hinaus, gesellschaftsrelevant weitergeben. Wem sich dabei die nachvollziehbare Frage stellt, wie man denn verhindert, dass Kunst zum Dienstleister an einem überkommenen System wird oder zur bloßen Selbstmarketingstrategie zerrinnt, sei ein wichtiges Kriterium genannt: Ein solcher Prozess muss ergebnisoffen angegangen werden. Und ich bin optimistisch, denn die Künste sind mit ihren Fragen in der Mitte der Gesellschaft angekommen, und zunehmend verbinden sie ihre künstlerische Arbeit mit Themenschwerpunkten der Sozial- und Kulturwissenschaften; urbane Fragen sind dort, wo es Zwischenräume, Zwischennutzungen, Zwischenzustände, Zwischenzeiten gibt, das muss sich jetzt nur noch in der Lehre wiederfinden dürfen. Und sie stehen mit ihrer Hochschule mitten in einem tiefgreifenden Umstrukturierungsprozess, der auch auf diesem Feld und seiner Wertschätzung ankommen muss. Künstlerischer Arbeit geht es um die Bedingungen des Möglichen und die Möglichkeiten des scheinbar Unmöglichen. Genau darin besteht ihre gesellschaftliche Relevanz. (Auszüge aus: Adrienne Goehler, Verflüssigungen, Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft Campus Verlag Frankfurt a.M., 2006)

Adrienne Goehler, wurde Ende der achtziger Jahre bundesweit bekannt als streitbare GAL-Abgeordnete in der Hamburger Bürgerschaft. Sie war danach zwölf Jahre Präsidentin der Hamburger Hochschule für bildende Künste und von 2001 bis 2002 Senatorin für Wissenschaft, Forschung und Kultur in Berlin. Von 2002 bis 2006 war sie Kuratorin des Hauptstadtkulturfonds. Sie lebt als freie Publizistin und Kuratorin in Berlin und Portugal.

Angaben zum Buch von Adrienne Goehler: Verflüssigungen, Wege und Umwege vom Sozialstaat zur Kulturgesellschaft: Deutschland hat ein enormes kreatives und kulturelles Potenzial. Der Skandal ist: Es wird nicht zum Wohle der Gesellschaft genutzt. Wissenschaft und Künste bleiben im Ghetto, die Politik schottet sich ab. Adrienne Goehler zeichnet einen radikalen Gegenentwurf

MARIO LEIMBACHER

GRÜNDE FÜR EINEN BRUCH
MIT DEN TRADITIONELLEN
MITTELSCHULSTRUKTUREN UND
EIN ENTWURF EINES MODELLS

«Das Gymnasium steckt in der Krise!»

(Referat L. Hasler, Bergün 2007)

Das Fach Bildnerische Gestaltung ist prädestiniert für andere als die konventionellen Vermittlungsformen in Lektionenrhythmen. Auch die «Doppelstunde» von 90 Min., in der in den meisten Fällen unser Fach unterrichtet wird, ist zu kurz, um viele gestalterische Anforderungen und Projekte anpacken zu können.

Einerseits gelingt eine intensive Auseinandersetzung mit einer gestalterischen Arbeit erst nach einer gewissen Zeit, in der man sich auf ein Thema und ein Medium einlässt und einarbeitet, andererseits kann Visuelle Wahrnehmung und Gestaltung zu vielen anderen Fächern und Gebieten Beiträge leisten. Visuelle Wahrnehmung und Gestaltung ist wie Verbalsprache Grundlage für Orientierungs-, Lern- und Erkenntnisprozesse. Unser Fach und gestalterisch-künstlerische Tätigkeit überhaupt können damit exemplarisch aufzeigen, dass radikale Änderungen der Schulstruktur z.B. in Form von Blockunterricht und fachübergreifenden Aufgabenstellungen zu einem Qualitätsgewinn führen müssen.

Seit mehr als 10 Jahren haben in einem lockeren und informellen Kreis Lehrerinnen und Lehrer an der Kantonsschule Enge Zürich die Idee einer neuen Schulform diskutiert. An einer mehrtägigen Weiterbildung der ganzen Schule im letzten Jahr wurde unter anderem unter dem Stichwort «Visionen» diese Auseinandersetzung ausgeweitet und der Konvent beauftragte eine Kommission, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Schul-

leitung und Lehrerschaft, sich intensiver mit dem Projekt einer neuen Schulform zu befassen.

Die folgende Situationsanalyse und der Modellentwurf sind ein persönlicher Diskussionsbeitrag und erster Versuch, den diffusen Eindruck zu klären, dass unser Gymnasium nicht auf dem optimalsten Stand ist und dass es Unterrichtsformen geben muss, die erweiterten Ansprüchen genügen.

1. Situation des traditionellen Mittelschulbetriebes

Die Mittelschule als Institution und Bildungsetappe zwischen Volksschule und Studium ist nicht grundsätzlich in Frage gestellt. Sie ist ein traditioneller und nach wie vor gefragter Weg zur Hochschulreife und zu einem anschließenden Studium. Es zeigt sich aber, dass gerade ihre traditionelle Form und Ausgestaltung von verschiedenen Seiten in Frage gestellt werden und das Gymnasium erhält Konkurrenz in Form von alternativen Zugängen zum Studium.

Problemfelder:

- > *Als ein Bindeglied zwischen den Bildungsetappen Volksschule und Studium sieht sich die Mittelschule in der Situation, dass einerseits die Volksschule und die Hochschulen markante Reformen hinter sich haben oder am Umsetzen sind. Die verflochtenen und aktuellen Mittelschulreformen (MAR, Evamar) haben wenig grundsätzliche Änderungen an den Inhalten oder der Struktur gebracht. Andererseits zeigt sich der Alltag an der Mittelschule als eine auf die Spitze getriebene Fächer- und Themenfragmentierung, die in keiner anderen Bildungsetappe in dieser Form existiert.*
- > *Wesentliche Änderungen wurden in den letzten Jahrzehnten nicht von innen heraus sondern von aussen bestimmt und haben, auch wenn sie teilweise positiv aufgenommen wurden, den Mittelschulbetrieb in eine Stresssituation versetzt:*
 - > *Verkürzung der Mittelschuldauer*

- > *Reduktion von 6- auf 5-Tage-Woche*
- > *Ausweitung der Inhalte und Gefässe*
- > *(Informatik, Neue Medien, Projektunterricht, Maturarbeit, Ergänzungsfach, Wahlbereiche usw.)*
- > *neue Profile: HMS, IMS usw.*
- > *Karrieredenken, outputorientiertes Denken, Konsumhaltung, veränderte Berufsbilder, veränderte Anforderungsprofile der Hochschulen*
- > *Teilautonomie der Schulen*
- > *vermehrte Anforderungen an die Lehrerschaft in Verwaltungstätigkeit, Administration, Weiterbildung und Kommissionen*
- > *Die Hochschulen führen vermehrt offene oder versteckte Zulassungseinschränkungen ein, die einen selbstverständlichen Studienzugang erschweren. Das heisst, dass durch eine verstärkte zwangsläufige oder bewusst gesteuerte Selektion der Hochschulen die Matur nicht mehr selbstverständlich als Voraussetzung zu einem erfolgreichen Studium betrachtet werden kann:*
 - > *hohe Abgangszahlen in den ersten Semestern*
 - > *Propädeutikum ZHdK*
 - > *erstes Jahr Architektur ETH*
 - > *Assessments PHZH (geplant)*
 - > *usw.*
- > *An der Volksschule hat der Schüler wenige klare Bezugspersonen, was Verbindlichkeit und Aufgehobensein ermöglicht und damit auch das Engagement fördert. An den Hochschulen bildet die Entscheidung zu einer Studienrichtung und dem entsprechenden Berufsfeld, die Fakultät und die Interessensgruppen den entsprechenden Bezugsrahmen. Diese Orientierungs- und Motivationsbasis fehlt an der Mittelschule. Verkürzung und Themenausweitung verstärken die sonst schon auf die Spitze getriebene Fragmentierung in die Einzeldisziplinen, bestehend aus autonom wirkenden Fachlehrern und Fächern. Es muss in weniger Zeit mehr an unterschiedlichsten Inhalten nebeneinander vermittelt werden.*
- > *Mit der Zunahme der mentalen Belastung erfolgt eine Abnahme ausgleichender manueller, gestalterischer und körperlicher*

Aktivität, im Schulalltag wie auch in der Freizeit. Diese Zunahme an Hektik und Fragmentierung bedeutet auch Verunmöglichung einer kontinuierlichen und intensiven Beschäftigung mit sinnstiftenden Inhalten und Tätigkeiten über längere Zeit. Das dauernde Wechseln von Ansprüchen von Fach zu Fach und Lehrperson zu Lehrperson führt zu Teilnahmslosigkeit, Minimalismus und wird nur von einem kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler problemlos bewältigt. Eine Folge ist eine Zunahme von Schülerinnen und Schülern, die sich schon nach kurzer Zeit nicht mehr engagieren, sondern von Semester zu Semester durchrechnen sowie eine starke Zunahme des Mädchenanteils in den Klassen. Mädchen scheinen früher reif zu sein und Bereitschaft zu zeigen, sich diesem Stress unterzuordnen. Knaben wählen vermehrt den Praxisweg über eine Berufsmatur.

- > *Jugendliche, die nach einer Berufslehre mit einer Berufsmatur (und Passerelle) ein Studium beginnen können, sind tendenziell reifer und initiativer, da sie nach einer umfassenderen Sicht ins Berufsleben und Erfahrungen mit der Praxis und der Erwachsenenwelt selbstständiger und motivierter studieren können. Diese Konkurrenz wird der traditionellen Mittelschule zu schaffen machen.*

1.1 Fazit

Obwohl sich viele Mittelschulen bemühen modern zu erscheinen, sieht der Alltag, der primär aus dem Unterricht in einzelnen Lektionen besteht, aus wie vor Jahrzehnten.

Die Reformbemühungen an den Mittelschulen haben nur oberflächliche Veränderungen gebracht. Die Zunahme an Hektik und Verschleisserscheinungen zeugen davon, dass das Vermindern von zeitlichen wie materiellen Ressourcen und das dauernde Operieren an einem mehr oder weniger funktionierenden Organismus nicht zu wesentlichen Reformen führen.

Die Frage muss gestellt werden, ob dieses Flickwerk nicht kontraproduktiv ist und, falls sich Reformen als notwendig erweisen, nicht eine radikale Neuorientierung diskutiert werden muss.

2. Grundpfeiler oder Paradigmen des traditionellen Mittelschulbetriebes

Welches sind die Grundpfeiler des Mittelschulbetriebes in der aktuellen Ausgestaltung? Was macht die Mittelschule in der gesamten Bildungskarriere eines Menschen aus und welche Auswirkungen haben diese Grundpfeiler als Bildungsstruktur bezüglich des übergeordneten Zieles der Bildung, der gesellschaftlichen Anforderungen und Entwicklung? Diese Fragen stellen sich, wenn die Form des Betriebes in Frage gestellt wird und sich Reformen aufdrängen. Wegen der Hartnäckigkeit, mit der sich die traditionellen Strukturen bis jetzt gehalten haben, muss von Paradigmen gesprochen werden.

Im Folgenden sollen diese Grundpfeiler und ihre Auswirkungen im Schulalltag den individuellen wie gesellschaftlichen Anforderungen gegenübergestellt werden.

2.1 Die Autonomie der Fächer

Die zeitliche, räumliche wie inhaltliche Strukturierung des Alltags an einer Mittelschule ist geprägt von einem zerbrechlichen und in langen Kompromissfindungen gesetzten Konsens zwischen den einzelnen Fächern. Dieser kann als erste Grundkonstante und Basis des Schulbetriebs betrachtet werden.

So erscheint der Fächerkanon an unseren Schulen als ein über Jahrzehnte oder teilweise sogar Jahrhunderte gewachsener Kompromiss der verschiedensten Partikularinteressen unter einem gemeinsamen Dach. Das Dach oder das Argumentarium der Fächer steht unter dem Disput zwischen den Ansprüchen an Allgemeinbildung oder Fachwissen.

Alle Fachvertreterinnen, Fachvertreter oder Fachverbände beharren, gestützt von ihren unterschiedlichen Lobbys, mit vielen plausiblen Argumenten auf der Notwendigkeit ihrer Präsenz in der Allgemeinbildung und den bestehenden Stundendotationen. Argumentiert wird je nach Situation mit Allgemeinbildung oder Fachwissen, das von oben gefordert wird. Argumente dagegen

sind nicht erhältlich, denn alles Fachwissen und alle Allgemeinbildung sind zu begrüssen, also führt dieses Argumentieren in eine Sackgasse. Kleinste Initiativen für Innovationen führen, wenn sie die Fachautonomie und das Zeitbudget betreffen und nicht von aussen erzwungen werden, zu endlosen Diskussionen und Ersatzforderungen der Betroffenen.

Von aussen erzwungene Veränderungen wie Verkürzung der Mittelschuldauer, MAR, Evamar und andere Reformprojekte rütteln jedes Mal an diesen Kompromissen und führen erneut zu langwierigen und ermüdenden Diskussionen («Das Trommeln auf das Dach des Hünenhauses», L. Hasler).

Die Mittelschule vermittelt damit ein in Fachgebiete fragmentiertes Weltbild, das wenig mit der vernetzten Berufswelt und der gesellschaftlichen Realität und damit kaum etwas mit Allgemeinbildung zu tun hat.

2.2 Die Autonomie der Personen

Die einzelnen Fächer innerhalb eines Schulbetriebes funktionieren, mit minimalen Ausnahmen von zumeist freiwilligen fachübergreifenden Projekten, in unangetasteter Autonomie. Die einzelnen Fachvertreter stehen ebenfalls ohne wesentlichen Austausch mit ihrem Programm im Unterricht vor den Klassen. Wir sprechen, wenn wir uns als Vermittelnde vor den Klassen betrachten, von Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern. An der Schule insgesamt aber auch innerhalb der Fachschaft basiert Dialog, Vernetzung und Zusammenarbeit auf Freiwilligkeit und wird wegen der Zunahme an Aufgaben auch im administrativen Bereich oft auf ein Minimum beschränkt oder ganz ignoriert. Gefässe wie Projektunterricht, Teamteaching und institutionalisiertes Feedback unter Kolleginnen und Kollegen verkommen zu abzuhakenden Alibiübungen.

2.3 Fragmentierte Inhalte

Die Struktur der Mittelschule bezüglich Fächerkanon und Stundenplan ist auf eine Vermittlung von in Teilgebiete zerstückeltes Fachwissen ausgerichtet. Allgemeinbildung wird als Konglomerat

von Fachwissen interpretiert und den Fragmenten delegiert. Diese inhaltliche wie chronologische Fragmentierung führt einerseits zu einem Vermitteln von kleinen „Fachhäppchen“, andererseits wird dieses Fachwissen von jeder Lehrperson in ein persönliches Argumentarium und Weltbild gebettet, mit dem das Fach, dessen Wichtigkeit, Lernmethoden oder andere weltanschauliche Sichtweisen mitvermittelt werden. Dieses unkoordinierte Nebeneinander der Vermittlung von Fachwissen und überfachlichen Kompetenzen ohne einen schulischen Konsens und eine Vernetzung z.B. in Form von gemeinsam geplanten und durchgeführten Unterrichtsprakten kann nur zur Abkoppelung der Schülerschaft von den Lehrpersonen und Inhalten und damit zu Desinteresse führen.

In der Diskussion um die Kompetenzen, die zur Studierfähigkeit führen, wird an vorderster Stelle nicht das Fachwissen aufgeführt, sondern überfachliche Kompetenzen wie Wissenschaftsfähigkeit, Initiative, Interesse, Neugierde, Frustrationstoleranz usw.. (Vorwegnahme der HSGYM-Ergebnisse).

Sozial- und andere überfachliche Kompetenzen können in der bestehenden Form nicht vermittelt werden. Im Gegenteil, diese Kompetenzen werden eher noch untergraben. Da in der Praxis keine überfachlichen Kompetenzen geübt werden können, ohne gleichzeitig auch Fachwissen zu erarbeiten, ist der Disput zwischen Überfachlichem und Fachlichem sinnlos.

Die Kombination von mehreren Autonomien auf verschiedenen Ebenen muss zwangsläufig zu unterschiedlichen Auffassungen von Fächern und ihren Inhalten führen. Inhalte und Fächer werden unwillkürlich mit den Lehrpersonen, ihren Methoden und ihrer Ausstrahlung in Verbindung gebracht, was sehr positive aber auch sehr negative Folgen haben kann. Da diese Konfrontationen jedoch nur Lektionenweise vorkommen und jeweils durch die nächste Lektion und Lehrperson wieder relativiert werden, können sie nicht effizient wirken, was die positiven wie negativen Fälle gleichermaßen relativiert. Diese Struktur führt auf jeden Fall zu einer Nivellierung auf ein Mittelmaß und zu Orientierungslosigkeit.

3. Handlungsfelder

Gründe für den Reformstau

In kleinen Ansätzen wurden in den vergangenen Reformen Anstrengungen für Vernetzung und Koordination angegangen. Wie oben erläutert, wurde damit aber die Grundstruktur der Fragmentierung nicht wesentlich berührt. Die Bemühungen versickern in vielen Fällen im administrativen Aufwand und im individuellen Stress. Was auf Freiwilligkeit basiert und Mehraufwand bedeutet, kann in diesem Rahmen nicht Erfolg haben.

Von den drei schulischen Autonomiebereichen Fach, Lehrperson und Inhalte müssten konsequentere Anstrengungen von Vernetzung und Zusammenarbeit ausgehen, um das Problem zu lösen.

Der Hauptgrund, dass dies nur mit einer Radikalreform machbar ist und einen Tabubruch bedeutet, besteht darin, dass das Aufbrechen eines Autonomiebereiches im Kleinen den Aufbruch aller anderen Bereiche mit sich zieht. Dieser Dominoeffekt wurde bis jetzt umgangen.

Ein weiterer Grund für den Reformstau besteht im Zirkel der beteiligten Personen und der damit verbundenen Selbstbestätigung des Systems. Der grosse Teil der involvierten Personen haben eine lineare Schulkarriere hinter sich, in der die Mittelschule eine funktionierende Etappe bildete. Warum sollte man also das, was man erfolgreich durchgemacht hat, verändern?

3.1 Die Handlungsfelder

> *Fachzusammenarbeit*

Fächerübergreifender Unterricht zieht logischerweise fachliche, personelle und inhaltliche Fragestellungen nach sich. Da wir Fachkräfte sind und auch bleiben werden, muss fächerübergreifender Unterricht von unterschiedlichen Fachschaften und Personen geplant und durchgeführt werden.

> *Personelle Zusammenarbeit*

Im Teamteaching oder anderen Formen der Zusammenarbeit müssen fachspezifische, methodische und inhaltliche Fragen

besprochen und geklärt werden. Es muss ein Konsens über das Vokabular, die Inhalte und Ziele sowie die Methoden erarbeitet werden.

> *Inhaltlicher Konsens*

Wenn unterschiedliche Fächer involviert sind, muss die Rolle der fachspezifischen Aufgaben als Erarbeiten der Fachstandards wie als Bestandteile der Allgemeinbildung geklärt werden. In keinem Fall der Autonomiefragmente kann der Inhalt ignoriert werden, denn in der Vermittlung müssen das Argumentarium des Faches bis hin zu den Kriterien einer Aufgabestellung und Bewertung für die beteiligten Lehrpersonen und die Schüler transparent sein. Daraus folgt, dass die Inhalte immer wieder hinterfragt und angepasst werden müssen.

> *Beziehungsnetz*

Das Beziehungsnetz, das die Schülerinnen und Schüler an der Mittelschule hält und motiviert, besteht primär aus einem Freundeskreis in der Klasse oder Schule unter Gleichaltrigen und ist kaum sach- oder projektbezogen. Einsatz für die Sache beschränkt sich auf die einzelnen Lektionen und Hausaufgaben. Teamarbeit und intensivere Betreuung im Team und in Einzelgesprächen mit den Lehrpersonen können Intensität und Engagement für die zu vermittelnden Inhalte fördern. Die Kräfte und Energien, die aus einem Beziehungsnetz entstehen, sollten für die Arbeit genutzt werden können.

4 Projektschule

Die vorliegenden Beobachtungen und Überlegungen führen zu der Überzeugung, dass die bestehenden Reformvorgehen nicht zu den erwünschten Zielen führen, sondern den Betrieb nur in Hektik und Ermüdung setzen. Nicht die Frage, wo und in welchen Fächern als Ausnahme projekthaft gearbeitet werden kann und soll, ist richtig, sondern die Frage, für welche Inhalte diese neue Form nicht adäquat ist und auch als Ergänzung und Abwechslung positiv wirkt. Man muss davon ausgehen, dass aller Unterricht blockweise und in Projekten durchgeführt werden kann und die Bereiche, die davon nicht profitieren können, müssen in anderen,

ev. konventionellen Vermittlungsformen unterrichtet werden.

Zeitliche wie inhaltliche Fragmentierung aufheben bedeutet, zeitliche und inhaltliche Verbindungen zu schaffen. Dass die Schule von Spezialisten aus Fachgebieten geprägt wird ist nicht zu umgehen, denn Fachwissen ist ein Teil der Hochschulreife, also entsteht Zusammenarbeit nicht von sich aus systembedingt, sondern muss geplant und eingeführt werden.

Da sich so die klassischen Fachinhalte nicht mehr häppchenweise vermitteln lassen, wird der Unterricht Projektcharakter annehmen, in dem über eine längere Zeit an fachübergreifenden Themen gearbeitet wird.

4.1 Diese Vernetzung bedeutet in jedem Fall Kommunikation unter den Fächern, zwischen den beteiligten Personen und über die Inhalte. Grund für diese Kommunikation ist einerseits der inhaltliche und andererseits der methodischen Konsens, der erarbeitet werden muss. Kommunikation ist in diesem Fall nie Selbstzweck, sondern hat fachliche und methodische Konsensbildung zum Ziel.

5 Modellentwurf

Die Auflösung der Autonomie bedeutet einen grossen zeitlichen Mehraufwand für alle Beteiligten. Dieser zeitliche Mehraufwand ist nicht ein unnützer Mehraufwand an sinnloser Tätigkeit, sondern bedeutet Erarbeiten und Umsetzen der überfachlichen Kompetenzen, aus dem wiederum effizientere fachliche Kompetenz resultiert. Das Unterrichten in einzelnen Lektionen wird eher die Ausnahme sein. Die traditionelle Aufteilung der Hauptarbeit der Lehrpersonen in Vorbereitung, Unterricht und Nachbereitung kann nicht fortgeführt werden. Ebenso muss die Arbeitsweise der Studierenden neu gestaltet werden.

5.1 Unterrichtsformen Lehrpersonen

Die Hauptarbeit besteht einerseits in der gemeinsamen Vorbereitung von Unterrichtsprojekten und andererseits im Einführen

und Betreuen dieser Projekte. Einführen und Betreuen kann in unterschiedlichen Formen stattfinden. Einführungen und Referate können in grossen Gruppen (50 und mehr), Betreuungen in kleinen Gruppen, Teams und Einzelgesprächen stattfinden.

Die Auswertung kann je nach Aufgabe und Projekt im Lehrpersonenteam oder einzeln stattfinden.

1/3 Schülerteams und Einzelgespräche

(Betreuung, Begleitung, Präsenzzeit 14 Std.)

1/3 Referate, Einführungen, Orientierungen von grossen Gruppen, (Frontalunterricht 14 Std.)

1/3 Vorbereitung, Verarbeitung (Planung, Forschung 14 Std.)

5.2 Unterrichtsformen Studierende

Wie bei den Lehrpersonen geht die Unterrichtsform weg von der Häppchenvermittlung hin zu projektorientiertem Lernen und Erarbeiten von Fachwissen und überfachlichen Fähigkeiten.

1/3 Teamarbeit in kleineren oder grösseren Gruppen
(Präsenzzeit 14 Std.)

1/3 Orientierung und Wissensvermittlung in Referaten und Einführungen (Unterricht 14 Std.)

1/3 selbstständiges Recherchieren und Erarbeiten,
Fachwissen (Planungs-, Forschungsarbeit 14 Std.)

5.3 Projekte

Der Hauptunterricht besteht aus Projektarbeit (2/3).

Projekte werden von mehreren Fächern so entwickelt, dass die Vernetzung und Zusammenhänge der involvierten Fächer verständlich und praktizierbar werden. Diese Fachvernetzung ergibt sich entweder aus einer Aufgabestellung (z.B. Wahrnehmung und visuelles Verhalten als Aufgabestellung, Fächer: Physik, BG, Biologie, Sprache) oder aus den traditionellen Übereinstimmungen oder Überlappungen der Fächer (Deutsch und Geschichte, Chemie, Biologie und Geographie, usw).

5.4 Fachwissen

Das Erarbeiten von Fachwissen wird aufgeteilt in alle Unterrichtsbereiche.

- > *Gruppen: in der Teamarbeit durch den Austausch in der Gruppe und den Input der Lehrperson.*
- > *einzelnd: in selbständiger Recherchierarbeit und Aufträgen der einzelnen Schülerinnen und Schüler*
- > *grosse Gruppen: in Referaten und Einführungen*

5.5 überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen entstehen in der Teamarbeit, durch den Input und durch die Betreuung in Einzelgesprächen sowie in der Vernetzung der Inhalte.

5.4 Vernetzung und Bezugspersonen

Die Gleichwertigkeit und das Nebeneinander aller Fächer und der involvierten Lehrpersonen wird durch eine intensivere Begleitung und Betreuung von wenigen Lehrpersonen abgelöst.

Über einen längeren Zeitraum einer Projektarbeit, in der höchstens an zwei fachübergreifenden Projekten gearbeitet wird, konzentriert sich das Beziehungsnetz auf die Teams der Projektarbeit und die 2 bis 3 Lehrpersonen, die für diese Zeit für die Projekte und Teams zuständig sind.

5.5 Orientierung in und Identifikation mit der Schule, den Gruppen und Teams

Der herkömmliche Klassenverband wird durch mehrere untereinander vernetzte Gruppenbildungen abgelöst.

Schule: Die Schule als Ganzes soll durch Transparenz und Einbezug der SchülerInnen in Betrieb und Projektplanung Identifikation fordern und fördern.

Gruppen: Kontinuierliche Vermittlung in Referaten und gemeinsames Verarbeiten des Vermittelten schafft eine sachbezogene, gemeinsame Basis.

Teams: Teamarbeit über längere Zeit an einem Projekt mit klaren Arbeitsteilungen und Aufträgen fordert Gesprächskultur, fördert Verantwortung und Einsatz.

5.6 exemplarisches Arbeiten und Allgemeinbildung

Wer sich initiativ, motiviert, von Fachpersonen betreut und in einem Team anhand einer exemplarischen Situation und Aufgabenstellung in ein Gebiet einarbeitet, entwickelt die Fähigkeit und Neugier, sich auch in andere Gebiete effizient einarbeiten zu können. Allgemeinbildung sollte nicht als Sammelsurium von Fachhäppchen, sondern als an exemplarischen Beispielen erarbeitete Wissenschaftsfähigkeit, hohe Methodenkompetenz und kulturelle Offenheit betrachtet werden.

BÉATRICE GYSIN

WOZU ZEICHNEN?
QUALITÄTEN UND WIRKUNG DER
MATERIALISIERTEN GESTE
DURCH DIE HAND AUF
DIE ZEICHNENDEN

Der folgende Beitrag stellt eine Forschungsarbeit vor, die 2001–2003 im Auftrag der HKB entstanden ist, unter der Leitung von Béatrice Gysin, Dozentin für Zeichnen an der HKB und Künstlerin.

Ausgangslage

Für mich persönlich ist die Wichtigkeit der zeichnerischen Auseinandersetzung unbestritten. Als Dozentin jedoch sehe ich mich mit dem Phänomen konfrontiert, dass das Erlernen elektronischer Arbeitswerkzeuge zunehmend mehr Zeit erfordert. Das Erlernen etwa des 3D-Programms «Maya» absorbiert ein enormes Energiepotential. Zeichnen erfordert im breiten Fächerangebot – wie viele andere auch – intensive Auseinandersetzung über längere Zeit hinweg. Und die Zeit ist in der Ausbildung knapp. Die Studierenden jedoch äussern zunehmend ein grosses Bedürfnis nach Zeichnen «von Hand». Die Stimmen, die einen Rückgang des räumlichen Vorstellungsvermögens und vermehrte Unsicherheit im Gebrauch der Hände in erschreckendem Mass beklagen, nehmen zu. Da stellt sich die Frage «Wozu zeichnen?» mit Nachdruck. Das war zunächst eine Art Zerreissprobe zwischen persönlicher Leidenschaft für das Zeichnen, dem Anspruch der Studierenden und der Ausbildungs-Realität.

Forschungsziel

Wir wollten die Wirkungen und Qualitäten der zeichnerischen Tätigkeit auf die Zeichnenden breit abgestützt untersuchen – bei

Laien und Fachleuten, in unterschiedlichen Altersgruppen – und eine konzentrierte Liste ihrer Aussagen erstellen. Die Untersuchung gilt dem Prozess, nicht den Zeichenresultaten.

Vorgehensweise/Forschungsdesign

Diese Arbeit wählt einen in der Forschung noch unüblichen Weg: Bild und Text stellen eine untrennbare Einheit dar. Den roten Faden durch das weite Feld zeichnerischer Tätigkeit bilden Essays, Beschreibungen von persönlicher Erfahrung und Beobachtung, welche in konkrete Fragen münden. Antworten findet man in Beiträgen von ExpertInnen, in Resultaten präziser Untersuchungen und zur individuellen Überprüfung durch visuell und taktil erfahrbare Informationen. Die gedanklich/intellektuelle und die visuell/gestalterische Auseinandersetzung mit dem Thema sollen sich in einer Weise ergänzen, dass keine Hierarchie unter den beiden Ansätzen besteht.

Die Idee dahinter: Forschen ist vergleichbar mit einem künstlerischen Entwicklungsprozess. Jedoch: Wenn in der Kunst Fragen gestellt werden, dürfen die Antworten wie uneingelöste Versprechen im Raum stehen bleiben. Sie werden bestenfalls durch die Betrachtenden individuell beantwortet. In der wissenschaftlichen Forschung werden eindeutige Ergebnisse erwartet. Qualitative Forschung geht davon aus, dass es objektive Wirklichkeit nicht gibt. Wirklichkeit sei das, was durch unsere Beobachtungsinstrumente und -voraussetzungen als Realität wahrgenommen werde. Als Künstlerin stellte ich mir die Aufgabe, einen in der Forschung noch unüblichen Weg zu gehen: Gewisse Antworten erschliessen sich durch Anschauung, durch Erfahrung, und sie unterliegen – wie die Betrachtung eines Kunstwerks – einem individuellen Zugang. Es scheint mir deshalb angemessen, dass Untersuchung menschlicher Tätigkeitsfelder – besonders, wenn sie an archaische Erfahrung rührt – nicht in Eindeutigkeit mündet. Die Lesenden einer künftigen Publikation sind eingeladen, durch die Buchseiten zu wandern, schauend, fragend, forschend, nach Übereinstimmung, Divergenz und Ergänzung suchend, mit allen Sinnen. Dr.

Georg Peez, Professor für Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen, hat mich ermutigt und unterstützt in dieser Art des Vorgehens. Für seine wertvolle Hilfe, seine Kritik und seine Informationen, danke ich ihm.

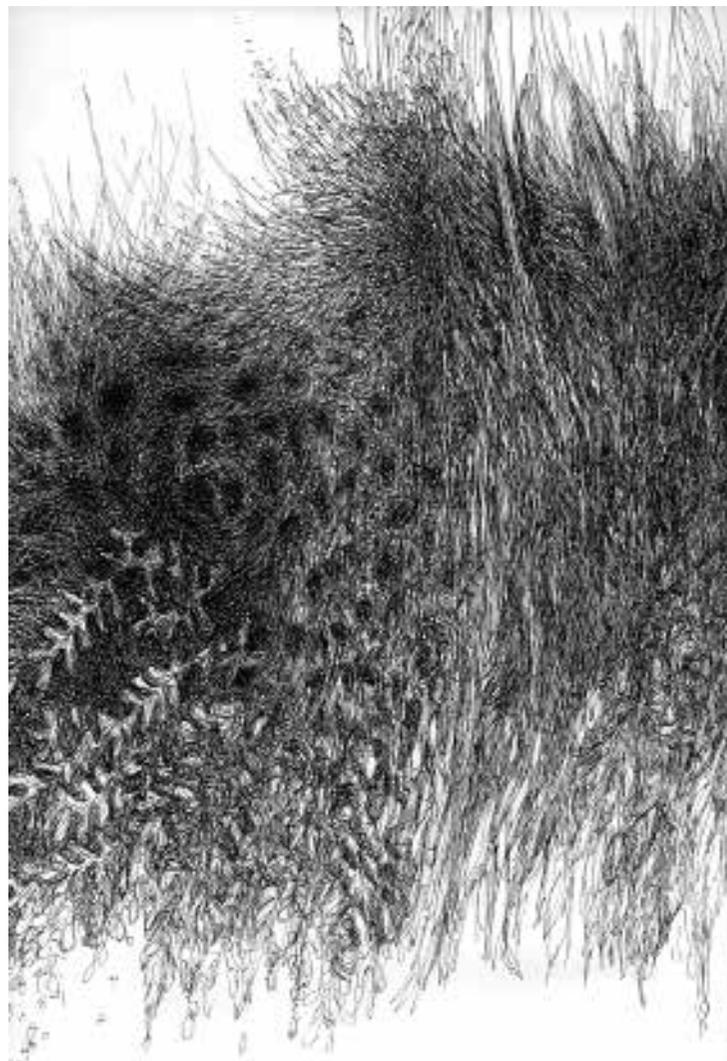
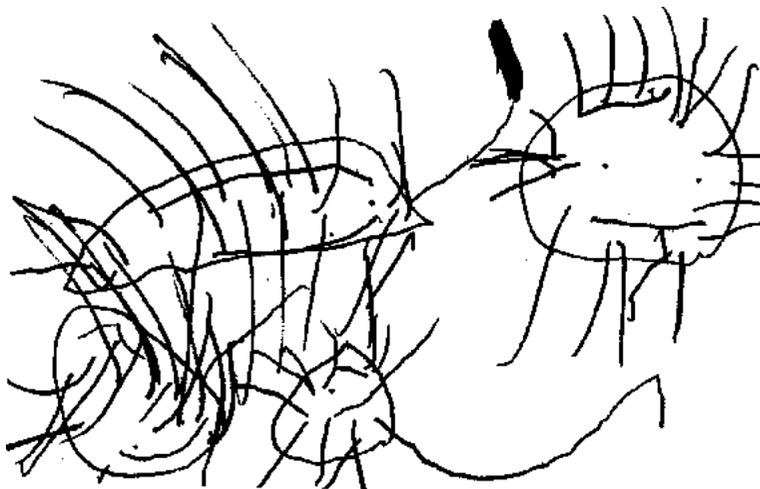
Inhalt-Überblick

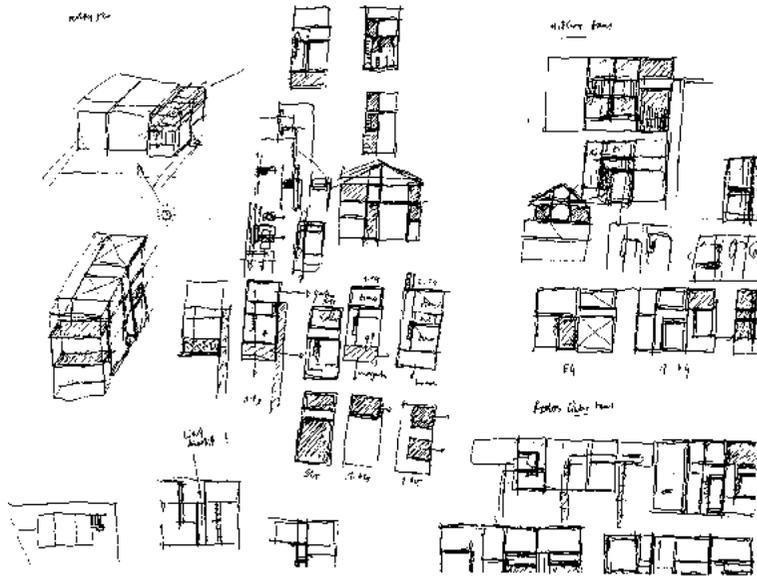
1 Was ist alles Zeichnung?

Diese Frage wird einerseits durch eine Begriffssammlung umkreist, andererseits in Bildbeispielen dokumentiert. Die Bildersammlung beginnt mit Fotografien von Erscheinungen aus dem öffentlichen Raum, die an Zeichnungen erinnern. Sind Fahrleitungen, Schattenlinien, etc. Zeichnung? Erscheinen sie «wie eine Zeichnung» in ihrem linearen Charakter, weil sie von Zeichnenden so gesehen werden können? Wenn ich sie als Zeichnung lese, kann ich sie auch Zeichnung nennen? Oder sind sie doch einfach nur fotografierte, an Zeichnungen erinnernde Erscheinungen mit linearem Charakter? Ist eine Zeichnung erst eine Zeichnung, wenn die sichtbare Spur den Transfer durch die Hand erfahren hat? Ist, was wie eine Zeichnung erscheint, bereits eine Zeichnung, weil ich sie in diesen Kontext gestellt habe, als Teil dieser Sammlung?

In der Bild-Sammlung stehen Zeichnungen, die aus inneren Beweggründen entstanden sind, gleichwertig neben anderen, die einen äusseren Zweck verfolgen, beispielsweise eine Gebrauchsanweisung oder eine Wegbeschreibung. Die Zeichnung, die etwas erzählt, erfindet, mit der ein bestimmter Gedanke formuliert, eine bestimmte Absicht verfolgt wird, die Zeichnung, die das Leben den Menschen mit der Zeit in die Haut schreibt, steht neben jener, die zufällig entstanden ist, vielleicht aus lauter Langeweile, oder von staunender Neugier begleitet. Wirklichkeit andeuten, nachahmen, dokumentieren, verzerren, befragen, erfinden; nach Ausdruck, nach Atmosphäre suchen, erforschen reiner Gestik; alle Beispiele stehen nebeneinander, ganz ohne hierarchiebildende Absicht.

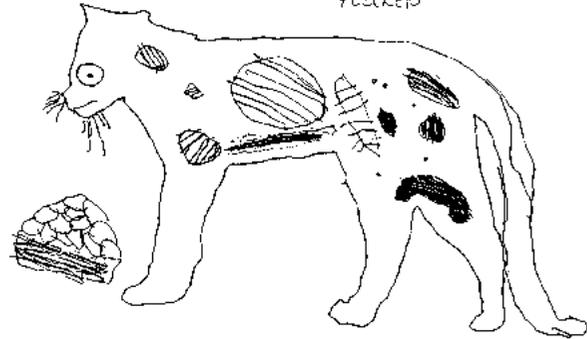
Die Frage «Was ist eine Zeichnung?» wird auch der Kunsthistorikerin Susanne Bieri, Leiterin der grafischen Sammlung der





WER FÜTTERT UNSER BÜSSI (PITSCHI) SEIT DEN SOMMERFERIEN?

ES IST WEISS + HAT GESTREIFTE FLECKEN



SARA+YVES GYSIN K'RING 32.D TEL. 36 65 40





→ Formale

Wahrnehmung - damit keine Absicht, intention.

denken nicht mehr als wissen
aber nicht als ausschließen.

Gestalt.

Herstellen einer Bildsprache

historische, kulturelle -> symbolisch - abstrakt.

unvermittelbar, schmerzhaft, ungeduldet, unperfekt

'Illustrative' Naive.

rituelle - es: no theater.

erweitern - Kontexte - Beziehung, Artikulation



Responsibilität!

Vorstellung ...

Unmittelbarkeit - ... Prozess, Zeit.

Erfindung: Wiederholung.

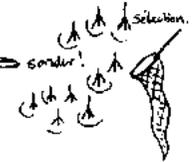
erzählen, erauszufinden, selbstständig, -Gedächtnis.

manch werden menschlich, wie andere.

Kollidieren.

neue Sprache auf ...

kein Rezept.



Kommunikation

Kommunikation

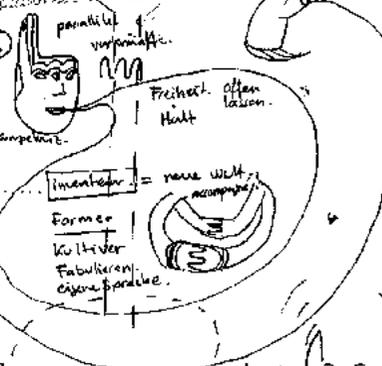
Handlung.

Formen.

Wahrnehmung, Kompetenz.

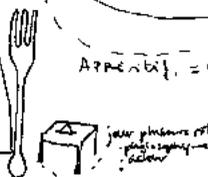
Sprache ->

Vocabuläre, so ...



acting!

your phrases are
philosophical
action



performances, Per Form

Appetit, = vom.

Quellen beschreiben.

computer, compile.



Schweizerischen Nationalbibliothek, gestellt. Sie beschreibt die Zeichnung in ihrem Beitrag *«Zeichnen, zwischen Bilderflut und Wasserzeichen»* als «einfachste Materialisierung einer Idee (nach Vasari)». Sie weist jedoch auf die «Problematik der Transformation der Wahrnehmung» hin, welche durch die «synthetische Herstellung künstlicher Realitäten sowohl Kunstschaffende und Kunstbetrachtende grundlegend beeinflusst» hätten. An der Arbeit von Rudolf de Crignis zeigt sie auf, wie die Abbildung einer Idee überwunden wird zu gunsten der Erfahrungsspuren des Künstlers, im Sinne der platonischen Auffassung, dass die Idee allein so erhaben und den Darstellenden Künsten weit überlegen sei, als dass sie wirklich abgebildet werden könne».

2. Worin besteht das Wesentliche am zeichnerischen Prozess?

Villém Flusser schreibt im Buch *«Medienkultur»*, dass «apparatos hergestellte Bilder etwas aufzeigen müssten, das unersetzbar» sei. Was also ist in diesem Sinne das Wesentliche an der zeichnerischen Tätigkeit? Ich gehe von der Annahme aus, es sind die Durchschaubarkeit, die Materialbezogenheit und der Mut zur Sichtbarmachung einer Handlung.

2a. Durchschaubarkeit

Damit meine ich Folgendes: Wahrnehmen und zeichnend Neubilden ist an sich ein äusserst komplexer Prozess – ein Zusammenspiel von Motorik, Gehirn und Sehorgan der Zeichnenden – empfindungsmässig jedoch leicht nachvollziehbar: als Ursache und ihre Wirkung. Wir bewegen ein spurensetzendes Mittel über ein Trägermaterial und sehen sogleich die vor den Augen entstehende sichtbare Spur. Zeichnen bedeutet demnach eine Art Wirklichkeitserfahrung.

Der Philosoph Hans Saner spricht in seinem Beitrag über *«Die Wirklichkeit des Wirklichen und die Sinne»*. Er zeigt auf, wie wir uns die Wirklichkeit erschaffen, als Projektion, auf Grund unserer Wahrnehmungsmöglichkeiten. Und er kommt zum Schluss: «Die sinnliche Wahrnehmung der Aussenwelt gelangt keineswegs zu allem, was für uns wirklich ist. Die innere Welt birgt ihre eige-

nen Wirklichkeiten in Gefühlen, Emotionen und Empfindungen; im Denken, Wollen und Urteilen; in Phantasien, Träumen und Halluzinationen. Ihr Reichtum ist nicht kleiner als jener der Aussenwelt, weil im Prinzip nicht durch Raum und Zeit begrenzt. Der Künstler lebt, wie alle Menschen, in beiden Welten. Aber sie werden ihm eine in seinem Schaffen und in seinem Werk. So sollte alles Handeln sein: wirklichkeitsnah, aber nicht traumlos. Dann dürfte man von ihm sagen: Es ist das Wirklichste unter all dem Wirklichen, weil es Wirkung zeigt nach aussen und nach innen».

Ein weiterer Text beschreibt, wie das Kind sich in der Auseinandersetzung mit dem Widerstand an der physikalischen Wirklichkeit bildet. Der Körper mit seinen Sinnen ist unser grundlegender Wirklichkeitsbezug. Was am eigenen Leib erfahren wurde, was aus eigener Kraft «gebildet» wurde, verwandelt sich zum Nährboden, auf dem sich Urteilsfähigkeit und Qualitätssinn entwickeln.

Lernprozesse betreffen zumindest zu Beginn des Lebens den ganzen Menschen mit seiner Körperlichkeit. Ist der Einbezug der Hand und aller Sinne auch im Erwachsenenalter noch wesentlich im Bildungsprozess?

Diese Frage stellte ich dem Neurophysiologen Dr. Willi Stadelmann. Er antwortet mit einem Beitrag mit dem Titel: «*Ästhetische Bildung als Beitrag zur Entwicklung der Lernfähigkeit*». Eine Betrachtung im Lichte Neuropsychologischer Erkenntnisse.

Zusammenfassung: Alles Lernen beruht auf Anpassungsreaktionen im Gehirn. Das Gehirn verändert sich beim Lernen physisch. Damit sind Wachstumsprozesse gemeint, neue Verknüpfungen, Bildung von Synapsen. Und dies bis ins hohe Alter. Man spricht in der Neurologie von der Plastizität des Gehirns. Aktives Lernen wie Zeichnen, Gestalten, Instrumentalspiel, Sport und Tanz führt vermehrt zu physischen Veränderungen im Gehirn und schafft damit erweiterte Lernpotenziale. Das Gehirn konstituiert sich durch Tätigkeiten. Emotionen und Lernprozesse gehören eng zusammen; emotionale Fähigkeiten sind Teil der Intelligenz. Durch Zeichnen und Gestalten wird die Wahrnehmungsmöglichkeit im Gehirn geschärft. Stadelmann schliesst seinen Bericht mit dem Hinweis auf die Schule: «Ästhetische Erziehung wird heute krass

unterschätzt. Frühe Förderung auf diesen Gebieten ist grundlegend; sie bildet eine Basis für die Intelligenzentwicklung und die Entwicklung der Leistungsfähigkeit der Kinder. Wir schaffen damit Grundkompetenzen und Potenziale. Wir müssen uns dafür einsetzen, dass diese Gebiete nicht aus dem Schul-Curriculum verdrängt werden.»

2 b. Materialbezogenheit

Zeichnen ist direkte Konfrontation mit unterschiedlichen materiellen Eigenschaften verschiedenster Mittel. Die spurenlegenden Mittel und der zu bezeichnende Grund sind haptisch erfahrbar. Zeichnen ist Ausdruck einer «materiellen Kultur» ein Begriff des deutschen Sozialwissenschaftlers Hurrelmann.

Im folgenden Essay wird der gedankliche Bogen entwickelt vom Kind, das sich aus Lehm und Naturmaterialien eine individuelle Welt schafft – was eine beachtliche Fingerfertigkeit voraussetzt – zu den Anfängen der Menschheit: In dem Moment, als die Hände der ersten Hominiden durch den aufrechten Gang befreit wurden von der Fortbewegungstätigkeit und nun neu zum Sammeln und Zubereiten von Nahrung eingesetzt werden konnten, begann eine folgenreiche Entwicklung. Die Ausweitung des Handlungsraums führte zum langdauernden Prozess der Gehirnvergrösserung. Das Gehirn reagierte auf die neugewonnene Feinmotorik der Hand. Der Faustkeil ersetzte die Gebissaktivitäten und leitete einen Prozess ein, der bis in unsere Gegenwart hineinwirkt, nämlich das Exteriorisieren von körperlichen Fähigkeiten. Immer mehr wird die Hand auf eine Steuerungsrolle beschränkt.

In der NZZ vom März 2002 schrieb der deutsche Sozialwissenschaftler Hurrelmann über die Lebensbedingungen der heutigen Kinder: «Die Kinder leiden unter der fehlenden Anregung und Schulung der Sinne». Immer mehr Kinder und Jugendliche hätten Koordinationsprobleme. Grundschullehrerinnen klagten über schlechte Feinmotorik der Kinder. Viele könnten nicht mehr richtig gehen oder mit Bleistiften zeichnen. 2007 gab das Bundesamt für Sport in Magglingen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Sport und Sportwissenschaften der Universität Basel eine DVD

heraus, in welcher diese Probleme thematisiert werden. Die Neuropsychologie entlarvt übrigens die Behauptung, dass Kinder heute viel mehr Bilder gleichzeitig verarbeiten könnten als Mythos: Es braucht ein Zeitfenster von mindestens 3 Sekunden, um ein Bild wahrzunehmen und im Gehirn fixieren zu können. Es gibt keine Gleichzeitigkeit der bewussten Wahrnehmung.

Ein nächster Essay stellt die koreanischen Künstlerin Han Myun-Ok vor. Ihre Arbeit ist ausserordentlich materialbezogen. Sie «zeichnet» beispielsweise mit Baumwollgarn in den Raum, gesehen in der Berner Kunsthalle 2001, wo sie im Projektraum ihre Arbeit «oubliettes» zeigte. Von ihr stammen so wunderbare Sätze wie: «Grâce à mes mains, j'étais!» oder «le travail des mains, c'est la vraie valeur des humains».

Die Überlegung, dass Zeichnen als materialbezogene Tätigkeit, sehr viel mit dem Tastsinn zu tun hat, wird bestätigt von den ExpertInnen im Bereich der Haptik, den blinden Menschen. Wenn in der vorliegenden Untersuchung nicht die Zeichenresultate, sondern der zeichnerische Prozess im Zentrum steht, müssten Blinde dazu Wesentliches aussagen können. Gibt es überhaupt blinde ZeichnerInnen oder Zeichner? Das war die Frage, die sich stellte.

Bei einem Besuch in der Blindenschule in Zollikofen bei Bern, in einer Zeichenstunde, wurde mein Interesse vertieft. In Paris habe ich die blinde Historikerin Hoëlle Corvest getroffen. Sie arbeitet in der Cité des Sciences an einem Projekt, welches sich zum Ziel gesetzt hat, Blinden die Ausstellungsinhalte in einer Weise zu vermitteln, dass sie sich selbstständig über die Ausstellungsangebote informieren können. *Hoëlle Corvest* erzählt von der «Armut der Tastkultur», den Berührungsverboten, den Berührungsgefahren in unserer Gesellschaft und ihrer Sehnsucht, die eigenen Hände gestalterisch zu gebrauchen. Sie zeichnet mit Mandarinenschalenstreifen auf dem Esszimmertisch und ist überzeugt, dass Blinde die sinnliche Erfahrung des Zeichnens ebensogern erleben würden wie Sehende, wenn es die entsprechenden Materialien gäbe, die es erlauben, mit den Fingerspitzen zu sehen. Die Tätigkeit der Hand sei an sich das Wesentliche, das Resultat sei ein Geschenk darüber hinaus.



2c. Mut zur Sichtbarmachung von Handlungen

Es ist vielleicht der spannendste und geheimnisvollste Moment im Zeichenprozess: Dieses «Vorher» oder das «Noch-nicht». Die konzentrierte Zeitspanne – dieser Zustand überhöhter Empfindsamkeit, diese Dünnhäutigkeit – zwischen Absicht und Handlung, zwischen Sicherheit und Zögern, zwischen Angst und Freude: ein Hochseilakt!

Eine Befragung in einer *Gymnasiums*klasse in Aarau sollte ausloten, wie Schülerinnen und Schüler diesen Moment erleben. «Bitte beschreiben Sie in kurzen Sätzen, wie Sie den Moment erleben, unmittelbar bevor Sie mit Zeichnen beginnen. Wie ist Ihre Befindlichkeit vor dem leeren Blatt, in dieser Zeitspanne, bis Sie den ersten Strich ziehen?»

Zum Resultat: Knapp die Hälfte der Befragten haben Angst, etwas Falsches zu zeichnen, zu scheitern, gleich alles kaputt zu machen; sie sind nervös, haben unangenehmen Stress, etc. Eine grosse Gruppe ist blockiert, weil sie bereits ans Resultat denkt und sich dieses nicht zumutet. Viele wissen nicht «wo und wie beginnen». Sie messen sich an unerreichbaren Vorbildern, haben Rezepte im Kopf, vertrauen nicht auf individuelle Ausdrucksmöglichkeiten. Da stellt sich mit Nachdruck die nächste Frage:

3. Was heisst gut zeichnen «können?»

3a. Befragung

Eine Gruppe von 72 Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, SeniorInnen und Senioren wurde befragt. Das «Können» entpuppt sich für 71% als die Fähigkeit etwas abzubilden. Für 10% ist es eine

Frage des Talents, der Begabung. Oder es sei Kunst! Immerhin 14% findet, man müsse einfach selber Freude daran haben.

Fast alle, (93%) der Befragten möchten gerne gut zeichnen können. Sie versprechen sich davon gute Lebensmomente, Glücksgefühle, Freude, es sei eine andere Sprache, man könne etwas erfinden, etwas festhalten, die Konzentration wird geschätzt, die Aufmerksamkeitssteigerung, man werde vielleicht berühmt, es wäre einem nie langweilig, etc. Die kleinen Kinder unserer Befragung fanden selbstverständlich, dass sie gut zeichnen können. Zeichnen ist für sie eine noch vertraute, direkte Sprache.

Es folgt ein Plädoyer für die Zeichnung als «anthropologische Konstante», für den individuellen Ausdruck, für die Qualität der Andeutung, des Vorläufigen, des Suchens, des Nicht-Könnens, des Eigen-artigen, für die Zeichnung als Prozess auf etwas zu Beginn nicht Voraussehbares hin, für eine Erweiterung des Blicks über die eurozentristische Sichtweise der Renaissance hinaus.

3b. Gut zeichnen «können»? Eine Bildsammlung

Sie erzählt von der Könnerschaft der Anfänger und den Anfängen der Zeichnung. Sie visualisiert – mit Humor – den Wunsch, etwas Prozesshaftes, individuell Erleb- und Gestaltbares in den Griff zu bekommen, mit Rezepten, Regeln, Ge- und Verboten.

4. Offene Befragung

In einer offenen Befragung beschreiben 18 Künstlerinnen/Künstler und Gestalter, wie sie den Zeichenprozess erleben. Sie äussern sich zu den Fragen: «Wie wirkt sich der zeichnerische Prozess auf Sie als Zeichnende aus?» und «Welche Qualitäten erleben sie zeichnend, in dieser Tätigkeit, unabhängig vom Resultat?».

Aus der beeindruckenden Fülle von Aspekten die meistgenannt: Man ist mit sich selber konfrontiert, man erlebt sich aktiv, handelnd, man kann sichtbar Spuren setzen, man ist autonom. Aufmerksamkeit, Konzentration, Wahrnehmung sind gesteigert. Denken wird sicht- und überprüfbar. Fortschritte sind sichtbar. Zeichnen ist eine Brücke zu sich und den Andern. Man zeichnet mit allen Sinnen. Man erlebt Widerstände, Grenzen, kann sich

damit auseinandersetzen, den Horizont erweitern. Zeichnend kann man Welten erfinden. Zeichnend macht man Zeiterfahrungen, etc.



© editions thema-cards, theophil maag, ch-8152 glattbrugg

Im letzten Teil geht es darum, die meistgenannten Stichworte zu kommentieren und zu vertiefen.

5a. Zeichnen und Erinnerungsvermögen, «Das Katzenatelier»

Es ist eine neuronale Gegebenheit, dass der Mensch sich Bilder macht. Wir machen uns auch Sprachbilder: Manchmal «sehen wir klar» und «blicken durch», dann aber «tappen wir wieder im Nebel». Ideen «sprudeln» oder «versiegen». Wenn die vagen Bildideen aus dem Kopf auf dem Papier sichtbar werden, sind sie «anschaulich». Erst in der Anschauung sind sie diskutierbar, interpretierbar, man kann sie weiterentwickeln und: Als Bild gewordene Zeichnung sind sie auch Erinnerungsspeicher.

Wir wollten wissen, ob es stimmt, dass Zeichnen das Erinnerungsvermögen steigert. Eine 9. Klasse stellte sich der Herausforderung einer Versuchsanordnung. Zwei Gruppen schauten je einzeln ein Bild an: «Das Katzenatelier». Die eine Gruppe zeichnete das Bild ab. Die zweite Gruppe durfte es nur betrachten.

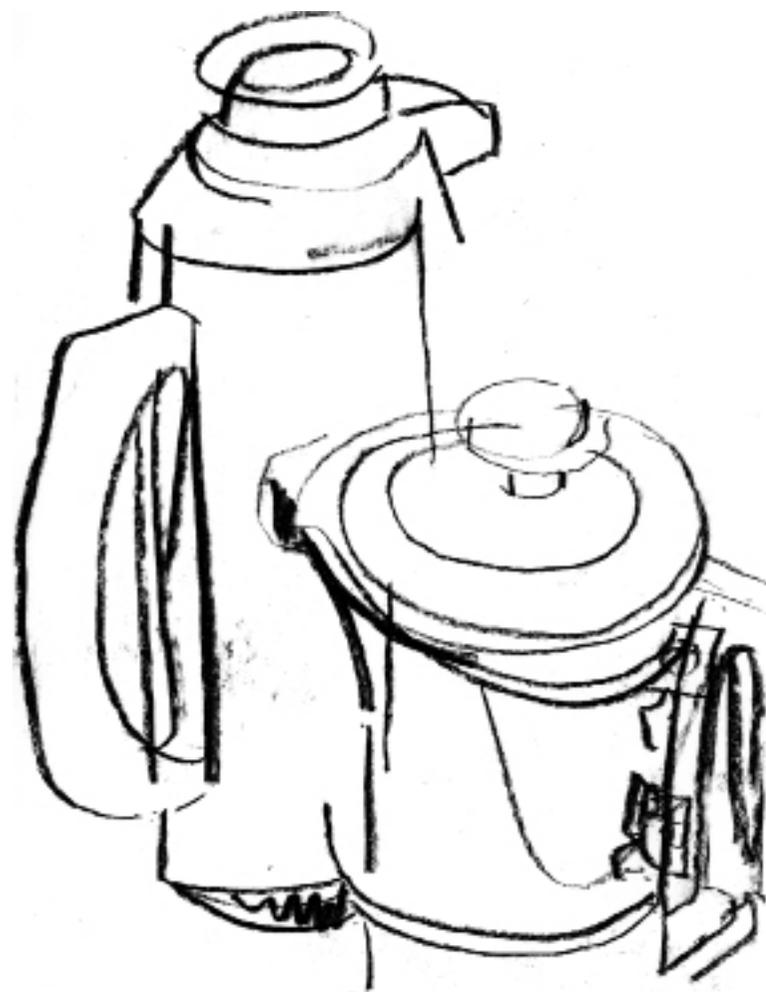
Eine Woche später beschrieben beide Gruppen das Bild. Je ein aussagekräftiger Text wurde genau untersucht und dann dem andern gegenübergestellt. Der Text der Zeichnerin ist deutlich prä-

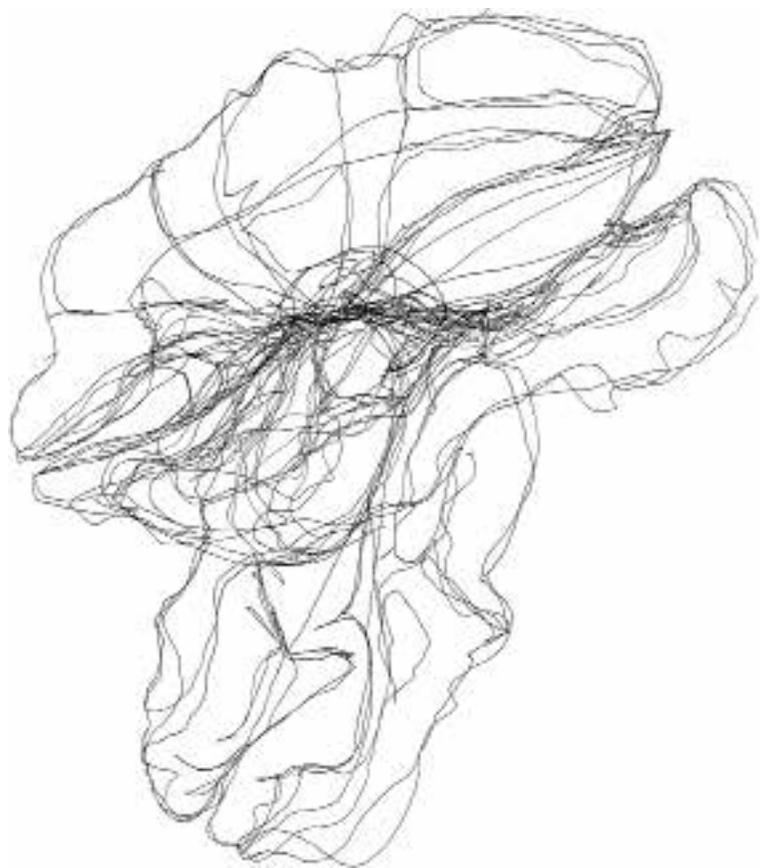




Falsch

Richtig





ziser und detailreicher als jener der Betrachterin. Sie erinnert sich sowohl fast fehlerlos stimmig an das Gesamtbild, wie auch an einzelne Details.

Alle Texte wurde auf Textesteige untersucht. Hier sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen frappant: Die Zeichnenden beschreiben zuerst die Modellsituation. Möglicherweise identifizieren sie sich mit den zeichnenden Katzen. Die Betrachtenden beschreiben zuerst das Geschehen in der Bildmitte, ohne dieses genau zu analysieren. Allgemein wurde festgestellt, dass die Zeichnenden sich differenzierter an Details erinnern und diese präzise benennen können.

Nach einer weiteren Woche erhalten beide Gruppen ein Blatt, auf dem sie Lücken ergänzen. Die Porträts im Hintergrund wurden anschliessend genauer ausgewertet. Die vormaligen Zeichnenden erinnern sich alle an diese Details im Hintergrund. Die meisten zeichnen die Katzenporträts richtig. Sie brauchen weniger Zeit zum Lösen der Aufgabe, sie fühlen sich sicher.

Die Gruppe der vormaligen Betrachtenden haben diesen Katzenporträts weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Nur eine Schülerin erinnert sich genau daran; sie hat sie vor einer Woche auch beschrieben!

5b. Zeiterfahrung

Es gibt eine Beschreibung von Augustin, der sich fragt, was passiert, wenn er ein Lied singt. Diese Beschreibung lässt sich auf den Zeichenprozess übertragen: Das Setzen einer sichtbaren Spur knüpft an die Vergangenheit an, (Erinnerung/Erfahrung) vollzieht sich in der Gegenwart (Tätigsein) und nährt ihre Spannung aus der Zukunft (wie wird die Zeichnung sein?). Zeichnungen sind Erfahrungs-Orte der Gleichzeitigkeit oder der Echtzeit. Zeichnen bedeutet anhalten, herauslösen eines einzelnen Bildes aus dem beschleunigten Fluss. An einer Erscheinung verweilen bedeutet, ihre Eigenartigkeit, ihre Einmaligkeit zu erkennen. Erkennen braucht Zeit.

5c. Selbsterfahrung

Im Beitrag «Die Zeichenspur als Existenzbasis» beschreibt die

Professorin für Heilpädagogik an der Universität Köln, Dr. Barbara Wichelhaus, zeichnerische Äusserungen von Menschen in Ausnahmezuständen, von Alzheimerpatienten, von Menschen mit hirnganischen Veränderungen, von Menschen bei denen aus medizinischer Sicht von einem Gestaltzerfall gesprochen wird. Sie berichtet, wie wichtig Zeichnen in solchen Fällen sein kann, wie dadurch oftmals Menschen wieder zu einem Gefühl von Existenz finden. Eine einfache Linie auf einem Blatt Papier kann bedeuten: Ich bin! Ich existiere!

5d. Zeichnen mit allen Sinnen

Die Philosophin Lisa Schmuckli wirft die Frage auf, ob Zeichnen die Nahtstelle des Materiellen und Immateriellen sei. Sie geht weiter darauf ein, dass Zeichnen Seh- und Tastsinn zusammenbringe und sich der Kultur des Hochgeschwindigkeitssehens und des Berührungsverbots widersetze. Sie beschreibt das Phänomen des Tempowechsels vom oberflächlichen schnellen Überblicken zum vertiefenden, verweilenden Blick, der den Betrachtenden ein persönliches Weltbild ermöglicht.

Es folgt die Einladung an die Lesenden, alle Aspekte des Zeichnens in einer Beschreibung gedanklich nachzuvollziehen, sich dabei in die Situation der Zeichnenden hineinzudenken, oder noch besser, zeichnend selber tätig zu werden und diese Tätigkeit individuell zu erforschen.

6. Wozu zeichnen?

Die Sonne zeichnet die Schattenform einer Platane über eine Kiesfläche. Die Grenzlinie zwischen belichteter und beschatteter Fläche zieht sich in Wurzelnähe scharf über den Boden und löst sich in Richtung Baumkrone in Unschärfe auf. Ein leichter Wind bewegt die grossen, durch die anhaltende Sommerhitze bereits etwas müde gewordenen Blätter, leise fächelnd hin und her. Die Schattenfläche, fest und ruhig im Bereich um den Stamm herum, spielt, tanzt mit den sich ständig verändernden Lichtflecken im horizontalen Bild auf dem Boden.

Die Augen verfolgen die ephemere Grenze zwischen Licht- und

Schattenform. Nicht als Gerade zieht sie sich über den Boden: In kleinen Abweichungen schlängelt sie sich über die Steine, versinkt hinter einzelnen grösseren Kieselsteinen, um seitlich etwas verschoben wieder zu erscheinen. Diese Grenzlinie erzählt die Wachstumsgeschichte des Baumes: Die Ausbuchtungen, Vertiefungen, Höhlen, Schrunde, Wucherungen, und weiter vom Stamm entfernt, die Verzweigungen, als Schattenbild stumme Zeugen von Festigkeit und Verletzbarkeit, ausgesetzt der Hitze, Kälte, Trockenheit, Nässe und Stürmen. Was wäre, wenn jemand auf die Idee käme, diese Grenzlinie zu zeichnen?

Die Zeichnerin würde vermutlich einen Schattenplatz in einiger Distanz suchen, sich mit einem Blatt Papier einrichten und ein geeignetes Zeichenmittel auswählen. Zunächst würden die Augen aufmerksam der Grenzlinie entlangwandern. Dann, auf der leeren Fläche des Papiers, würden sie suchend eine Entsprechung sehen, die es dort noch nicht gäbe. Die Entsprechung wäre ein erinnertes Bild, die Erinnerung an eine Grenzlinie, die deutlich und scharf an einem bestimmten Punkt beginnen würde, sich in feinen und gröbereren Ausbuchtungen in einer bestimmter Richtung über das Papier hinzöge, sich langsam auflösend, bis zur kaum sichtbaren Spur. Die gezeichnete Spur wäre eine Erinnerung an eine wahrgenommene Form, die etwas Bestimmtes bezeichnete, nämlich die ephemere Grenze zwischen Licht- und Schattenform einer Platane auf einem Kiesboden, und diese Erinnerung schliesse nicht nur die sichtbare Linie ein, sondern auch eine Empfindung für die Körperlichkeit, die sie bezeichnete: Ausbuchtungen, Vertiefungen, Höhlen, Schrunden, Wucherungen etc. Die Erinnerung schliesse weiter auch die Geräusche ein, die die Betrachtung begleiten: Blätterrascheln, Insektensummen, Verkehrsgeräusche... Die Erinnerung würde sich vermischen mit anderen beobachteten Schatten von Bäumen, jenen aus inneren Filmen, die sich beständig in die Gegenwart einschleichen und diese überlagern.

Würde die Zeichnerin tatsächlich den Stift auf das Blatt Papier setzen und mit Spannung der Bewegung der Hand folgen, die das Erinnerungsbild in eine sichtbare Spur übertrüge, würde sie beobachten, wie vor ihr eine Erfindung entstünde, aus dem Inneren,

antizipiert durch die Hand. Das direkte Sehen wäre abgelöst worden vom Blick nach innen, auf das erinnerte und als Empfindung gespeicherte Bild. Die Zeichnerin hätte sich in überhöhter Empfindsamkeit konzentriert, ihre ganze Aufmerksamkeit hätte einen Moment lang ausschliesslich der Betrachtung und ihrer Tätigkeit gegolten, sie hätte sich selber in diesem Prozess wahrgenommen als Wartende, Zögernde, Nachdenkende, Nachschauende, Handelnde, Staunende... Sie hätte den Mut gehabt, vom direkten Sehen ab-zu-sehen und mit nach innen gerichtetem Blick sich in die Leere des Blattes zu wagen. Sie hätte sich handelnd aktiv erlebt, autonom, bei Sinnen. Sie hätte gestaunt, was ihr aus dem Blatt entgegen getreten wäre, als Resultat der Bewegung und des leichten Drucks ihrer Hand, die ein bestimmtes Zeichenmittel auf der Textur des Trägers hinterlassen hätte. Ihre Hand hätte, herausgefordert durch diesen sanften Widerstand, vielleicht eine noch unerprobte zeichnerische Sprache erfunden, hätte etwas über die Herkunft dieser bestimmten Linie erzählt. Vielleicht hätte die Zeichnerin in diesem Prozess so etwas wie Glück empfunden. Das Ergebnis wäre vielleicht nur diese einzige, bewegte, bewegende Linie auf dem weissen Blatt. Und diese wäre in ihrer Einfachheit für die Zeichnerin unendlich reich an Inhalt.

Hätte sie dieser einen Linie jedoch noch weitere hinzugefügt, hätte die sich langsam verschiebende Grenze, bedingt durch das sich stetig verändernde und wandernde Sonnenlicht, ein Zeitmuster auf dem Blatt hinterlassen. Die Zeichnerin hätte die Unmittelbarkeit des Zusammenfallens von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erlebt. Sie hätte vielleicht darüber gestaunt, in welchem Tempo sie, vor einer Platane sitzend, an diesem bestimmten Punkt auf dem Planeten, sich mit diesem von der Sonne rückwärts bewegte hätte.

Später hätte sie ihre Zeichnung vielleicht einmal hervorgeholt, an einem düsteren Regentag, in weiter Entfernung der südlich beheimateten Platane. Sie hätte sie betrachtet und als Erinnerungsspeicher erlebt. Sie hätte unmittelbar wieder eintauchen können – mit allen Sinnen – in jenen Augenblick der Entstehungsgeschichte der Zeichnung, in jene Präsenz in Selbstvergessenheit.

Und vielleicht hätte sie, noch später, diesen Augenblick der erlebnisreichen Betrachtung zeichnerisch neu erzählen wollen, hätte sich den vagen Erinnerungsversatzstücken ausgesetzt und wäre staunend dem langsamen Erscheinen einer Interpretation jenes fernen Moments auf ihrem Blatt gefolgt...

Wozu also zeichnen?

7. Forschungsergebnisse Zusammenfassung

Zeichnen ist ein Prozess, der die Zeichnenden in einzigartiger Weise mit sich selbst konfrontiert: Sie erleben sich aktiv handelnd, indem sichtbar Spuren gesetzt werden, was Mut herausfordert und Autonomie stärkt. Der interaktive Aspekt des Zeichnens fordert Aufmerksamkeit, Offenheit, Konzentration. Denken wird durch einfache Geste wahrnehmbar, überprüfbar und kann weiterentwickelt werden. Fortschritte sind sichtbar. Zeichnen ist eine Sprache, eine anthropologische Konstante, eine Brücke zum Selbst und zu den Anderen. Zeichnend wird der Zugang zu allen Sinnen erlebt: Im Bezogensein auf sich selbst, auf die Dinge, auf Materialien, auf den eigenen Körper. Zeichnend können Widerstände überwunden werden. Man kann sich messen am Ziel, das man sich gesteckt hat. Man lernt den Umgang mit Grenzen und in der Auseinandersetzung damit, können diese erweitert werden. Zeichnen ist Sehen: Es vertieft in hohem Masse das Erinnerungsvermögen, die Wahrnehmung wird geschärft. Zeichnen bedeutet Zeiterfahrung: Im zeichnerischen Prozess fallen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zusammen. Die Zeichnung ist in höchstem Masse sichtbarer Ort von Entscheidungskraft und Ausdruck einer Persönlichkeit. Zeichnen führt zu Schlüsselqualifikationen. Wenn Wittgenstein in den 20er Jahren davon ausging, dass der sprachliche Ausdruck den Menschen primär präge, so sind es im gegenwärtigen Philosophiediskurs die Bilder, die das Denken und Welterleben zuerst bestimmen. Die Zeichnung ist auch Ausdruck visuellen Denkens und steht somit im Zentrum der aktuellen Diskussion.



FEEDBACKGRUPPE

Edi Aschwanden, Leiter Vorkurs an der Schule für Gestaltung in Biel | Katharina Bütikofer, Fachdidaktikerin AHL und neue LLB Universität Bern | Ursula Jakob, Künstlerin und Dozentin für Tiefdruck, HKB | Heinrich Lüber, Künstler und Dozent an der HGK Basel, HKB Bern und HPL Zofingen | August Oeschger, Künstler und Dozent HGK, Luzern | Stefanie Pichonnat, Studentin HKB | Annie Rysler Studentin HKB | Leitung, Béatrice Gysin, Künstlerin und Dozentin HKB

Mitarbeitende in Befragungen: Sara Gysin, Lehrerin für Bildnerisches Gestalten und SchülerInnen der Kantonschule Aarau | Susanne Junger, Lehrerin für Bildnerisches Gestalten, Schulzentrum Worb und SchülerInnen der 9. Klasse | Studierende der HKB und der Fachklasse Grafik in Biel

Zeichnende Kinder, Jugendliche, Studierende, Erwachsene und SeniorInnen: Hannes Binder, Illustrator, Zürich | Sandra Boeschstein, Künstlerin, Bern | Miriam Cahn, Künstlerin, Basel | Beat Frank, Möbeldesigner, Bern | Franziska Furter, Künstlerin, Basel | Stefan Gritsch, Künstler, Lenzburg | Myung-Ok Han, Künstlerin, Paris | Nic Hess, Künstler, Zürich | Thérèse Houyoux, Künstlerin, Genf | Ingo Maurer, Leuchtdesigner, München | Erica Pedretti, Künstlerin und Schriftstellerin, La Neuveville | Antoinette Riklin-Schelbert, Schmuckgestalterin, Zürich | Geneviève Romang, Künstlerin, Genf | Christoph Rütimann, Künstler, Luzern | Stefan Sagmeister, Graphic Designer, New York | Kurt Thut, Designer, Zürich | Patrik Thurston, Architekt, Bern | Otto Zitko, Künstler, Wien

ExpertInnen: Hoëlle Corvest, Historikerin an der Cité des Sciences in Paris | Monie Mezier, blinde Schauspielerin, Paris | Marcelle Martin, blinde Musikerin und Zeichnerin, Strassbourg | Georg Peez, Professor für Kunstpädagogik/Didaktik der Kunst an der Universität Duisburg-Essen | Susanne Sommer und SchülerInnen der Blindenschule Zollikofen

Externe Beiträge von: Dr. Willi Stadelmann, Direktor der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz | Prof. Dr. Barbara Wichelhaus, Seminardirektorin f. Heilpädagogische Kunsterziehung, Universität Köln | Susanne Bieri, Kunsthistorikerin und Konservatorin der Grafischen Sammlung der SNB, Bern | Dr. phil. Hans Saner, Philosoph, Basel | Lisa Schmuckli, freischaffende Philosophin und Psychoanalytikerin, Autorin, Luzern

Béatrice Gysin, Dozentin HKB und SFGB Biel

In Zürich geboren, Ausbildung in Grafik-Design in Zürich und in Farbgestaltung für Architektur in Salzburg, Forschungsarbeit «Wozu zeichnen? Wirkungen und Qualitäten der materialisierten Geste durch die Hand auf die Zeichnenden», im Auftrag der HKB

Künstlerin mit Schwerpunkt Zeichnung

Mehrere Werkbeiträge, Stipendien, Frauenkunstpreis, Monografische Publikation des Kt. Bern





MARIO LEIMBACHER

S I N N S C H I C H T E N

Zwei einzelne Blätter eines Busches liegen vor uns auf einem Papier, auf der Rückseite steht eine mit Bleistift geschriebene Aussage:

*this communication actually is no communication
therefore we call it communication.*

(Herman de Vries, 1978)

Semiotische Fragen im Unterricht

Wo beginnt Kommunikation? Ist jeder Blick, jede Aufmerksamkeit schon Kommunikation?

Mit Begriffen wie Kommunikation oder Kunst versuchen wir Bereiche einzugrenzen, die sich bei näherer Betrachtung einer exakten Definition entziehen. Eine Kunst besteht darin, die Flüchtigkeit und Offenheit der Begriffe zu wahren, diese vielleicht sogar zu provozieren und trotzdem an einem Konsens und einer Verständigung zu arbeiten.

Wenn wir in unserem Unterricht Kriterien zur Einführung und Beurteilung einer theoretischen oder gestalterischen Arbeit aufstellen und vermitteln, beantworten wir damit zumindest teilweise die semantische Frage danach, was das von uns erwartete Ziel, gleich ob dies ein Produkt oder Prozess ist, für Aspekte beinhaltet und wie wir diese einordnen und gewichten. Unsere Arbeit ist zu einem großen Teil eine sprachliche, denn wir benutzen einerseits Sprache in der Vermittlung und Beurteilung, andererseits hat das visuell Gestaltete Mitteilungs-, Ausdrucks- und damit Kommunikationscharakter. Dadurch, dass wir im Unterricht eine Arbeit gemeinsam betrachten und besprechen, verschieben wir diese, ob

wir dies wollen oder nicht, von der Ebene reiner ästhetischer Anschauung in die Ebene sprachlicher Zeichen. Diesen Prozess nennt man Hermeneutik. Was das sprachliche Zeichen charakterisiert und wie es funktioniert, versucht die Semantik als ein Teilgebiet der Sprachwissenschaft (Semiotik) zu beantworten.

«Die Wahrnehmung von Bildern, das Sprechen über Bilder, das Formulieren von bildnerischen Aufgaben, das Produzieren von Bildern uws. sind Verhaltensweisen von hoher Relevanz für kunstunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse. Die Verwendung unterschiedlicher Zeichensysteme zur Initiierung solcher Prozesse, zur Aufbereitung von Lernstoffen, zur Vermittlung von konkret-anschaulichen und abstrakten Erkenntnissen oder zur Unterteilung des Lernablaufes in verschiedene Phasen, kann auf der Basis semiotischer Überlegungen erkenntnis- und kommunikationstheoretisch reflektiert werden. Daraus erwachsen vielfältige Möglichkeiten, die die Kombination der im Kunstunterricht verwendeten Zeichensysteme in ihren wechselseitigen Beziehungen und positiven Spannungsverhältnissen für Lernvorgänge zu nutzen und ihre Effektivität zu erhöhen.» (Wichelhaus 2006: 80)

Mit den folgenden Beobachtungen verfolge ich die Frage, wie etwas zu einem visuellen Zeichen wird, also zu einem einzelnen, kommunikativen Element.

Ich gehe von einer verbreiteten Veranschaulichung der Sprachwissenschaft aus, einem Modell des sprachlichen Zeichens, dem semiotischen Dreieck. Dieses Modell beinhaltet die drei Teile:

1. *Zeichenträger (das physisch wahrgenommene Zeichen)*
2. *Bedeutung (die Erfahrung und Vorstellung zum Zeichen) und*
3. *Referenzobjekt (das Bedeutete und Gemeinte)*
(Nöth 2000: 140)

Es stellt sich die Frage, ob sich dieses Modell auf das Wahrnehmen und Verstehen von visuellen Zeichen und Bildern anwenden lässt und was die einzelnen Faktoren im Falle des visuellen Zeichens bedeuten.

Ich beginne im Folgenden meine Beobachtungen in Anlehnung an die Arbeiten von Herman de Vries in der natürlichen Umgebung.

Spurensuche

Lido Venedig, August 2007

Zwischen den Reihen der Strandhäuschen des Grandhotels Excelsior wischen Angestellte die Gehwege. Die Sandflächen sind hier wie japanische Kiesgärten von den Rechen in parallelen Linien gemustert. Zwischen diesen gepflegten Sandflächen, den Liegestühlen, den Häuschen und dem Ufer breitet sich eine breite Strandpartie aus, die zu dieser Zeit von wenigen Spaziergängern, Hunden und Joggern benutzt wird. Hier halte ich Ausschau.

Der feine, dunkle und glatt ausgebreitete Sand wird unterbrochen von in Wellenformen verteilten und verstreuten Muscheln und Kieseln, zwischendurch kleine Algenhäufchen und anderes, angeschwemmtes Material des Meeres und des Strandes.

Ich habe mir vorgenommen, meine Wahrnehmung von Strandspuren als visuelle Zeichen zu untersuchen. Nun zeigen sich trotz des noch menschenleeren Strandes die verschiedensten Spuren und ich versuche, meine Wahrnehmungsvorgänge zu beschreiben.

Als erstes fallen breite Reifenspuren eines Fahrzeuges auf, dazwischen und den Muschelspuren entlang weniger regelmäßige Spuren eines mir unbekanntes Gerätes. Es fällt auf, wie sauber der Strand ist, abgesehen von den vielen kleinen Muscheln und Kieseln. Die Kratzspuren wie von einem etwas defekten Rechen laufen immer den Muschelspuren entlang und enden vor den Steinwällen, die den Strand in etwa 300 Meter lange Abschnitte einteilen. Die Reifenspuren beschreiben hier Bogen und führen wieder zurück.

Neben den Reifenspuren, die eindeutig einem Verursacher zuzuordnen sind, und den eher merkwürdigen Kratzspuren, werden viele leichte, fast verschwindende Fußspuren von den Spaziergängern und teilweise auch von Tieren, vermutlich Hunden und Vögeln, sichtbar.



Bezogen auf meine Wahrnehmungen als Beobachter und Fragesteller lassen sich verschiedene Muster feststellen. Die Spuren des Meeres und der Wellen erscheinen mir als natürliche Muster, kombiniert mit den anderen auch selbstverständlich wahrgenommenen Eindrücken wie den Geräuschen der Wellen, der leichten Brise vom Meer her, den damit verbundenen Gerüchen, die fraglos wahrgenommen, eingeordnet und beim Spaziergang als ästhetisches Ereignis genossen werden. Das leichte Einsinken im eher kompakten, feuchten Sand und das Knacken der Muscheln unter den Füßen führen zu einem vorsichtigen und langsamen Schreiten.

Die breiten Reifenspuren lösen neben Fragen auch etwas Ärger aus. Wer hat hier am unberührten Strand Runden mit einem stinkenden Lastwagen gedreht? Im zweiten Moment des Überlegens wird jedoch klar, wer der Verursacher für die Reifen- und Kratzspuren ist. Eine Putztruppe muss den größten Abfall zwischen den Muschelspuren zusammengewischt und auf den mit-

fahrenden Anhänger geworfen haben, vermutlich eine tägliche, frühmorgendliche Putzaktion des Grandhotels.

Damit sind einige der bis jetzt gesichteten und auffallenden Spuren im Sand gelesen und entschlüsselt. Sie lassen sich benennen und einteilen in unterschiedliche Verursacherguppen: Die Natur, Tiere und den Menschen. Alle diese Spuren sind beiläufig und unbeabsichtigt entstanden. Es sind damit keine Mitteilungen, sondern gelesene und erklärte Dokumente von natürlichen oder zivilisatorischen Vorgängen. In der Semiotik werden solche Wahrnehmungen üblicherweise nicht als Zeichen verstanden. Sie fallen unter die «Semiotische Schwelle».

Was macht solche Erscheinungen zu Zeichen und im Speziellen zu visuellen Zeichen? Lässt sich eine semantische Frage an diesen Beispielen beantworten? Lässt sich anhand dieser Muster ein Modell erstellen? Was für Faktoren und Einzelteile spielen alles eine Rolle?

- > *es hat Sand, Gegenstände, Dinge, Materie, Welt*
- > *die Gegenstände und Substanzen sind in einem erkennbaren Zustand und in diesem Sinn geordnet, der Sand ist eine Ebene und erscheint als Fläche, in Formen geprägt, die Stimmung der Situation an einem Strand, Reifenspuren, verschiedene Ordnungsarten, Muster, natürliche, künstliche, zufällige*
- > *es hat Verursacher, die Geschichte und die Gründe hinter den Formen, Menschen, Tiere mit einer Tätigkeit*
- > *es hat uns als Leser mit unserer Geschichte, als Suchende, Fragende, als Wahrnehmende, als Interpretierende und Beschreibende*

Ein einfaches und sich ergänzendes Begriffspaar scheint aus allen diesen assoziativ aufgeführten Begriffen heraus: der Sand und seine Form, Materie und ihr Zustand. Dies sind die gemeinsam aufzählbaren und beschreibbaren, objektiven Tatsachen, die Fälle (Wittgenstein), die die Welt ausmachen. Im Weiteren erscheinen alle Begriffe, die mit dem Verursacher- und Leserkontext zu tun haben, meine Spekulationen, Interpretationen und die Benennung

der Spuren. Das ist meine Geschichte, das Subjektive, sozusagen das Innere, das ich dazu einbringe. In den assoziativ aufgeführten Teilen erscheint damit eine erste Reihenfolge:

Sand - Zustand - Deutung - Verursacher - Leser.

Ich erkenne, dass ich aufgrund meiner Deutung und Interpretation den Verursacher der Reifenspuren folgere. Nun kann die Reihenfolge auch umgekehrt werden, denn erst der Verursacher hat durch seine Reifenspuren meine Wahrnehmung beeinflusst und das Lesen verursacht.

Da ich als Verursacher und Leser meiner eigenen Spuren auftreten kann und im Sand auch die eigenen Fusstritte erkenne, scheint es nicht zwingend, Verursacher und Leser getrennten Welten zuzuordnen. Benennung, Verursacher und Leser gehören in eine Art komplexe Kontextgruppe, die die Verursachung und Verwendung beschreibt, die Zeichenpragmatik.

Im Folgenden soll in verschiedenen Anläufen aus der Wahrnehmung dieser Situation eine Modellbildung entworfen werden. Das Modell soll bewusst nicht die Deutung, also einen möglichen Code in den Vordergrund stellen, sondern vom Faktischen ausgehen, von dem ausgehen, was wirklich ist.

Versuch 1, Rückblick

Erinnern wir uns. Wir befanden uns an einem Strand, ohne bewusst auf der Suche nach Zeichen oder Mustern zu sein. Unsere Wahrnehmung war nicht durch eine Frage oder eine bewusste Suche auf bestimmte Mustererkennung gerichtet.

Vor uns erschien eine in den Sand «geschriebene» Spur und wir blieben «daran hängen». Was in dem Moment geschah, wo etwas visuell Wahrgenommenes als Zeichen, als Dokument oder Botschaft verstanden wurde, soll beschrieben werden. Die Frage richtet sich rückblickend auf das Ereignis dieser Zeichenerkennung.

Welches sind die Faktoren des Zeichens oder der Zeichenbildung?

a. Material, Grund

Eine erste Antwort auf die Frage nach den Faktoren des Zeichens ergibt das, was vor uns lag und von allen Sinnen wahrgenommen wurde. Was war das für ein Ding, eine Sache? Wo befanden wir uns und vor was? Was erblickte ich und was griffen die Hände?

Eine Spur im Sand vereinfacht die Fragestellung, da es sich hier um ein Medium handelt, das sich durch ein formales Merkmal des Basismaterials, durch eine aus dem gewohnten Zustand herausgelöste Situation in ein Zeichen verwandelt. Bildträger und Bildmaterial, Grund und Figur sind substantiell identisch. Es handelt sich also um eine Sandfläche mit einer auffallenden Unregelmäßigkeit, eine Fläche, die gleichzeitig unseren Boden bildete, den wir beginnen und mit den Füßen spürten.

Was wir visuell sowie mit einigen anderen Sinnen (Füße, Bewegung, Geruch, Geräusch usw.) wahrnahmen, ist der Grund, auf dem wir uns befanden und bewegten, Sand.

b. Traktorspur, Bedeutung

Ich sah (als inneres Bild) sofort den Traktor vor mir und roch sogar (als innerer Geruch) seine Abgase. Die Bedeutung der Spur erstellte sich reflexartig und von einem Lesen konnte kaum gesprochen werden. Erst das Interpretieren der Zusammenhänge forderte ein detektivisches Lesen. Ich stellte mir die Lust vor, mit einem Gefährt über den einsamen Strand zu kurven und ärgerte mich jedoch auch über die Störung, die akustische, die geruchsmässige, aber auch die visuelle. Die breiten Spuren störten die natürliche, wellige Sandstruktur.

«Die Spur ist eine Störung im Muster des Gesichtsfeldes.»

Der Sand in seiner Form hat in mir ohne einen bewussten Lese- und Interpretationsvorgang einen Deutungsreflex ausgelöst. Das Wort «Reifenspur» als Interpretation des Zeichens erzeugte sich in mir reflexartig. Die Bedeutung dieser Erscheinung verwies einerseits auf einen Verursacher, auf die Geschichte der Spur aber

auch auf mich als Interpreten, der diese Spur wieder aktivierte, zum Leben erweckte durch den Nachvollzug des Geschehens.

c. Fokus und Zustand

Die dritte Antwort betrifft eine Verbindung zwischen dem Sand und der Deutung seines Zustandes. Die Frage nach Ursache oder Sinn erzeugte schon die Spaltung in Medium und Sinn. Sand war nicht nur Sand, sondern das Material erschien in einem beschreibbaren Zustand. Der Sand war warm, hell und breitete sich vor uns aus.

Die Situation spaltet sich mit der Fragestellung auch in das Material und dessen Zustand. Die Fragestellung erlaubt weder Immaterialität noch Zustandslosigkeit.

Im gegenwärtigen Zustand des Sandes fiel etwas auf, eine Unregelmäßigkeit, eine Spur. Ein einzelner Zustandsaspekt fing die Aufmerksamkeit, eine Figur fing das Auge. Sinn war nicht dem Gegenstand selber eingeschrieben, sondern beschrieb einen Handlungs-, resp. Wahrnehmungsfokus des Gestalters sowie des Betrachters.

Sinn entbindet durch das, was er auslöst, den Gegenstand von seiner Materialität und macht ihn als Zeichen deutbar. Nicht mehr der Sand steht im Zentrum sondern sein Zustand, der von einer Handlung zeugt und uns eine Geschichte erzählt.

Beim ersten Versuch einer Unterscheidung trennt sich die Situation auf in die Materialbezeichnung Sand (a) sowie Bedeutung und unwillkürlicher Benennung (b). Die Benennung ist die Reaktion des Betrachters und damit eine Folge der Wahrnehmung des Zeichens. Die Spur ist der Signifikant, der sich auf den Referenten bezieht, nämlich die Ursache der Spur, die Traktorfahrt auf dem Sandstrand, die Fahrt der Putzequipe. Die Herstellung dieser Verknüpfung im Wahrnehmungsprozess und die Benennung ist das Signifikat. Die Zustandsbezeichnung erfolgt dann aufgrund des Wahrnehmungsfokus (c) der beteiligten Person auf das Detail im Sand.

In diesem Modell sind Signifikat (Begriff, inneres Bild) und Referent (Bedeutetes) nicht getrennt. Eine mögliche Trennung ist im Punkt der Benennung als Traktorspur möglich, da sich hier Verursacher und Leser zeigen. Da die Interpretation der Spur als eine Traktorfahrt eine reine Spekulation des Lesers ist, kann diese Trennung auch weggelassen werden. Zentral ist die Spur als autonomer Gegenstand der Anschauung.

Die durch die rückblickende Betrachtung erzeugte Einteilung erscheint spezifisch auf diese Form der Fragestellung erfolgt und die Reihenfolge der Teile willkürlich. Auch die verwendeten Begriffe sind austauschbar und ich möchte sie durch weitere Fragestellungen festigen.

Versuch 2, Gegenwart

Die Situation des Wahrnehmens und Erkennens eines Zeichens soll als gegenwärtiger Vorgang beschrieben und strukturiert werden. Wir befinden uns also auf einer Sandfläche an einem weiten Strand und erkennen plötzlich eine Spur, die unsere Aufmerksamkeit weckt.

a. Aufmerksamkeit, Zustand

Zu beobachten ist als erstes eine konzentrierte Aufmerksamkeit auf eine Form. Meine Aufmerksamkeit wird im Auge gefangen. Das Vorhergehende in Gedanken versunkene Schlendern wird durch eine Konzentration auf eine visuelle Erscheinung, z.B. die Reifenspuren, unterbrochen. Es findet eine Fokussierung oder Fixierung statt, als würde man wie ein Tier «die Witterung aufnehmen». Das Zeichen erscheint als eine «Störung» im Gesichtsfeld. Das Wahrnehmen und Erkennen aller dieser Spuren mit Ausnahme der Kratzspur muss als reflexartig bezeichnet werden. Der Kontext der Situation erlaubt das unwillkürliche, unbewusste Einordnen der Spuren in die Situation. Sie scheinen jedoch mit unterschiedlicher Notwendigkeit an diesen Strand zu gehören.

Aufmerksamkeit und Fokussieren als Aktivität des Betrachters scheinen die ersten Bedingungen des Lesens eines Zeichens zu sein.

b. Ursache, Bedeutung

Die Fixierung auf eine visuelle Erscheinung, die nicht sofort und unwillkürlich als bekanntes Zeichen gelesen und verstanden wird, erzeugt die Frage nach dem Verursacher oder nach der Bedeutung der Erscheinung. Es ist eine Frage nach dem Sinn oder der Funktion des Wahrgenommenen.

Die Muschelstreuungen werden wie die anderen natürlichen Zustände als Teile der nicht zu hinterfragenden Wirklichkeit betrachtet. Die Reifenspuren und erst recht die Kratzspuren lösen Fragen aus, Fragen nach Ursache und Sinn. Meine Frage kann sich jedoch gleichwohl auf die Muscheln und ihre Streuformen richten und untersuchen, wie es zu diesen Formen kommt. Der Grund für diese unterschiedliche Gewichtung kann in mir als Lesendem, aber auch in den Formen und ihren Verursachern selber gesucht werden.

c. Sand

Die ersten zwei Antworten geben Auskunft über das Ereignis (Aufmerksamkeit) und den Sinn (Ursache oder Bedeutung) der Erscheinung und sind voneinander abhängig. Die Situation an einem Strand und das Material als Träger und Medium des Auslösers tritt hier in den Hintergrund, muss aber der Vollständigkeit halber wieder als dritter Punkt (c) erwähnt werden. Es ist ein wesentlicher Aspekt des Ereignisses, dass es eine Spur im Sand ist.

Versuch 3, das Spiel

Im dritten Versuch weise ich auf eine weitere Spur, die am selben Ort sichtbar wurde.

Zwei Jungen haben mit den Füßen und einer kleinen Schaufel eine Spur in der Form eines länglichen Rechteckes mit einer Trennlinie in der Mitte in den Sand gezeichnet. Sie benützten das entstandene Feld als Begrenzungsrahmen für ihr Ballspiel.

a. ein Spielfeld, der Begriff

Der Sinn dieser Spur erschließt sich beim Betrachten spontan als erstes. Die Wahrnehmung der Spur fällt augenblicklich zu-

sammen mit dem Begreifen der Situation und der Bedeutung des Zeichens. Es ist unter diesen Strandspuren die einzige mit einer klaren und gewollten Funktion. Es ist ein kulturelles Dokument, Performance, Handlung, sozusagen Landart. Das reflexartige Verstehen dieses Zeichens hat auch damit zu tun, dass die Verursacher bei unserem Strandspaziergang durch ihre Anwesenheit und spielende Tätigkeit ihre Spuren ungewollt erläutern. Ohne diese Interpretationshilfe und ohne ein Wissen über mögliche Strandspiele würde das Zeichen zu einem detektivischen Rätselraten mit unsicherem Resultat führen. Was aber sicher ist, dass es als geometrische Form als ein willentlich gestaltetes Zeichen gelesen würde.

b. Das Auge, die Form

Ein zweiter wesentlicher Faktor ist nun das Auge und die dem Auge vermittelte Form. Das Zeichen wird lesbar, weil es sich durch eine dem Auge erfahrbare Zustandsveränderung des Sandes erschliesst. Nicht alle Zustandsveränderungen des Sandes sind in dieser eindeutigen Art für das Auge wahrnehmbar. Die Kinder haben in einer Übereinkunft und Konvention das Medium und die Lichtsituation für das Auge genutzt.

c. der Sand

Auf einer Strasse oder Wiese müssten sie anders vorgehen. Sie würden mit Steinen, Stöcken oder anderen Gegenständen die Ecken des Rechteckes markieren. Das Medium Sand erlaubt diese Art der Zeichenproduktion.

Die Teile Material und Medium sowie Bedeutung und Funktion ergeben sich fast unwillkürlich und reflexartig. Viele Interpretationen sind als alltägliche Wirklichkeitsbewältigung zu verstehen. Dass ein Material zum Träger eines Zeichens wird hat zu tun mit der Materialeigenschaft selber, mit einem Verursacher und dessen Kräften (Meer, Wind, Reinigungspersonal, Maschine usw), Motiven und formaler Wirkungsweise, mit einem Leser und dessen Kräften, Motiven und seiner Lesebereitschaft.

Spuren und Zeichen

Fazit 1, Brüche

Ein Ziel der vorliegenden Beobachtung besteht darin, ein Modell des visuellen Zeichens zu entwerfen. Kann man das klassische, dreigliedrige Modell des Zeichens der Sprachwissenschaft verwenden oder werden andere Aspekte wichtig?

Das Befragen und Beschreiben der Wahrnehmung erweist sich als paradoxe Tätigkeit. Im Beschreiben entsteht eine Aufschlüsselung des situativ Erlebten und damit ein chronologisches Muster, dessen Ordnung oder Hierarchie jedoch nicht zwingend erscheint. Die Reihenfolge der Teile ist willkürlich, weil je nach Fokus und Fragestellung etwas anderes in den Vordergrund rückt. Die Situation an Ort und Stelle erscheint als ungebrochenes Erleben. Im beschreibenden Nachvollzug brechen die Teile auseinander. Das chronologische Muster erweist sich nicht als ein Abbild des Untersuchten, also nicht als ein Modell des visuellen Zeichens, sondern als eine Spur und Folge der fragenden und beschreibenden Tätigkeit.

«Können wir nur die Fragen stellen, die unsere Sprache zulässt?»

Dieses Muster kann nicht ganz zufriedenstellen, da es kein Bild ergibt, sondern ein Nacheinander. Ich möchte jedoch ein anschauliches Modell des visuellen Zeichens sehen, in das sich die Teile wieder einpassen lassen und Bezüge sichtbar werden.

Versuch 4, die Fotografie als Zeichen

Nun habe ich mich und den Leser mit den Fotos darüber hinweggetäuscht, dass dieser Strand mit seinen Spuren nicht momentan präsent ist. Nur ich habe exakt diese Situation erlebt und sie ist damit in meiner Erinnerung als visueller Eindruck, aber auch als gesamtheitliches Erlebnis mit allen sinnlichen Aspekten abrufbar. Wenn ich also die Fotografie betrachte, spüre ich den leicht kühlen Wind und die Muschelschichten unter den Füßen. Wer war aber noch nie an einem Strand, hat Spuren gesehen und selber gezeichnet, und sei es, dass man seine eigene Fußspur im Sand be-



trachtete? Ich appelliere also mit meinem Text an die Erfahrungen und Erinnerungen des Lesers. Da ich diesen jedoch nicht ganz traue, verwende ich Fotos der Situation, um diese zu zeigen, um im Betrachter etwas Ähnliches zu erzeugen.

Beim kritischen Betrachten des fotografischen Bildes fällt auf, dass es keinerlei Mühe macht, dieses als Zeichen zu entziffern, nicht das fotografisch dargestellte Zeichen der Spuren oder des Spielfeldes im Sand, sonst wären wir wieder beim Versuch 3, sondern die Fotografie als zeichenhaftes Objekt selber.

Die Fotografie ist eine Augenfalle.

Wir befinden uns beim Betrachten der Fotografie an derselben Position, an der ich mich befunden habe, nämlich am Strand vom Lido in Venedig. Wir betrachten den Strandplatz aus demselben Blickwinkel, aus dem ich ihn vor genau einem Tag betrachtet habe. Ich fixiere den Leser auf einen eindeutigen Betrachterstandort und Blick. Was macht dieses Ding, diese auf einer Fläche verstreuten

Farbspuren zu einem Zeichen (das fotografische Bild) und so gut lesbar?

Es wird gesagt, das Medium Fotografie bilde ein Fenster in die Vergangenheit. Neben diesem dokumentarischen Inhalt also, der sich wie selbstständig von Zeichen zu lösen vermag, bleiben alleine das Papier und die Druckfarbe als Material oder Medium.

Lesbarkeit des visuellen Zeichens

In der Semiotik/Semantik wird die Frage gestellt, was das visuelle Zeichen lesbar macht. Ist es eine erlernte Konvention oder ist es Ähnlichkeit? Scheinbar wird nur ein Entweder-Oder in Betracht gezogen. Die Art und Weise, wie die Frage beantwortet wird, hat wesentliche Folgen auf Fragen der Bildung und unsere Unterrichtspraxis, denn Ähnlichkeit wird gleichgesetzt mit Naturgesetzmäßigkeit und ist natürlich gegeben. Konvention bedeutet kulturelles und veränderbares oder sogar ablehnbares Verhaltens- oder Kommunikationsmuster. Konventionen sind bewusst oder unbewusst erlernte übertragbare Normen. Verbalsprachen sind (müsste man meinen) konventionell, denn wir können sie erlernen, verändern, neu regulieren und ihre Inhalte übersetzen. Die Frage ist also, worin unterscheidet sich meine verbale Beschreibung von der beigefügten Fotografie?

Bei der Fotografie wissen wir, dass mit wenigen Ausnahmen von Völkern, die keine derartige Bildtradition haben, also eine Anfangsschwierigkeit besteht, das gefärbte Papier als visuell bedeutsam zu erkennen, alle Menschen die Fotografie als Bild sehen. Sie können vielleicht nicht den dargestellten Inhalt verstehen, also in unserem Fall das Spiel am Strand, aber den Dokumentcharakter des Bildes. Es muss nicht in andere Sprachen übersetzt werden. Alle sehen zwei Kinder an einem Sandstrand, schönes Wetter und einen Steinwall im Hintergrund, ohne dies lesend entziffern zu müssen. Kaum jemand wird nur eine Häufung von dunklen Flecken auf einem Papier wahrnehmen. Der entstehende visuelle Eindruck einer Situation ist aber nicht auf dem Papier anwesend, sondern ausschliesslich im Betrachter.

Ist die Fotografie ein Dokument der Wirklichkeit dieses Strandes, des Sandes, des Himmels, der Wellen und der weiteren Umgebung und durch Ähnlichkeit damit verbunden? Ist die Fotografie sozusagen ein Fenster auf die Wirklichkeit oder ein Abdruck der Wirklichkeit?

Umberto Eco hat in seinem Buch «Einführung in die Semiotik» (Eco 2002) die Begründer der klassischen Semiotik Peirce und Morris kritisiert, weil diese von Ähnlichkeit bei der Lesbarkeit visueller Zeichen gesprochen haben. Mit Recht sagt Eco, dass die Fotografie des Strandes keinerlei Ähnlichkeit weder mit dem Sand, dem Meer noch dem Himmel hat. Am Beispiel des von ihm aufgeführten, mit einer Konturlinie gezeichneten Pferdes wird es noch deutlicher, denn alles, was das Pferd auszeichnet, ist am allerwenigsten eine dunkle Linie. Also hat die Zeichnung des Pferdes keine Ähnlichkeit mit dem Pferd. Heißt das nun, dass wir das Pferd erkennen, weil wir es so gelernt haben? Ist dieses visuelle Zeichen konventionell?

Wo liegt das Problem der Lesbarkeit?

Im vorliegenden Versuch 4 mit der Fotografie habe ich bezüglich den zu Beginn entstandenen Wahrnehmungsschichten einen Punkt weggelassen, den des Zustandes, des Auges oder der Form, alles Aspekte, die sonst zwischen dem Medium und dem vermittelten Inhalt auftauchen.

Optische Schicht

Im Moment des Fotografierens wird ein Dokument geschaffen. Nur ist die Frage: Wovon? Mit dem Problembegriff Wirklichkeit hat auch der Begriff Ähnlichkeit zu tun. Denn die Frage ist, was mit was ähnlich ist.

Die Fotografie ist nicht ein Dokument der Wirklichkeit des Sandes, den ich mit den Füßen betrete, in den ich mit den Händen Spuren zeichnen kann, der mir zwischen den Zähnen knirscht, wenn ich den zu Boden gefallenen Apfel weiter essen will, der Luft die ich geatmet habe, des Wassers, das ich hörte und roch, denn das gehört alles zusammen zur Wirklichkeit des Sandes. Ich habe ein Dokument ausschliesslich meines Blicks geschaffen, eines

Augenblicks. Unser Wirklichkeitsverständnis ist unlösbar mit allen Sinnen verknüpft und Wirklichkeit wird erst als solche erlebt durch das Zusammenwirken verschiedenster Sinne oder Wahrnehmungskanäle.

Die Kamera ist ein mechanisches Abbild der Funktionsweise des Auges und erzeugt ein Dokument der Tätigkeit und damit der Wirklichkeit des Auges. Das, was das Auge macht und worin die Ähnlichkeit besteht, ist die optische Funktion einer Indexierung eines bestimmten Aussenbereiches auf einen Innenbereich, auf die Netzhaut des Auges oder den Sensor der Kamera. Ich habe mit der Fotografie nicht den Sand oder das Meer abgebildet, sondern meinen visuellen Eindruck und meine visuelle Entscheidung. Die Fotografie ist damit nicht eine Repräsentation etwas Äusseren, sondern das Dokument einer Handlung.

Da visuelle Wahrnehmung aus mehr besteht als aus einer statisch-optischen Indexierung, nämlich aus gezieltem Suchen, Abtasten, Bewegen, Fokussieren, Umschreiten usw., stellt die Fotografie einen ganz bestimmten Ausschnitt dieser Erfahrung dar. Einerseits wird durch die Reduktion des Zeichens auf den Sehsinn und andererseits auf das statisch-optische Indexieren ein spezifisches Spektrum aus einer ganzheitlich natürlichen Wirklichkeitserfahrung geprägt, vergleichbar mit dem Ausschnitt des sichtbaren Lichtes aus dem Spektrum elektromagnetischer Strahlung. Dieser Ausschnitt der visuellen Wahrnehmung, der als optische Schicht bezeichnet werden kann, bildet einen zentralen Teil in der Beschreibung des visuellen Zeichens.

Umsomehr ist diese Schicht für unser Verständnis des visuellen Zeichens wichtig, da der Hauptteil der heute beschworenen und auch in der Bildung umschwärmten Medientechnologien auf diesem Mechanismus beruht. Das fotografische, perspektivische Bild zieht sich durch alle Erscheinungen, vom Fernsehbild, den Handy- und Digitalkameras, dem Videofilm über die 3D-Animation von Computerspielen bis zu den Computervisualisierungen von architektonischen und anderen wissenschaftlichen Verhältnissen.

«Mit der Photographie war die Hand im Prozess bildlicher Reproduktion zum ersten Mal von den wichtigsten künstlerischen Obliegenheiten entlastet, welche nunmehr dem ins Objektiv blickenden Auge allein zufielen.» (Benjamin)

Die Fotografie drückt sich wie ein Stempel direkt und ohne Umwege in unser Bewusstsein und wir meinen, nein wir wissen, dass das, was wir sehen, wahr ist. Roland Barthes hat in seinem Text «Die helle Kammer» diese Erfahrung auf eindrückliche Weise an Beispielen beschrieben. Das Erstaunliche an diesem visuellen Zeichen ist, dass es, obwohl es auch als Spur und Handlung verstanden werden kann, nicht als solche wahrgenommen wird und damit die Zustandsschicht und die formalen Bedingungen zum Verschwinden bringt. Der perspektivische Aufbau der Fotografie als optisch-physikalisches Vorgehen ist ihre wichtigste formale Bedingung und bestimmt in dieser Versteifung jeden Punkt und damit die Erscheinung jedes Gegenstandes im Bild. Diese Bedingung ist mit der Funktionsweise des Auges identisch und nicht konventionell, sondern natürlich, wie auch der Schatten als Abbild eines Gegenstandes natürlich ist. Konventionalität lässt sich eher in inhaltlichen, kompositorischen und weiteren medienspezifischen Aspekten ablesen, also eher im Umgang (Pragmatik) mit dem fotografischen Bild. Wer im Unterricht mit Schülern fotografiert, wird erfahren, wie beim Fotografieren fast ohne Ausnahme der Netzhautreiz abgebildet wird. Es entstehen nicht gestaltete Bilder, sondern Dokumente des Sehmechanismus, was darin erkennbar ist, dass das anvisierte Motiv immer in der Bildmitte ist. Es wird so fotografiert, wie herungesehen wird. Man sieht sich normalerweise in die Augen, also sind die Augen bei Portraits im Schnittpunkt der Bilddiagonalen, viel Himmel oder leere Wand oben, die Füße und der Grund sind weg. Dieses unbewusste Vorgehen ist nur insofern konventionell, als es das alltägliche Verhalten abbildet, und ist damit viel unkonventioneller als das Anwenden irgendwelcher akademischer Kompositionsrezepte.

Die Antwort auf die Frage nach dem Grund der Lesbarkeit des fotografischen Zeichens bedarf also nur einer kleinen aber zentralen Ergänzung. Die Begründung der Lesbarkeit des visuellen

Zeichens von Peirce und Morris ist bezüglich des fotografischen Bildes richtig, nur fehlt ihr die Präzisierung des Begriffes Ähnlichkeit. Das Bild wird nicht durch die Ähnlichkeit mit dem Abgebildeten lesbar, sonst müssten, bezogen auf unsere Erfahrung des Abgebildeten, weitere Sinne relevant werden, sondern durch eine formale Übereinstimmung mit dem visuell Erfahrenen des Abgebildeten. Diese Kongruenz wird erst in der Trennung der Wahrnehmungsschichten deutlich. Man kann sogar noch weiter präzisieren: Die Fotografie simuliert nichts anderes als unseren Netzhautreiz im Inneren der Augen. Das fotografische Bild greift damit nicht nur psychisch, sondern auch physisch in unser Innerstes. Das Bild erscheint als eigener, innerer, selber veranlasster Eindruck. Wir meinen das Bild selber zu machen. Mir scheint, dass sich Ecos Kritik an den Semiotikern an einer begrifflichen Ungenauigkeit aufhält.

Im Moment des Lesens der Fotografie geschieht eine Isolation des visuellen Sinnes von den anderen. Das Zeichen hat sich über die alleinige Vermittlung des Auges entwickelt.

Der Blick am Strand erfasst in einem Sekundenbruchteil die Spur des Spielfeldes und gleichzeitig die darin spielenden Kinder. Im Wahrnehmungsprozess rastet etwas ein. Die Spur ist damit gelesen und verstanden, ohne dass kausal funktionierende Denkvorgänge mitgewirkt haben. Die Fotografie dieser Situation bewirkt denselben Vorgang.

Die Frage danach, ob das visuelle Zeichen natürlich oder konventionell ist, erübrigt sich. Es ist genau so konventionell, wie unsere Wahrnehmung oder unser Verhalten konventionell ist.

Die anschließenden Fragen nach der Konventionalität der weiteren visuellen Zeichenarten wie Zeichnung, Malerei, Film usw. wird jeweils kaum mit einem Entweder-Oder, sondern nur fallspezifisch und graduell beantwortbar sein, denn gerade bei Kunstwerken führt diese Frage auch zur Beurteilung von Qualitätsmerkmalen.

Der Versuch 4 mit dem fotografischen Zeichen erzeugt ebenfalls die drei Schichten Medium, Zustand und Deutung. Medium und Material besteht im analogen Original aus der Filmschicht, im

digitalen aus einer Datei, im Falle der Abbildung in einer Publikation aus Papier und Druckschwärze. Der Zustand ist die durch die Optik und meinen Blickwinkel bestimmte Verteilung der Druckerschwärze auf der Fläche. Die Deutung besteht einerseits in dem im Betrachter entstehenden visuellen «Begriff» sowie im Verweis auf den Moment, in dem ich am Strand vom Lido für 1/60 Sekunde meinen Netzhautreiz von der Kamera einfangen liess. Der Verweis auf den Sand, die Wellen oder eine Meeresbrise wird nur vom Betrachter dazukomponiert, wenn er die nötigen sinnlichen Assoziationen erzeugen kann.

Bezogen auf das semiotische Dreieck ist der Zeichenträger Medium und Zustand in einem. Die Bedeutung besteht in der seltsamen Tatsache, dass der Betrachter der Druckerschwärze eine Landschaft mit Figuren erkennt, resp. in seinem Wahrnehmungsvorgang produziert. Beim Betrachten einer Fotografie nehmen wir also weder den abgebildeten Strand noch eine Komposition von grauen Flecken wahr, sondern einen durch unseren Erfahrungsschatz erzeugten visuellen Eindruck. Das Referenzobjekt wird eher bedeutungslos. Es ist nicht der abgebildete Strand, sondern der Moment meiner optischen Indexierung auf dem Lido. Das Objekt des fotografischen Zeichens ist der Moment und die Handlung des Fotografierens.

Sinnschichten

Die vorgenommene Reduktion der Fragestellung auf den Bereich der visuellen Zeichen, verstanden als Zeichen in einem Wechselspiel zwischen Natürlichkeit und Konventionalität, erlaubt eine Reduktion des Modells auf drei Schichten. Der traditionelle Referent verliert beim visuellen Zeichen an Wichtigkeit, da das Dokumentierte (Referierte) beim Wahrnehmen simuliert wird. Andererseits müsste man unser visuelles Wissen und unseren visuellen Erfahrungsschatz als eigentliches Referenzobjekt bezeichnen, denn aus ihm wird die Simulation oder der «visuelle Begriff» genährt.

Die Situation des betrachteten Objektes, z.B. die Spur im Sand, darf bezüglich des visuellen Zeichens nur als visuelle Erscheinung

beschrieben werden. Die Funktion eines visuellen Zeichens, das definiert es als solches, ist dessen primäre Verfügbarkeit für das Auge. Die Spur darf weder getastet, nachgeschritten noch gerochen werden, darin unterscheiden wir uns auch von den Hunden. Die Spur im Sand muss als eine statisch-situative Prägung im Gesichtsfeld erfasst und beschrieben werden.

Auf der anderen Seite lässt sich sagen, dass wenn ein Wahrnehmungsinhalt nur von einem Sinn, in diesem Fall dem Auge, vermittelt wird und die anderen Sinne nicht den dementsprechend adäquaten und erwarteten Teil vermitteln, muss das Wahrgenommene entweder eine Halluzination oder ein Zeichen sein. Wir haben uns daran gewöhnt, dass beim Erfassen visueller Zeichen etwas nicht stimmt, dass die Sinnesdaten nicht übereinstimmen, dass wir den visuell wahrgenommenen Sand nicht berühren, also nicht haptisch erfahren können. Wir begnügen uns mit dem ausschließlich visuell Vermittelten.

«Wenn Geruchs- Gehör-, Seh-, und taktiler Sinn alle zum gleichen Ergebnis kommen, dann stimmt das Wahrgenommene, dann ist eine fast unumstößliche Konstruktion von Wirklichkeit erreicht.» (Alexander Glas 2006)

Das visuelle Zeichen kann als Kultivierung eines Wahrnehmungsbruches beschrieben werden. Der Wahrnehmungsbruch und die Fähigkeit, visuelle Zeichen zu erkennen, ist eine Bedingung für Abstraktion und der Fähigkeit zu bewusstem ästhetischem Erleben.

Ästhetisches Erleben bedeutet damit unter anderem eine Form der aktiven Halluzination, sich auf einen Ausschnitt der Wahrnehmung konzentrieren zu können und die damit verbundene Unterordnung oder Sublimation der anderen Sinnesempfindungen und die Unterdrückung einer reflexartigen Deutung, was auch als Kontemplation erfahren wird. Ästhetisches Erleben und gestalterisches Handeln bedingen sich gegenseitig.

Damit können die drei Teile des Modells als eigentliche Sinnsschichten betrachtet werden:

1. *Das, was wir als Wirklichkeit bezeichnen, ist bei dieser Befragung die Wirklichkeit des Mediums, nämlich der Sand in all seinen Wahrnehmungsqualitäten. Der Sand ist der erfahrene Grund und Boden, auf dem wir barfuss gehen und uns darin vergraben können, der uns wärmt, aber auch ärgert, wenn er am Rücken klebt, der den Grund bildet bis zum Horizont und unseren Blick leitet. Das ist die Wirklichkeit des Sandstrandes, die mit den Händen greifbar ist, also das Allernächste, die unterste Schicht des Modells, der Vordergrund. In diesem Fall ist der bildspezifische Ausdruck «Figur und Grund» wörtlich zu nehmen.*
2. *Die zweite Schicht ist die der Reduktion und Konzentration auf das z.B. vom Auge Wahrgenommene, der «Mittelgrund des Bildes». Einen Zustand realisieren bedeutet schon Distanz von der Befindlichkeit. Ein Bruch geschieht. Eine Spur lokalisieren bedeutet erstens Distanz zu sich selbst und Distanznehmen zum Umfeld der Spur. Denn schlussendlich ist alles Spur, ist alles Text (Derrida). Was in der Landschaft auftaucht und damit weiter als einige Meter von uns entfernt ist, lässt sich nicht mehr mit den Händen ergreifen, sondern nur noch mit den Distanzsinnen wie dem Auge erfahren. Dieser Fokus auf einen Zustand und eine Eigenschaft der ersten Schicht kann als Abstraktionsvorgang, als Konzentration auf ein Muster betrachtet werden und stellt eine Art Prozessschicht oder formale Schicht dar. In der zweiten Schicht kann der sprachliche Prozess im Sinn einer Erzeugung eines Reflexes oder einer Spiegelung beschrieben werden, da die Aufmerksamkeit von einem Wahrnehmungsinhalt eines isolierten Sinnes gefangen wird und die anderen Sinnesempfindungen entlassen werden. Hier wird Empathie erfahrbar. In der Wahrnehmungspsychologie wird von «Spiegelneuronen» gesprochen, wenn etwas Gesehenes im Menschen emotionelle Reaktionen auslöst. (Spiegel 2007).*
3. *Die dritte und oberste Schicht stellt das dar, was sich aus den unteren beiden löst, die Reaktion, der Deutungsreflex, die Interpretation, z.B. die Benennung «Reifenspur» oder «Spielfeld». Die Assoziationen und Gedanken wirken im «Hintergrund» und prägen wiederum das Schweifen und Suchen der Augen. Diese Wechselwirkung ist schwer zu beschreiben, da hier Unbewusstes und die Sprachmuster zusammenwirken, also wiederum eine Verbindung zur Befindlichkeit gemacht werden kann. Der Bruch wird in der Bezeichnung geschlos-*

sen. Diese Benennung oder Übersetzung geschieht in den meisten Fällen reflexartig. Wir lesen und erkennen sofort ein Wort und dessen Bedeutung ohne die Buchstaben bewusst abtasten zu müssen. Ebenso erkennen wir den Inhalt der Fotografie ohne sie Lesen zu müssen. Die zweite Schicht wird also übersprungen und entschwindet dem Bewusstsein. Erst im Gestalten selber wird sie wieder aktiviert. Gestalten bedeutet fortwährend Brechen und Schliessen, Verletzen und Heilen.

Fazit 3, Das Bild als Modell und als multisemantisches Zeichen

Bezogen auf das visuelle Zeichen lassen sich die Faktoren eines semantischen Modells je nach Fragestellung und Fokussierung unterschiedlich benennen. Die Grenzen zwischen diesen Schichten dürfen nicht als Entweder-Oder verstanden werden, da sie in der Fragestellung erzeugt werden und deshalb nicht fokussierbar sind. Eine präzisere Frage nach einem Detail im Grenzbereich erzeugt sofort Irritation, da die benötigten Worte keine absolute Trennung zwischen Materie und Zustandbezeichnung oder formaler und inhaltlicher Interpretation erlauben, vergleichbar mit einer Mandelbrotgrenze (Fraktalbild), in der sich die Muster endlos rhythmisch wiederholen.

Das entstandene Modell erweist sich vielleicht nicht zufällig als visuelle Analogie, indem es, in meinem Fall der Strandsituation, die Schichten eines typischen Landschaftsbildes aufweist. In diesem klassischen und trotzdem natürlichen Schema ordnen sich die Bestandteile nach den Kriterien unten-oben, nah-fern, links-rechts, schwer-leicht, vergangen-zukünftig usw.

Das Sinnschichtenmodell kann als Basisstruktur verstanden werden, in der sich die Bestandteile nach der Logik ihrer Eigenarten setzen und platzieren. Was schwer ist sinkt, in der Wirklichkeit, im Bild und im Modell. Also muss ein Modell in jeder Hinsicht versuchen logisch zu sein. In diesem Modell der Sinnschichten lassen sich weitere Präzisierungen wie z.B. die Platzierung des üblichen semiotischen Modells unter kompositorischen Voraussetzungen vornehmen.

Wenn es möglich ist, in einer weiteren Präzisierung und Aufspaltung des visuellen Zeichens und des Zeichens überhaupt, die



Faktoren in diesem Schichtenmodell einzuordnen, bewährt sich das Modell als Abbild einer Fragestellung. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass je präziser das Modell sein wird, es sich immer mehr zu einem Bild entwickeln muss, das hermetischen Kunstwerkcharakter hat, also nicht mehr entschlüssel-, anwend- und übersetzbar ist.

Spur und Zeichnung

Im Gegensatz zur fotografischen Abbildung, die als mechanisch-optische Indexierung aufgefasst werden kann, bildet die Zeichnung in vielen Fällen ein multisemantisches Zeichen, das eine chronologische Indexierung in der Spur des Zeichenwerkzeuges wie auch eine optische Indexierung in Form von Tonwertnuancen oder Farben darstellt. Dabei spielt es bei dieser Fragestellung keine Rolle, ob es eine Zeichnung im üblichen Sinn oder ein zeichnerisch entwickeltes Gemälde ist. In vielen Gemälden aller Epochen spielt die Sichtbarkeit des Pinselstriches für die Darstellung von Körperlichkeit, Volumen, Raum und Bewegung eine zentrale Rolle.

Die Handlung des Setzens einer Spur, gleich ob es eine Spur im Sand, eine Bleistiftspur auf Papier oder eine Farbspur mit dem Pinsel ist, verweist direkt auf eine unverwechselbare Räumlichkeit und Sinnlichkeit und führt damit vom rein Optisch-Visuellen weg. Diese Verwobenheit von Materialität und Zustand, von Medium und Form, ermöglicht und provoziert Empathie, einen physisch erlebbaren Nachvollzug der gestalterischen Handlung und des Erlebens beim Gestalten. Natürlich ist die konkret erlebte Reifenspur am Sandstrand um einiges realer und materiell präsenter als die Bleistiftlinie auf dem Papier. Die Reifenspur ist zumindest so real, dass ich sie auch mit den Füßen spüre und ich mich über den Erzeuger und die damit verbundenen Emissionen ärgere. Die Fotografie der Reifenspur wird beim Leser kaum Ärger hervorrufen. Mehr als eine homöopathische Wirkung muss aber eine Pinsel- oder Bleistiftspur auf Papier oder Leinwand hervorrufen, denn nach wie vor stehen wir in stundenlangen Warteschlangen vor Ausstellungen, um zwischen den Massen einen Blick auf die Originale erhaschen zu können, obwohl fast jedes Bild über Google

abrufbar ist. Die real vorhandene, einmalige Spur verweist auf den Begriff der Aura des Originals, wie er von Walter Benjamin beschrieben wurde.

Das einzelne zeichnerische Element erfüllt im Bildganzen mehrere Aufgaben gleichzeitig:

Erstens ist die gezeichnete Spur das Dokument einer Handlung und damit eine chronologische Indexierung von einer Reihe von Positionen im Raum, produziert in einer Bewegung des Körpers und dem Druck des Werkzeuges auf der Fläche, also z.B. der Reifenspur. Auch mit einem Traktor lässt sich im Sand eine Zeichnung anfertigen.

Als Zweites ist die gezeichnete Spur im Fall eines erlebten Naturstudiums der Nachvollzug eines Tastens am dargestellten Körper. Mit dem Stift in der Hand wird die physische Erfahrung der körperlichen Berührung wiederholt. Die Krümmung der Linie und der Druck des Striches erzeugt räumliche Erfahrung. Mit diesem Element wird über das Visuelle haptisch-räumliche Erfahrung, also Erfahrung ausserhalb des Visuellen vermittelt. Im Tasten wird durch die Bewegung ein chronologisches Muster z.B. von hoch und tief, weich und hart, fein und rau usw. erfahren. Gleichzeitig kann die Hand oder der gesamte Körper ohne Bewegung, also situativ Räumlichkeit im Umfassen und Vergleichen einzelner Körperorte wahrnehmen.

Als Drittes werden die Spuren durch ihre unterschiedliche Dicke und unterschiedlichen Abstände im gemeinsamen Verband durch die entstehenden Muster die Tonwerte einer optischen Indexierung repräsentieren und damit zur fotografischen Abbildung tendieren. Die in der Renaissance entwickelten Hilfsmittel Dürerscheibe und Velum zur exakten Produktion eines perspektivischen Bildes stellen die Vorstufe der optischen Indexierung über einen festen Betrachterstandort dar.

Obwohl also faktisch nur Papier und Graphit vorhanden sind, kann die Zeichnung, semantisch gesehen, ein komplexes Verhältnis von Zeichenträger (Signifikant) und Referenzobjekt (Referent)

aufbauen. Jedes einzelne zeichnerische Element wie Punkt und Linie und das Bild als ganzes verweisen nicht nur auf die visuelle, sondern auch auf die haptische Erfahrung und die Erfahrung von Umgreifen und Bewegung im Raum.

Fazit

Im Gegensatz zum herkömmlichen Zeichenmodell der Semantik muss bei einem Modell des visuellen Zeichens der formale Aspekt einbezogen werden. Die gestalterische Handlung (Duktus) als Ursache der formalen Ausprägung tritt damit in den Vordergrund. Der Referent ist nicht primär ein bedeutetes, externes Bezugsobjekt, sondern kann als visueller Erfahrungsschatz interpretiert werden, der erst die Gestaltung und Wahrnehmung visueller Zeichen ermöglicht.

Die Frage nach der Konventionalität visueller Zeichen ergibt nicht ein Entweder-Oder, sondern muss differenziert im Einbezug der Zeichenpragmatik, also auch der gestalterischen Handlung, beantwortet werden. Wenn wir Bildnerische Gestaltung und Wahrnehmung als Sprache und existentielle Kommunikationsform verstehen, muss man in unserer Kultur das perspektivische Bild im Gegensatz z.B. zur Spur als die Grundlage der visuellen Begriffsbildung verstehen. Die Überwindung eines einseitig perspektivischen Weltbildes (Jean Gebser) setzt dessen fundierte Kenntnis in Form von Wahrnehmungsschulung und gestalterischer Praxis voraus. Dies als Hinweis auf unseren Auftrag.

Die abgebildete Zeichnung ist ein Schülerarbeit, bei der die Aufgabe gestellt wurde, mit geschlossenen Augen in der einen Hand eine Apfel zu ertasten und mit der anderen Hand das Getastete wiederzugeben.

LITERATUR

Herman de Vries, Die Arbeit stammt von Herman de Vries und wurde 1978 in der Zeitschrift A-Z publiziert. A-Z, Hrsg. Stefan Forster, Reto Müller, Mario Leimbacher

Wittgenstein, aus Tractatus logico-philosophicus, I. «Die Welt ist alles, was der Fall ist.»

Barbara Wichelhaus, Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, kopaed 2006, Artikel von Barbara Wichelhaus, Kunst und Sprache - Bilder im Kunstunterricht.

Winfried Nöth, Handbuch der Semiotik 2000

Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, utb

Walter Benjamin, Das Kunstwerk, Suhrkamp 1974, S. 12

Alexander Glas, Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung, S. 64

Roland Barthes, Die helle Kammer, Bemerkungen zur Photographie, Suhrkamp Verlag, Frankfurt a. M. 1989

Spiegel, Artikel «Das Böse im Guten», Nr. 31 2007

Mario Leimbacher, 1954 in Zürich geboren, Lehrer für Bildnerische Gestaltung in Zürich, diverse publizistische und gestalterische Projekte

THOMAS GISLER, RUTH KUNZ

VON DEN BILDERN IN DEN
KÖPFEN UND DEN BILDERN
AN DEN WÄNDEN

Projekt an der Pädagogischen Hochschule Zürich, zusammen mit Absolventinnen der Kantonsschule Zürich Birch im Alter zwischen 16 und 18 Jahren

Zusammenfassung

In Kooperation mit dem Schweizerischen Landesmuseum untersuchen wir, wie Jugendliche in verschiedenen Kontexten Bilder wahrnehmen und welche Rolle Erinnerung, Assoziation und Phantasie dabei spielen.

Unser Interesse gilt der individuellen Rezeptions- und Aneignungspraxis: Im Wissen darum, dass ein Bild nichts Gegebenes ist, sondern sich im Prozess des Austauschs erst konstituiert, versuchen wir mehr darüber zu erfahren, wie jenes vielschichtige Beziehungs- und Befragungsgefüge zwischen Person und Bild entsteht und, was unbeeinflusst von Unterricht, die Qualität dieses Dialogs zwischen visueller Wirklichkeit und menschlichem Befinden prägt. Welche Wirkung – so fragen wir – entfalten Bilder in Abhängigkeit von Betrachterdisposition, Präsentationskontext und Medium?

Einleitung

Für unser Vorhaben wählen wir eine Ausstellung, von der wir denken, dass sie Jugendliche nicht unberührt lässt: «Rosanna, Astrid, Peter und die andern». In der von Contact Netz Bern¹ angeregten Reportage begleitet der Fotograf Michael von Graffenried mit seiner Kamera anderthalb Jahre lang drogenabhängige Menschen in

ihrem Alltag. Entstanden sind Aufnahmen, welche die Abgründe des Drogenkonsums, aber auch die Faszination am Rausch zum Ausdruck bringen. In der Haltung von Graffenrieds, der seine Arbeit als einen Versuch versteht, diese Menschen im Bild anwesend zu machen, findet sich ein suchtpolitisches Engagement reflektiert, das nicht verdrängen, sondern integrieren will. Die dem Konzept inhärente Frage nach Privatem und Öffentlichem scheint auch im Umgang mit der Publikationsform auf: Wir begegnen den Fotografien als Plakate, als Abzüge auf Barytpapier und in Buchpublikationen/Printmedien.

Vermittlungskonzept

Während der Weihnachtstage 2004 hängt eine Auswahl der Bilder als wallpapers in allen grösseren Schweizerstädten. Ihr Hell-Dunkel steht im Kontrast zur schrillen Farbigkeit der Werbeflächen und löst Irritation und Befremden aus (Abb. 1-3). Da von Graffenrieds Aufnahmen von hoher formal-ästhetischer Qualität sind und sein Sehen nicht minder geschult an der abendländischen Ikonografie als das des Werbefotografen, entspinnt sich im zufälligen Aufeinandertreffen ein feinsinniger, oft hintersinniger Dialog (Abb. 2).

Zugleich wird auf der Grundlage des gesamten Bildkorpus eine Wanderausstellung konzipiert, die im Verlauf des Sommers 2005 an verschiedenen Orten in jeweils wechselnden Präsentationsformen gezeigt wird.²

Installiert auf dem Platzspitz in Zürich säumen die Bilder den Wegrand und rufen Erinnerungen an jüngste Sozialgeschichte³ wach: «Cocainlove» erzählt vom Schicksal von Astrid und Peter, die mit harten Drogen leben. Nicht weit davon am Ausgang zum Landesmuseum begegnen wir in «Risk» Stimmungsbildern, die etwas von der Lebenswelt Jugendlicher, den Partys, Events und der Bedeutung von peer groups vermitteln.

Anders als draussen im Park, wo die Bilder vereinzelt oder als Teil einer Bilderzählung wahrgenommen werden, treten sie drinnen im Museum in ein Widerspiel mit mittelalterlichen Bildwerken.

Der Betrachter wird mit unterschiedlichen Formaten und einer je anderen Akzentuierung des Werks konfrontiert. Dabei rückt die Darstellung ekstatischer Zustände in den Blick: Zeitgenössische Fotografie findet sich in historischem Kontext reflektiert.

Dieser szenografische Ansatz – dass wir es mit zwei unterschiedlichen Inszenierungsformen der gleichen Bilder zu tun haben – lenkt unsere Aufmerksamkeit nicht allein darauf, was sich im Spannungsfeld zwischen Bild⁴ und Betrachter ereignet, sondern lässt uns fragen, in welcher Weise die Umgebung, in der das Bild erscheint, bestimmend dafür ist, wie es wahrgenommen wird.

Orte und Atmosphären

«Cocainlove» bestürzt und provoziert. Die Schwarz-Weiss-Fotografien verweisen mit ihrer Thematik auf Umstände und Situationen, die im Widerspruch zur idyllischen Wirklichkeit des Parks stehen (Abb. 5). Im Gegensatz zum geschlossenen Raum, wo der Betrachter sich «abgeschirmt» mit Bild und Thema konfrontiert sieht, setzt die Situation im Park ihn permanent der Spannung zwischen Alltagswahrnehmung und Bildwahrnehmung aus. Die im Bild zum Stillstand gekommenen Ereignisse werden umflutet von Geräuschen, vorübereilenden Menschen und es wird deutlich, wie ein Bild sich vom alltäglichen Dahinströmen unterscheidet. Dieses Oszillieren zwischen verdichteter und real erlebter Zeit wird durch die serielle Anordnung auf die Spitze getrieben: Nahe an den Formen filmischer Narration entfaltet und steigert die Installation entlang der Limmat die den Bildern eigene Intensität.

Während sich Wahrnehmung im Park vom Gehen her strukturiert, umfängt den Besucher in der Mittelalterabteilung eine Vielfalt synästhetischer Eindrücke. Architektonisch lehnen sich die Innenräume an kirchliche Architektur an: Erschliessungswege und Kojen sind Mittelgang und Seitenschiffen nicht unähnlich (Abb. 10). Nur die Symmetrie ist ungleichgewichtig. Linker Hand ist unverändert das mittelalterliche Ausstellungsgut mit seinen Schreinen, Altären und Reliefs – in den kleineren Kojen rechter Hand finden sich die Fotografien von Graffenrieds eingebettet in

ABBILDUNGEN THOMAS GISLER, ZÜRICH



1 Plakat im Zürcher Hauptbahnhof



2 Hardbrücke Zürich



3 Tramhaltestelle Bahnhofstrasse Zürich



4 Sommerabend am See: Tina beim Kiffen mit Freunden.



5 Erschöpft findet Rosanna Unterschlupf in der Wohnung eines Freundes.



6 Erst drei Wochen aus dem Gefängnis, und Astrid ist nicht mehr ansprechbar.



7 Während Peter im Gefängnis sitzt, besetzt Astrid gegen seinen Willen seine Sozialwohnung.



8 Peter hat zum ersten Mal Urlaub und kehrt in seine von Astrid verwüstete Wohnung zurück.



9 Astrid ist wieder der Droge verfallen. Peter hilft ihr, einen Schuss zu setzen.



10 Eingang zur Mittelalterabteilung, Schweizerisches Landesmuseum, Zürich



11 Märtyrerfiguren (Hl. Sebastian)



12 Fotografien im Widerspiel mit sakralem Bildgut

Restbestände mittelalterlicher Zeugnisse.

Ausgewählte Skulpturengruppen – Magdalena und Sebastian – markieren Grenzen und versuchen, den Blick des Betrachters zu konzentrieren, ihn hin und her wandern zu lassen zwischen zwei Welten, zwei Zeiten, zwei Kunstgattungen.

Indem das auratische Moment (auch der Fotografie) im Kontext des mittelalterlichen Bildgutes stärker hervortritt, wird die Bedeutung des Museums als Ort des Verweilens, Schauens, sich Bewusstwerdens stärker akzentuiert.

Durch die Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen geraten neue Dinge in den Blick. Auch wenn im religiösen Weltbild Leiden eine ganz andere Akzeptanz hat als in unserer säkularisierten Gegenwart, kommt der Betrachter im musealen Kontext nicht umhin, sich auf seine eigene Leidensfähigkeit zu besinnen und über sich als einen, der das Leiden anderer betrachtet (Susan Sontag 2003), nachzudenken.

Fragstellung und Methoden

Wie vermitteln sich die Bilder, eingebettet in jeweils andere Umgebungen, dem einzelnen Besucher? Welche Empfindungen, Gedanken, Gefühle kommen auf, wenn Jugendliche unbeeinflusst durch Gespräch und Gruppenkonstellation, den Dialog mit den Exponaten aufnehmen?

Welche unterschiedlichen Erfahrungen machen sie im Park, in der Mittelalterabteilung? Wie bedeutsam sind Orte und Atmosphären, Installation und Format – die kontextuellen Bedingungen, in denen Wahrnehmung geschieht?

Wir versuchen in unserer Datenerhebung auf das der jeweiligen Präsentation inhärente szenografische Angebot einzugehen. Im Rundgang durch den Park geben wir dem Orientierungs- und Flanierbedürfnis, dem so genannten Window-Shopping (Treinen 1988) Raum und fragen:

- > *Was setzt die Grossräumigkeit des Parks, das Wandern von Bild zu Bild frei?*

- > *Welche Wirkung geht von der Monumentalität der Bilder aus?*
- > *Welche Art von Reaktionen rufen die verschiedenen placement patterns (Bildreihe der Limmat entlang, Gruppierungen ums Rondell) hervor?*

Diese anfänglich offene Situation wird im Gang durch die Mittelalterabteilung verdichtet. Uns interessiert:

- > *Welche Spannung baut sich zum mittelalterlichen Ausstellungsgut auf?*
- > *Was trägt die andere Bildgrösse/Bildqualität zu einer möglicherweise veränderten Wahrnehmung bei?*
- > *Erleben die Betrachter den von den Ausstellungsmachern intendierten Dialog zwischen den Medien, den Epochen?*

Als Beobachter können wir erkennen, was jemand wahrnimmt, wie er sich einem Werk nähert oder auf Distanz geht. Der Akt des Wahrnehmens selbst – als rezeptiver und produktiver – jedoch bleibt verschlossen. Wir können *nicht sehen, wie jemand sieht*. Es bedarf eines Transformationsprozesses, um die Produktivität des Sehens zu verstehen: Erst in dem, was wir davon hören oder lesen, vernehmen wir ansatzweise, was sich im Gegenüber des Bildes ereignet.

Um mehr darüber zu erfahren, was sich einnistet und hängen bleibt, ja weiterwirkt, setzen wir in unserem Projekt die Methode des «lauten Denkens» ein. Die museale Audioguide-Situation umkehrend fordern wir die jugendlichen Besucherinnen auf, sich ihren eigenen Weg durch die Parklandschaft, später die musealen Räume zu suchen und, was ihnen beim Betrachten *durch den Sinn geht*, auf einen Tonträger zu sprechen.

Im Bewusstsein, dass solch «authentischen» Äusserungen immer etwas Artifizielles anhaftet und der innere Monolog weder identisch ist mit dem Artikulierten, noch mit dem Gesehenen selbst, fragen wir nicht nur, was Szenografie und Bilder bei den Jugendlichen auszulösen vermögen, sondern auch wie das Wahrgenommene sich *in Sprache transferiert*.

Indem wir die Schülerinnen sprechen *heissen*, bildet sich in den Audiodokumenten ein Artikulationsprozess ab, der von vornherein dadurch gekennzeichnet ist, dass sie wissen, dass wir an ihren Äusserungen interessiert sind. Es stellt sich darum immer wieder die Frage: Wo ist das Monologisieren ein Selbstgespräch? Wo ist es ein Sprechen zu einer imaginierten Person?

Gegenüber dem kommentierenden Sprechen, wie man es vielfach beobachtet, wenn zwei Menschen durch eine Ausstellung schlendern und ihre Eindrücke austauschen, oder eben jenem uns allbekannten innern Monolog nimmt das *entäusserte Selbstgespräch* eine Sonderstellung ein. Funktionale Anteile mit selbstreflexiven verbindend, stellt es ein Paradox dar.

Szenografie und Untersuchungsdesign

Wie unterschiedlich der Rundgang im Park auch erlebt wird und wie je anders Einstieg und Verlauf sich darstellen, hat er doch bei allen Probandinnen die gleiche Funktion: Er bedeutet eine erste Kontaktnahme mit den Bildern, dem Thema. In den Sprechtexten zeigt sich eindrücklich, wie Installation *und* Inhalt zusammenwirken. Jugendliche, die ihren Rundgang im Park vor den Raver- und Partyszenen (Abb. 4) beginnen, tändeln mit dem Bild. So locker wie die Aufstellung ist die Begegnung, denn das Dargestellte ist bekannt – man streift es im Vorübergehen. Wer sich dagegen unvermittelt der Bildreihe aus «Cocainlove» (Abb. 6-9) gegenüber sieht, erschrickt. Im Gesagten widerspiegeln sich Einstiegsort, Erfahrung der bereits gesehenen (oder eben nicht gesehenen) Bilder. Wie bestimmend die Stelle ist, an welcher das Bild im Rundgang auftaucht, soll exemplarisch an den folgenden Beiträgen (Abb. 4) gezeigt werden:

Also ich stehe vor einem Bild... ehm... es hat Jugendliche drauf... und eh, ja (lacht)... ehm, hm ... Pause (Hintergrundgeräusche)

Ehm, man sieht einen Mann und eine Frau darauf und ehm... sie sitzen am See (lacht)...

ja es sind eben Jugendliche... eh... (schnieft)... das Bild, das

erinnert mich ein bisschen an den Sommer und... ja sonst, auch sonst an Situationen, wo, wo man halt ist.

Pause

Ganz vorne im Bild steht ein grosser Mann mit so einem Ohring und einer Tätowierung... ehm (lacht)

Die Schülerin steht ganz am Anfang und weiss nicht so recht, was anfangen mit dem Bild. Die Nähe zu Alltagserfahrungen ist zu gross, zu bekannt kommt ihr die Szene vor. Sie geniert sich auch ganz offensichtlich, so ohne Adressaten ins Leere zu sprechen.

Eine andere dagegen, die erst gegen Ende des Rundgangs vor diesem Bild steht, erkennt sogleich das Zwiespältige der Szene, die vordergründig so «typisch» ist und «friedlich» scheint, aber mehr und mehr sich von verhaltener Gewalt erweist.

Ja, man hat das Gefühl, es ist easy... ein bisschen ähm... ja, an einem Abend und so nach der Arbeit sich ein wenig auszuruhen und so (räuspert sich)... aber irgendwie...

Ja, es sieht irgendwie doch nicht so friedlich aus, vor allem auch der Abfall und so im Hintergrund, so ein bisschen... nicht so ganz schön.

Ja, der Typ vor ihr so... das ist irgendwie komisch, von dem Foto her...

sie kommt... sie scheint dann so klein, so fein zu sein...

Vielleicht darum und... ja, er nimmt einfach einen grossen Teil vom Bild ein und irgendwie

man sieht ihn doch nicht richtig und... das ist ein bisschen komisch...

Dass die junge Frau zwischen dem, was sie in der Bildtiefe entdeckt und dem, was sich im Vordergrund aufbaut, eine Korrespondenz sieht, hat damit zu tun, dass sie zuvor die abgründigen Bilder von «Cocainlove» gesehen hat. Sensibilisiert für das «Hintergründige» kann sie viel bewusster auf die Bildgestaltung eintreten und erkennt, wie suggestiv der Fotograf das Bild baut und den Blick des Betrachters lenkt.

Bezogen auf die Frage nach den *placement patterns* entdecken wir, wie die Reihe am Limmatufer einen Sog entstehen lässt, dem sich kaum eine der Probandinnen entziehen kann. Die Aufnahmen wechseln zwischen öffentlichen und intimen Szenen und generieren «Bilder zwischen den Bildern»: Vorstellungen und Assoziationen – Erzählzusammenhänge – die über die visuell vorhandene Bildwirklichkeit hinausführen und in der sich die «innere Bildwelt» des Rezipienten und das Bild, das er gerade vor Augen hat, überlagern.

Wir können mitvollziehen, wie *zur Sprache Gebrachtes* allmählich den Blick befreit. Unüberhörbar aber bleibt, dass das einzelne Bild als Bild mitunter hinter bedrängenden Gedanken zu verschwinden droht. Fabuliertes überwuchert, was der Fotograf zu sehen gibt. Dennoch sind Wahrnehmungsprozesse, wie die Begehung im Park sie generiert, nicht strukturlos, so kontingent und ausschweifend sie auch scheinen mögen. Wie der eigentliche Bildeindruck das Resultat einer Wahrnehmung ist, die fortwährend die mannigfaltigsten Eindrücke zu organisieren vermag, verbindet sich das im Rundgang Gesehene mit immer neuen Sichtweisen – die Bilder treten über Ort und Zeit hinweg in ein Zusammenspiel.

Indem die Probandinnen ihre Gedanken und Gefühle *in eine Spannung* zum Sichtbaren bringen, kommen sie beim Bild an – konsterniert, bewundernd oder abwehrend. Das unterscheidet ihr Besucherverhalten mehr und mehr vom Beiläufigen des Spaziergängers im Park.

Ihr tastendes, suchendes Sprechen bildet die Struktur des Sehens ab. Gerade im Stottern und Stammeln zeigt sich, wie Sprache das, was wir wahrnehmen, strukturieren hilft. Auch da, wo das Schweigen Raum hat und der Betrachter verstummt, weil ihm für das, was er sieht, die Worte fehlen, ist die Sprache als Auslassung gegenwärtig. Das Mitverfolgen der Sprechprozesse macht bewusst, wie die Totalität eines visuellen Eindrucks nur als Fiktion existiert. Wohl ist das, was auf dem materiellen Bildträger gegeben, als «Ganzes» vorhanden und als flüchtiger atmosphärischer Eindruck gegenwärtig. Aber erst nach und nach in vielen «Schlaufen» und wiederholten Such- und Ordnungsbewegungen entsteht ein «Bild», das in den Sprechtexten reduzierter oder reicher sich entfaltet.

Die Auseinandersetzung im Park ist vom Museumsbesuch nicht zu trennen. Sie schafft einen Erfahrungshintergrund, vor dem die Begegnung neu und anders verläuft. Im Museum geht die Beunruhigung nicht vom einzelnen Bild oder vom Thema aus, sondern von der sakralen Atmosphäre. «Das passt nicht zueinander» ist eine der häufigsten Äusserungen. Was irritiert, sind nicht einzelne Werke, sondern die Vorstellungen darüber, welche Bedeutung und damit verbunden, welcher Erscheinungskontext ihnen im Bewusstsein des Besuchers zukommt. Den meisten Schülerinnen fehlt ein differenzierter Blick für das mittelalterliche Bildgut. Sie vermögen, geprägt von einem eng gefassten Wissen, welches kirchliche Kunst vorwiegend als religiöse Botschaft interpretiert, die den Bildwerken eigene plastische Wirklichkeit nicht zu sehen. Es ist – vorderhand – ein Streit der Kategorien.

Die eingestandene Konsternation führt dazu, dass sich die jungen Frauen dem zuwenden, was ihnen durch den Rundgang im Park beinahe schon vertraut erscheint: den Porträts von Astrid. In der Wiederbegegnung mit den Bildern scheint leise eine Differenz auf und andere Facetten der Personen werden wahrnehmbar. Zögernd entdecken die Jugendlichen die in den einzelnen Kojen entfalteten Bildgeschichten, welche von Gefängnisaufenthalt, von Liebe, Flucht und Elend erzählen (Abb. 12). Hie und da finden sie vage angedeutete Entsprechungen zwischen zeitgenössischer Bildreportage und christlicher Heilsgeschichte: Etwa wenn der Halt, den Astrid und Peter aneinander finden, sich reflektiert in einer Pietà.

Während die kleinformatigen Abzüge eher das Narrative befördern, wirken die Grossformate vor allem durch ihre Expressivität. Das körperliche Gegenüber, schon im Park bestimmend, wird drinnen durch die Präsenz der Plastik als körperhafter Kunst intensiviert (Abb. 11). In der Spritze, die sich Astrid und Peter setzen, blitzen für Momente die Pfeile auf, die sich in Sebastians Fleisch bohren (Abb. 7/9). Die Schülerinnen erkennen sehr wohl den Unterschied zwischen Selbstverletzung und von andern zugefügten Verletzungen und reflektieren das Geschehen als «Resultat» eines Leidens an unterschiedlichen sozialen Wirklichkeiten.

Im Widerspiel mit religiöser Praxis scheinen Aspekte auf, die in den plakativen Bildern im Park so nicht gegenwärtig waren: Die Bedürftigkeit der beiden Protagonisten ist nicht einfach mehr ein Missgeschick des Lebens – ein «Unfall» gewissermassen, an dem die Protagonisten selbst schuld sind –, sondern wird als eine Grundkonstante menschlichen Seins erkannt. Denn im Gegensatz zur Plakatkampagne führt die Laborausstellung leise an die schmerzlichen Bilder heran. Das Dramatische vollzieht sich nicht als etwas Spektakuläres, sondern wird erfahrbar indem die Betrachterinnen vor dem Bild oder der Plastik stiller werden und das Kreatürliche sehen. Der Museumsraum hat, wiewohl man ihm mit Skepsis begegnen mag, durchaus die Qualität eines sakralen Raumes: Er zentriert die Betrachtenden auf die Werke und schafft einen Echoraum für die Arbeiten von Graffenrieds.

Wenn das atmosphärische Befremden sich allmählich legt und zwischen die überraschend neuen bekannte Bilder treten – also eine Spannung entsteht –, öffnet sich der Blick. Einzelne Schülerinnen entdecken mögliche Dialoge. Cornelia⁵ beispielsweise deutet an einer Stelle Astrids Schauen als suchend, ins Ungewisse gerichtet. Dabei gleitet ihr eigener Blick über die Bildfläche hinaus und tritt in Verbindung zu einem Flügelaltar. Auf die Figur Astrids antwortet unversehens lebendig und plastisch eine Gebärde. Die in der Mitte des Altars thronende Gestalt breitet ihre Hände aus und heisst Cornelia/Astrid willkommen:

Ja, komm zu mir, ich helfe dir oder ich würde dir gerne helfen.

Ohne im leisesten die Begegnung zwischen Christus und Maria Magdalena zu thematisieren, realisiert Cornelia in konstruktivem Sehen den Inhalt der biblischen Begegnung, in dem sie Bildfigur und Skulptur in eben jener Weise auf einander bezieht.

Ilona⁶ dagegen entwickelt eine Aufmerksamkeit für szenografische Momente. Sie erkennt, wie die simultane Präsenz der fotografischen Aufnahmen mehr als nur eine Abfolge von Ereignissen darstellt und sieht dramaturgisch vergleichbare Wirkungen in den Anordnungen der mittelalterlichen Bilderzählung. Neben

formalen Ähnlichkeiten ist es das Dramatische, das die auf dem Fastentuch dargestellten Geschehnisse mit denen der Fotografien verbindet. Dass es zu dieser Interaktion zwischen den Exponenten kommt, dürfte aus dem visuellen Zusammenspiel zwischen Bilddramaturgie und Anordnung zu erklären sein, denn in seiner erzählerischen Bildstruktur stellt das Tuch ein typisches Beispiel sequentieller Kunst dar (Abb. 16).

Ohne dass Ilona die Funktion des Hungertuchs als Trennung zwischen Altarraum und Gemeinde kennt und die damit verbundene Erfahrung der Gottesferne mit der Bedrängnis Astrids oder Peters in Zusammenhang bringen könnte, erfasst sie deren Zustand sehr präzise und vergleicht ihn mit dem im alten Tempelvorhang angemahnten Geschehen:

Die grosse Leinwand oberhalb «besteht» aus 6 Teilen, sie erzählt eine Geschichte.

Darin liegt für mich wahrscheinlich der Zusammenhang mit den 3 untenstehenden Bildern.

In jedem einzelndem von diesen «9 Bildern» sind Menschen abgebildet, die gerade etwas tun oder ihnen wird was angetan.

Es widerspiegeln sich auch ähnlich Emotionen.

In den 3 Bildern drückt das erste «Langeweile», das zweite «Verzweiflung» und das dritte «Aufregung» aus.

Oben bekommt man den Eindruck, dass diese Emotionen irgendwie auch vorhanden sind.

Es ist nicht allein die Andersartigkeit des Arrangements, welches die beiden Präsentationen so unterschiedlich macht – viel entscheidender ist das je andere Bildverständnis, mit dem uns die Werke konfrontieren. Draussen im Park stehen Bild und Welt beide völlig entgrenzt einander gegenüber und führen uns vor Augen, wie «alles, was sichtbar wird, Bild sein kann» (Boehm 2007). Das Museum indessen zelebriert die kultischen und historischen Bildkonventionen europäischer Kultur. Wir erkennen, wie sehr die Schülerinnen – und nicht nur sie – diese zwischen dem 15. und 17. Jahrhundert entstandene Rangordnung des Darstellenswerten

noch immer unhinterfragt zum Massstab dessen nehmen, was sich «Bild» nennt. Was «nicht zusammenpasst» sind also nicht allein Medien oder Bildthemen, sondern historische Register und die Erfahrung, dass die Grenzen zwischen Realität und Bild fließend sind.

Individuelles Besucherverhalten

«Rosanna, Astrid, Peter und die andern» berührt ein brisantes Thema, das Jugendliche betrifft und ihnen kaum Distanz gewährt. Es verwundert darum nicht, dass sich zu Beginn die Auseinandersetzung weniger auf eine *im Bild gegebene Wirklichkeit* bezieht als vielmehr darauf, was die in den Bildern angesprochenen Inhalte an persönlicher Verunsicherung bewirken. Die Sprechtexte machen nachvollziehbar wie die jungen Frauen mit Widerständen umgehen und welche *Unsicherheitsabsorption* (Huber 2004) sie praktizieren. Bereits von Anfang an lassen sich *selbstbezogene* und *bildbezogene* Betrachtungsweisen unterscheiden. Während die einen Normen, Werte, ihre persönlichen Vorstellungen von zwischenmenschlichen Beziehungen als Regulative nutzen und in sozialen Übereinkünften gegen die Intensität der andrängenden Bilder Halt suchen, beobachten wir bei anderen einen Rückgriff auf standardisierte Verfahren der Bildbetrachtung. Anstatt mit Argumenten begegnen sie der Verunsicherung mit eingeübten Formen, welche ihnen als diese *Formen* erlauben, den Bildern offener zu begegnen.

Unterschiedlich ist also weniger das, was die Jugendlichen anzieht, sondern vielmehr die Art, wie sie sich mit ihrer Person dazu in Beziehung setzen. Wir beobachten, wie die einen sich stärker von den in den Bildern gezeigten *Handlungen* angesprochen fühlen. Indem sie mögliche Szenarien entwerfen und ihre Gedanken treiben lassen, entfernen sie sich immer weiter vom Sichtbaren – fiktionale und selbstbezügliche Betrachtungsweisen erscheinen nahezu identisch. Dagegen die andern: Sie stellen sich dem, was sich in der Fotografie realisiert, entgegen und erleben das Bild als diesen «spannungsgeladenen, real-irrealen Körper» (Boehm

2007). Es gelingt ihnen zu beschreiben, wie die Dinge und Figuren aus dem Bild heraustreten. Ihr Blick reflektiert nicht nur den Blick der Bildfiguren, sondern auch den fotografischen Akt. Gebärden, Lichtdramaturgie und Bildbau – formale und inhaltliche Aspekte – werden in ihrer wechselseitigen Bedingtheit erkannt: Körperlicher Zerfall korrespondiert mit dem Zusammenfallen der Gegenstände in der Dunkelheit, das Metaphorische eines Schattens oder das Aus-dem-Bild-Kippen einer Figur wird als Ausdruck von Fragilität verstanden. Beginnend mit im Unterricht erlernten Rezeptionsmustern – beschreiben, interpretieren, reflektieren –, entwickeln einzelne Schülerinnen allmählich dichte Sprechtexte, in denen sichtbare und imaginative Anteile sich durchdringen.

Was aber lässt die einen vor den Bildern flüchten – die andern innehalten?

Wir vermuten, dass nebst persönlicher Disposition – biografischen Hintergründen, Lebenskontexten – die von Ort und Bild vermittelte Atmosphäre entscheidend dafür ist, wie der Betrachter mit den Exponaten in Kontakt tritt. Mit andern Worten: Wie die Umgebungswirklichkeit ihn vereinnahmt oder ihm Raum lässt – wie nahe oder wie distanziert er Bildstimmung und Bildwirklichkeit erlebt. Dabei entfalten Ort und Bildtafel je unterschiedliche Wirkungen.

Im Gegensatz zur räumlichen Atmosphäre, die uns umgibt und der wir uns nicht entziehen können – es sei denn in Gedanken – ist der visuelle Anblick eine Erfahrung von Tiefe: Zu nahe am Bild oder Gegenstand verschwimmen die Dinge, in grosser Entfernung entziehen sie sich. Visuell und mental geht es in der Bildbegegnung also um ein Auspendern zwischen Nähe und Distanz, ein Pendeln zwischen Schärfereaktionen. Wie wichtig aber die räumliche Allseitigkeit im Kontext der Bildwahrnehmung vor dem Original ist, lehren uns die Aufzeichnungen im Park. Dadurch, dass der Rundgang ausgedehnte Wege erlaubt, ist ein Ausscheren und Negieren, sind Ausflüchte möglich. Wir entdecken, wie räumlich-körperliche und visuell-mentale Bewegung miteinander interagieren und emotionale Reaktionen, in Bewegungshandlungen transponiert, den Rezeptionsprozess voranbringen. Was im ersten Moment als

ein Vor-dem-Bild-Weglaufen erscheint, erweist sich bei näherem Hinsehen als ein Versuch, sich in die notwendige *innere* Distanz zu bringen, um überhaupt *wahrnehmen zu können*. Etwas überspitzt liesse sich gar sagen, dass diese anfänglich selbstorientierte Zugangsweise unerlässlich ist für jede bildorientierte Begegnung.

Denn während bisherige Rezeptionsforschung den Aneignungsprozess vielfach entlang kognitionspsychologischer Strukturen von wahrnehmen, ordnen, differenzieren beschreibt (Belke, 2006), machen die Hörstücke auf eindrückliche Weise erfahrbar, wie vor aller vertiefender Auseinandersetzung, der Prozess des sich *Situierens* gelingen muss. Erst dann wird aus dem Sehen ein *Wahrnehmen*, welches Empfindungen, Gefühle, Gedanken und leibsinliche Elemente in wechselseitige Verbindung bringt.

Will man nicht in der alten Dichotomie der inneren – äusseren Bilder verharren, gilt es diese immer schon deutende, sich das Sichtbare anverwandende Aktivität ernst zu nehmen und als Austauschprozess zu verstehen. Denn solange man glaubt, man könne sich entweder auf die Sache selbst, die Realität beziehen oder aber auf eine davon im Prinzip unabhängige fiktive Welt – die Welt des Imaginären – trennt man die Bilder an den Wänden von den Bildern im Kopf.

Ergebnisse

Konzeption und Realisation einer Ausstellung sind nicht allein ein artifizielles Herstellen von Welt, sondern stets Vermittlung von etwas an jemanden. Auch wenn nicht mit den Mitteln einer formalisierten Didaktik gearbeitet wird, ist jede Präsentation implizit geleitet von einem Zeigegestus. Im Gegensatz aber zum schulischen Unterricht, wo das Betrachten inszeniert und strukturiert werden muss – ungeachtet vorhandener oder nicht vorhandener Lernbereitschaft – wird im Museum etwas zum Schauen gegeben. Der Betrachter entscheidet freiwillig, ohne sein Interesse oder seine Laune begründen zu müssen, ob er darauf eintreten will oder nicht.

Auch wir strukturieren unserer Datenerhebung – wir verbinden, was in der Besucherforschung für gewöhnlich als widersprüchlich erlebt wird: das «freie» Durchstreifen einer Ausstellung und die exemplarische Betrachtung. Indem wir diese Formen in eine Abfolge bringen und die Bilder einem zeit- und kunstgeschichtlichen Diskurs aussetzen, stellen wir nicht einfach einen Vergleich zwischen zwei Präsentationen her, sondern untersuchen darüber hinaus, ob und wie sich deren unterschiedliche Ansprüche wirkungsvoll miteinander in Kontakt bringen lassen. Denn anders als in der kultischen, religiösen Andacht, bei der Menschen bereits gestimmt in eine Begegnung mit dem Bild traten, muss der heutige Betrachter angesichts der Vielzahl von Bildern diesen Kontakt erst finden. Damit es zu einer Aneignung kommt, die im Gedächtnis Spuren hinterlässt, ist er gezwungen, das Beiläufige des modernen Flaneurs aufzugeben und sich dem zuzuwenden, was er als unbekannt *und* wichtig erkennt (Roth 1996). Das setzt aber Unterscheidungsfähigkeit voraus, nämlich dass er im Strom alltäglichen Pulsierens überhaupt solch Unbekanntes und Wichtiges entdeckt. Wie flüchtig oder wie leise diese Aufmerksamkeit auch sein mag, einmal wahrgenommene Bilder beginnen im Gedächtnis des Betrachters zu interagieren. Sie lassen im Park insgeheim jenes Zusammenhänge suchende Sehen entstehen, das in der Auseinandersetzung mit den real gegebenen Bildern und den «Bildern im Kopf» dem in der Laborausstellung geforderten konstruktiven Sehen/Denken den Weg bereitet.

Als *intellektuelle Leistung* gibt jedes vergleichende Sehen zwangsläufig die Hingabe – das sich Verlieren ans Bild oder an die Emotion – auf. Dennoch ist es ohne die vorgängige Hingabe kaum zu denken. Dass die Schülerinnen in der Mittelalterabteilung kaum den von den Ausstellungsmachern intendierten Dialogen folgen, sondern eigene Dialoge zwischen Bild und Plastik entwerfen, beweist, wie der im Park erlebte Freiraum die fortgesetzte Betrachtung nachhaltig beeinflusst und die jungen Frauen befähigt, selbst den Dingen und Werken zu begegnen. Wie wichtig es ist, unterschiedliche Wahrnehmungsweisen miteinander ins Spiel zu bringen – das schweifende Sehen *und* das Innehalten vor

dem Bild – zeigt sich in ihren Rückmeldungen. Einer der Gründe, warum die Schülerinnen ihren eigenen Aussagen zufolge ihr Potential im Forschungsprojekt stärker entfalten als beim «traditionellen» Besuch ist, dass sie vor aller «Belehrung» dazu angehalten werden, sich eigene Gedanken zu machen – und zwar ungestört.

Ihnen diesen Raum zu geben, dem *zuzuhören*, was sie zu sagen haben – nicht was wir ihnen über die Bilder meinen sagen zu müssen – verlangt Respekt. In den ins Offene gesprochenen Texten werden jugendliche Rezipienten kenntlich, die sehr viel mehr *wahrnehmen* als wir zumeist in pädagogischen Kontexten erfahren. Es werden schüchterne, sich verhaspelnde Stimmen laut – solche, die immer wieder ansetzen müssen. Aber auch solche, denen man anhört, dass sie beredt sich über ihre Verunsicherung hinwegzutäuschen versuchen. Man fragt sich unversehens, ob diese Aufforderung zum «lauten Denken» eine Nähe zu Mediengewohnheiten suggeriert und zu einem Sprechen verleitet, das den «Betroffenheitshabitus» emotionalisierter Sendungen übernimmt oder persifliert. Ähnlich wie die beschriebenen Gedankenfluchten scheint uns dieser forcierte Selbsta Ausdruck eine Form, sich mit bestimmten gesellschaftlichen Gepflogenheiten *inszenatorisch* auseinanderzusetzen. Als öffentlich praktizierte «Norm» erlaubt sie dem Sprechenden, mit den aus dem Bilde kommenden Tabuverletzungen umzugehen. Wie banal zuweilen das Geäußerte erscheinen mag, es sind Sätze, die sich an anderen – gehörten – Sätzen abarbeiten, sie drehen und wenden. Was Sprache findet, ist also nie nur Reflexion des unmittelbar Gesehenen, sondern immer auch Echo von Vertrautem. Genau genommen sind es Versuche, sich über das eigene Verhältnis zum Normativen – seien es ethisch-moralische Forderungen oder eine restringierte Bildauffassung – klar(er) zu werden. Dies macht die Qualität des schweifenden Zugangs aus. Weil vorerst offen gelassen wird, wie das Gesehene zu verstehen ist, muss der Betrachter einen aus seinen eigenen Möglichkeiten heraus entwickelten Umgang mit den Bildern finden. Wiewohl solch individuell entwickelte Sichten nie so elaboriert sind wie jene, die der gerichtete, lehrende Blick vermittelt, kommt ihnen eine wichtige Rolle zu: In ihnen spiegelt sich nicht nur das

persönliche Bildverständnis, sie fördern, ob gesprochen oder geschrieben, eine Praxis, die den einzelnen seine bisherige Haltung überschreiten heisst. Gefordert zu sagen, «was ihm durch den Sinn geht», durchläuft er einen Prozess, der sich durch nichts abkürzen lässt: Er übt – wie man einen Ball gegen die Wand prellt – seinen Blick immer wieder neu aufs Bild zu lenken.

Zu erproben, wie Bilder sich erschliessen lassen, gehört unseres Erachtens zu den zentralen Aspekten dessen, was man heute «Bildkompetenz» nennt. Dass im Kontext individuell vorangetriebener Auseinandersetzung – nicht anders als in bildnerischen Prozessen – ein Diskurs einsetzen muss, der persönliche Einsichten erweitert, versteht sich von selbst. Bevor wir aber als Lehrende ein «eingeschränktes» Bildverständnis auf ein universelleres hin zu öffnen versuchen – und damit in erster Linie neue, andere Normen setzen –, scheint uns wichtig, anzuerkennen, dass der Impuls vom Ikonischen selbst kommt – dass das, was wir anblicken, auf uns zurückwirkt (Didi-Hubermann, 1999). Denn aus der Anwesenheit des Bildes selbst erwächst ein dialogisches Prinzip. Es lädt dazu ein, selbstinitiierten Aneignungsformen im pädagogischen Kontext mehr Raum zu geben und Jugendliche zu lehren, sie selbst betreffende Fragen herauszuschälen. Gerade darin besteht die Chance des Museums als Lernort: Dass es Räume schafft, in denen Sichtbares und Imaginatives in eine zuvor nicht existente Verbindung treten.

ANMERKUNGEN

- ¹ Fachstelle für Drogenprävention
- ² Kornhaus Bern, Château de Prangins, Schweizerisches Landmuseum in Zürich
- ³ Der Park hinter dem Landesmuseum ist in den 90er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts wegen der dort angesiedelten offenen Drogenszene als »Needle-Park« in die Geschichte eingegangen.
- ⁴ Wir gehen an dieser Stelle nicht auf das Spezifische des fotografischen Bildes ein, sondern verweisen auf eine Arbeit, in der Abbildproblematik und vorikonografisches Sehen ausführlich reflektiert werden: Michel, Burkhard: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- ⁵ Name geändert
- ⁶ Name geändert

LITERATUR

- Belke, B./Leder, H.: Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Sonderforschungsbereich 626 (Hrsg): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichte. Berlin 2006. »www.sfb626.de/index.php/veroeffentlichungen/online/artikler/72«
- Berger, John/Mohr, Jean: Eine andere Art zu erzählen. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch, 2000.
- Bilandzic, Helena/Trapp, Bettina.: Die Methode des lauten Denkens: Grundlagen des Verfahrens und die Anwendung bei der Untersuchung selektiver Fernsehnutzung bei Jugendlichen. In: Qualitative Kinder- und Jugendmedienforschung. Theorie und Methoden. Hrsg. v. I. Paus-Haase u. B. Schorb. München: KoPäd, 2000.
- Boehm, Gottfried: Was ist ein Bild? München: Fink, 2001.
- Boehm, Gottfried: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens. Berlin: University Press, 2007.
- Böhme, Gernot: Ästhetik, Vorlesungen über Ästhetik und allgemeine Wahrnehmungslehre. München: Fink, 2001.
- Bohnsack, R.: Die dokumentarische Methode in der Bild- und Fotointerpretation. In: Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Yvonne Ehrenspeck u. Burkhard Schäffer. Opladen: Leske+Budrich, 2003.
- Didi-Hubermann, George: Was wir sehen, blickt uns an. München: Fink, 1999.
- Fuhs, Bernhard: Fotografie und qualitative Forschung. In: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Hrsg. v. Barbara Fiebertshäuser u. Annedore Prengel. Weinheim/München: Juventa, 1997.
- Huber, Hans Dieter: Bild – Beobachter – Milieu. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, 2004.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm: Grounded Theory. Bern: Huber, 1998.
- Kindler, A.& Darras B.: Young Children and Museums: The Role of Cultural Context in Early Development of Attitudes, Beliefs, and Behaviors. Visual Arts Research Nr. 23, University of Illinois, 1997.
- Marotzki, Winfried/Niesyto, Horst: Bildinterpretation und Bildverstehen. Methodische Ansätze aus sozialwissenschaftlicher, kunst- und medienpädagogischer Perspektive. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Michel, Burkhard: Bild und Habitus. Sinnbildungsprozesse bei der Rezeption von Fotografien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2006.
- Roth, Gerhard: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1996.
- Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München: KoPäd, 2005.
- Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien. München: KoPäd, 2005.
- Parmentier, Michael: »Die Kunst und das Museum. Stationen eines didaktischen Dilemmas«. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beltz, 2005. Heft 6 S. 756-773.
- Re'em M.: Young minds in motion: interactive pedagogy in non formal settings. Teaching and Teacher Education, 17, 2001.
- Sontag, Susan: Die Leiden anderer betrachten. München: Hanser, 2003.
- Treinen, Heiner: Was sucht der Besucher im Museum? Kritische Beiträge zur Museumswissenschaft und Museumspädagogik. Klagenfurt: 1988.

- v. Graffenried, Michael.: Cocainlove. Bern: Benteli Verlag, 2005.
- v. Graffenried, Michael: Risk. Bern: contact netz, 2005.

Ruth Kunz, Dozentin Bildnerisches Gestalten, Co-Leiterin der Forschungsgruppe BildMedienBildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich
 1979 Diplom Kunstgewerbeschule Zürich, Abteilung Gestalterische Lehrberufe.
 Studium Malerei/Theorie und Ästhetik an der Hochschule der Künste Berlin.
 1983 Meisterschülerexamen. Stipendium des Deutsch-Französischen Jugendwerks. Studienaufenthalte in Frankreich und Spanien.
 1989 Lehramt für Bildende Kunst Basel. Wechselseitige Lehrtätigkeit am Seminar Solothurn, der Schule für Gestaltung Luzern und der Kantonsschule Riesbach.
 Seit 2002 Dozentin für Bildnerisches Gestalten an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Verschiedene Projekte im Bereich der Vermittlungsforschung.
 Eigene künstlerische Arbeit.

Thomas Gisler, Mittelschullehrperson für Bildnerisches Gestalten, geb. 1970
 1996 Diplom Fachklasse Zeichen- und Werklehrer, Schule für Gestaltung Luzern
 1996–2004 Lehrtätigkeit an der Kantonsschule Riesbach
 2003 Diplom Studienbereich Theorie der Gestaltung und Kunst, HGK Zürich
 seit 2004 Lehrtätigkeit an der Kantonsschule Zürich Birch

KLAUS SACHS-HOMBACH

A S P E K T E U N D P R O B L E M E
E I N E R A L L G E M E I N E N
B I L D W I S S E N S C H A F T

Die folgende Darstellung ist eine leicht überarbeitete und teilweise ergänzte Fassung der Einleitung aus: Sachs-Hombach, Klaus: Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln: Herbert von Halem Verlag 2003. Der Wiederabdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Herbert von Halem Verlages.

1. Einleitung

Seit einiger Zeit rückt die Bild-Forschung unter den Schlagworten «imagic turn» (Fellmann 1991, 26), «pictorial turn» (Mitchell 1992, 89) oder «iconic turn» (Boehm 1994, 13) in den Blickpunkt des öffentlichen wie des wissenschaftlichen Interesses. Die Anzahl der Publikationen zum Begriff und zur kulturellen, politischen oder epistemischen Funktion der Bilder ist weiter im Steigen begriffen und auch die Zahl der Tagungen und der Forschungskollegs zu diesem Themenfeld wächst. Nicht zufällig befassen sich speziell viele der aktuellen Medientheorien von Benjamin über Flusser bis zu Virilio ganz zentral mit der Bildthematik. Als wichtige Komponente innerhalb der so genannten Neuen Medien ist Bildern damit neben ihrer langen, auf die Höhlenmalereien zurückgehenden Vergangenheit zugleich eine technologisch geprägte Zukunft zugesprochen worden, so dass sich über die Bilder in den Bereichen Fotografie, Film und Fernsehen seit dem Erzeugen- und Verarbeitenkönnen digitaler Bilder die Informatik bzw. die Computervisualistik als eine strategisch wichtige Bilddisziplin etabliert hat.

Bei all dem geht es nicht (nur) um den Einfluss, den Bilder innerhalb der verschiedenen Gesellschaftsbereiche haben; denn darüber, dass Bildern – etwa in politischen Zusammenhängen –

wichtige Funktionen zukommen, sind sich die Forscher seit je weitgehend einig gewesen (wenn dieser Sachverhalt auch bei Ikonodulen und bei Ikonoklasten auffällig entgegengesetzte Bewertungen erfahren hat und erfährt). Vielmehr geht es (ebenfalls) um den Einfluss, den die Implikationen und Konsequenzen einer wissenschaftlich fundierten Bildtheorie für unser Selbstverständnis und für unsere elementaren Begriffe – etwa des sozialen Wissens oder der gesellschaftlichen Praxis – besitzen. Einen solchen grundlegenden Wandel soll der Ausdruck «Wende», der mit dem *linguistic turn* prominent geworden ist, zumindest andeuten. Wird diese Analogie ernstgenommen, dann müsste allerdings richtiger vom *visualistic turn* die Rede sein, denn der besondere Gegenstand des neuen Paradigmas sollte nicht (nur) in der vielbeschworenen Bilderflut gesehen werden, sondern in der Annahme einer (wie auch immer konkret zu formulierenden) Unhintergebarkeit visueller Darstellungsformen. Erst aus dieser Annahme ergibt sich eine Bedeutsamkeit der Bildforschung – der Visualistik – auch für die Grundlagen zahlreicher weiterer Wissenschaften. Nach wie vor ist jedoch unklar, in welchem Maße wir in der Lage sein werden, die wesentlichen Eigenschaften und Funktionen der Bildverwendung nach wissenschaftlichen Standards zu erfassen. Es ist, mit anderen Worten gesagt, nach wie vor unklar, ob bzw. in welchem Sinn von Wissenschaft es eine (evtl. der Sprachwissenschaft vergleichbare) Bildwissenschaft überhaupt geben kann.

Natürlich gibt es Bildwissenschaften, wie die Kunstgeschichte, die sich berechtigterweise allgemeiner Anerkennung erfreuen. Aber kann es auch *die* Bildwissenschaft geben, die weder nur teilweise mit Bildern noch nur mit Teilbereichen der Bildthematik beschäftigt ist (und sich daher auch nicht auf die Bilder der Kunst als einen speziellen Fall unter vielen beschränkt), sondern ganz ausschließlich und erschöpfend in den verschiedenen Bildphänomenen ihren Gegenstandsbereich findet? Als Beispiel in formaler Hinsicht für eine derartige Wissenschaft, die in jüngster Zeit institutionalisiert worden ist, ließe sich auf die Kognitionswissenschaft hinweisen. Auch hier wird der wissenschaftliche Status zuweilen angezweifelt, zumindest ist aber ein gemeinsamer

Gegenstandsbezug, ein intensiver Austausch zwischen den verschiedenen Teildisziplinen sowie ein allgemeiner Theorierahmen deutlich erkennbar, in dem sich die Bemühungen der einzelnen Disziplinen aufeinander beziehen lassen. Meine Ausführungen sind von der Auffassung geleitet, dass zumindest in diesem Sinn auch eine Bildwissenschaft möglich ist, *sofern es gelingt*, einen gemeinsamen Theorierahmen zu entwickeln, der für die unterschiedlichen Disziplinen ein integratives Forschungsprogramm liefert. Im Folgenden soll hierzu ein Vorschlag unterbreitet werden, der davon ausgeht, dass Bilder wahrnehmungsnahen Zeichen sind und ihre Erforschung nur im Verbund von semiotischen und wahrnehmungstheoretischen Überlegungen möglich ist.

Der Titel «Allgemeine Bildwissenschaft», mit dem ich diese Unternehmung bezeichne, lehnt sich an die sehr erfolgreiche Etablierung einer allgemeinen Sprachwissenschaft an und soll die Überzeugung zum Ausdruck bringen, dass eine ähnliche nachhaltige Entwicklung auch im Bildbereich möglich ist. Damit ist jedoch auf keinem Fall gesagt, dass Bilder wie sprachliche Zeichen untersucht werden können. Ich erachte eine solche Annahme als ein grundsätzliches Missverständnis, das ich insbesondere deshalb ausdrücklich zurückweisen möchte, weil es zuweilen irrtümlich semiotischen Bildtheorien generell zugeschrieben wird. Ganz ohne Zweifel besitzen Bilder ganz eigentümliche Strukturen, die sich in vielfältigen Hinsichten von denen sprachlicher Ausdrücke unterscheiden und die sich von traditionellen semiotischen Theorien strukturalistischer Prägung (etwa bei Saussure) nicht befriedigend erfassen lassen. Der Anspruch einer *allgemeinen* Bildwissenschaft stellt daher die Eigenständigkeit des Bildhaften in keiner Weise in Frage. Folglich wird dem Bild zwar eine (der Sprache vergleichbare) fundamentale Funktion im menschlichem Selbst- und Weltverhältnis zugewiesen, seine wissenschaftliche Erforschung fordert aber eine dezidiert interdisziplinäre Herangehensweise, der es um die Integration von zeichentheoretischen und wahrnehmungstheoretischen Aspekten gehen muss.

Im vorgeschlagenen Theorierahmen wird unterstellt, dass der Zeichenbegriff einen (freilich überaus allgemeinen) Bezugspunkt

innerhalb der Erforschung des Bildphänomens bereitstellen kann, wenn er nur weit genug gefasst wird. In dieser weiten Fassung bringt er nur diejenigen Aspekte des Bildphänomens in den Blick, die sich auch mit sprachlichen Zeichenverwendungen einstellen. Die Besonderheiten des Bildes zählen natürlich nicht in diesen Bereich, wohl aber die Tatsache, dass wir in der Regel auch mit Bildern etwas zum Ausdruck bringen bzw. mit Bildern jemandem (oder auch uns selbst) etwas zu verstehen geben wollen. Ganz ohne Zweifel erfolgt dies bei Bildern in sehr spezifischer Weise. Da der vertretenen Auffassung zufolge diese Besonderheit der Bilder mit dem Wahrnehmungsaspekt zusammenhängt, bedarf die Bildwissenschaft – im eklatanten Unterschied zur Sprachwissenschaft – einer starken wahrnehmungspsychologischen Ausrichtung. Damit erhält zudem die Materialität und Medialität des Bildes eine entscheidende Bedeutung. Folglich ist nur in der Kombination der Momente Zeichen, Medium und Wahrnehmung eine allgemeine Bildwissenschaft möglich.

Eine der zentralen Motivationen des vorliegenden Ansatzes zu einer allgemeinen Bildwissenschaft ergibt sich aus dem Bemühen, die im deutschen Sprachraum nach wie vor häufig anzutreffende Polarisierung von Natur- und Technikwissenschaften auf der einen Seite und Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite zu überwinden. Möglichkeiten, diese Polarisierung aufzuheben, auf die Snow Mitte des letzten Jahrhundert mit seiner These von den zwei Kulturen nachdrücklich hingewiesen hatte, ergeben sich insbesondere im Bereich der Bildwissenschaft, weil dieser Forschungsbereich in sinnfälliger Weise die Notwendigkeit einer Beteiligung sehr unterschiedlicher Disziplinen vor Augen führt. Auch die traditionellen Tafelbilder waren bereits technisch überaus anspruchsvolle Artefakte, deren angemessenes Verständnis zudem immer schon die genaue Berücksichtigung der jeweiligen kommunikativen Funktionen und Kontexte voraussetzte. Wie kaum ein anderer Forschungsbereich reicht die bildwissenschaftliche Forschung daher von reflexiven bis hin zu anwendungsorientierten Disziplinen. Die Verschränkung von Reflexion und Anwendung wird insbesondere durch die nicht zu überschätzende

gesellschaftliche Bedeutung der Bilder verstärkt, die sich etwa an den vielen Bilderstreiten und Bilderstürmen ablesen lässt und seit je in die tiefsten religiösen wie in die eher prosaischen und machtpolitischen Auseinandersetzungen eingegriffen haben. Daher ist die Einschätzung der Bilder aufs Engste mit dem jeweiligen Selbstverständnis der unterschiedlichen Kulturen verknüpft, so dass sich die vorgeschlagene Rahmenkonzeption einer Bildwissenschaft nicht trotz, sondern gerade auf Grund ihrer kommunikationstheoretischen Ausrichtung in die übergreifenden kulturanthropologischen Bemühungen der Gegenwart einordnet. Sie versteht sich nicht als Alternative zur kulturwissenschaftlichen Reflexion, sondern als ein wichtiger Baustein zur theoretischen Klärung ihrer Grundlagen.

Das primäre Ziel meiner Arbeiten zur allgemeinen Bildwissenschaft besteht insbesondere darin, möglichst unkontroverse Elemente der theoretischen Diskussion in systematischer Weise zusammenzuführen, so dass sie in ihrer Verknüpfung zur Grundlegung einer allgemeinen Bildwissenschaft dienen können. Meinen Ansatz verstehe ich hierbei dezidiert als interdisziplinäres Bemühen. Die Philosophie, die ich in diesem Rahmen vertrete, halte ich für besonders geeignet, solche Bemühungen (entgegen den fachdisziplinären Idiosynkrasien) zu inauguriere und zu koordinieren. Eine entsprechende Förderung der interdisziplinären Zusammenarbeit zähle ich sogar zu den wesentlichen Aufgaben der gegenwärtigen Philosophie. Ihre philosophisch-begrifflichen Erörterungen stehen nur insofern im Vordergrund, als mit ihrer Klärung ein konzeptueller Vorschlag zur Organisation der interdisziplinären Zusammenarbeit angestrebt wird.

2. Die heterogene Phänomenbasis

Bis heute hat sich eine allgemeine Bildwissenschaft nicht etabliert, und die Frage, welche Art von Wissenschaft dies überhaupt wäre bzw. welche konkrete Gestalt sie haben könnte oder haben sollte, ist noch unbeantwortet. Dieses Problem ist weniger das Problem fehlender Forschung, denn in zahlreichen Disziplinen gibt es mitt-

lerweise anerkannte Forscher, die zur fachspezifischen Analyse von Bildern Erhebliches geleistet haben. Im Unterschied zu der schon seit langem etablierten Sprachwissenschaft mangelt es vielmehr zum einen nach wie vor an intensiverem Austausch zwischen den Teildisziplinen, zum anderen ist es bisher noch kaum gelungen, eine allgemeine Bildtheorie zu entwerfen, die einen inter- oder auch nur multidisziplinären Rahmen für die Bemühungen der einzelnen Disziplinen zur Verfügung stellen könnte. Bevor ein entsprechender Vorschlag für einen solchen theoretischen Rahmen vorgestellt wird, soll zunächst etwas genauer über die sachlichen Probleme nachgedacht werden, die das Entstehen einer allgemeinen Bildwissenschaft wenn auch nicht dauerhaft *ver-*, so doch zumindest anhaltend *behindern* und sicherlich nur zum Teil aus den unterschiedlichen Auffassungen der einzelnen Forscher zur Natur und Funktion der Bilder resultieren.

Von den vielfältigen sachlichen Schwierigkeiten, das Phänomen der Bilder zu einem wissenschaftlich anerkannten Gegenstand zu erheben und entsprechend zu reflektieren, fällt zunächst die Heterogenität des Gegenstandsbereiches auf, die Zweifel aufkommen lässt, ob er überhaupt unter einen gemeinsamen Begriff zu bringen sein wird. Relativ zu den Disziplinen ließe sich ganz grob zwischen speziellen metaphysischen, linguistischen, ethischen, kognitionswissenschaftlichen, informationstechnischen und ästhetischen Bildbegriffen unterscheiden (vgl. Mitchell 1986, 19ff. oder Steinbrenner & Winko 1997, 18ff.). Die entsprechenden Phänomene, auf die sich diese Begriffe beziehen, könnten als ontische, sprachliche, ethisch-normative, mentale, informatische und materielle Bilder bezeichnet werden. Der metaphysische Bildbegriff (bzw. der Begriff des ontischen Bildes) ist etwa in der platonischen Ideenlehre als spezielle Teilhabebeziehung entwickelt worden. Für sprachliche Bilder gilt das Phänomen der Metapher als paradigmatisch. Der Begriff mentaler Bilder meint im Wesentlichen anschauliche Vorstellungen und spielt eine zentrale Rolle in kognitionswissenschaftlichen Repräsentationstheorien. Bei ethisch-normativen Bildern ist vor allem an Aspekte gedacht, wie sie in der Rede vom Menschenbild oder vom Vorbild bzw. Leit-

bild, aber auch im Begriff der Bildung zum Ausdruck kommen. Als informatische Bilder werden Datenstrukturen mit entsprechender Pixelmatrix angesprochen. Materielle oder externe Bilder lassen sich schließlich als Bilder im engeren Sinne bezeichnen und nach Bildtypen in darstellende Bilder – etwa illusionistische Bilder, Illustrationen oder Liniengrafiken –, logische Bilder bzw. Strukturbilder – etwa Diagramme oder Graphen – und reflexive Bilder – vor allem ästhetisch anspruchsvolle, insbesondere auch ungegenständliche (etwa monochrome) Bilder oder Bilder der Konkreten Kunst – differenzieren.

Für alle diese Fälle, die sich sicherlich noch ergänzen ließen, verwenden wir zumindest alltagssprachlich den Ausdruck «Bild». Obschon es erstrebenswert sein mag, einen allgemeinen Bildbegriff zu entwickeln, der in den genannten Teilbereichen gleichermaßen verwendbar ist und damit hilft, den Zusammenhang zwischen diesen Bereichen besser zu verstehen, ist es doch pragmatisch aussichtsreicher, von einem der Bereiche auszugehen und zunächst einen speziellen Bildbegriff zu entwickeln. Es liegt nahe, auf den Bereich der externen Bilder zurückzugreifen, da ihre Existenz zum einen unproblematisch ist und wir zum anderen auf eine bereits umfangreiche Beschäftigung mit diesen Bildern (etwa innerhalb der Kunstgeschichte) zurückgreifen können. Neben den künstlerischen Bildern sollten zu dieser Klasse bildhafter Darstellungen aber vor allem auch alle Arten von Gebrauchsbildern gezählt werden. Bilder in diesem Sinn lassen sich in erster Annäherung als flächige und zumeist klar begrenzte physische Objekte charakterisieren, die in der Regel innerhalb eines kommunikativen Aktes zur anschaulichen Darstellung realer, fiktiver oder abstrakter Gegenstände bzw. Sachverhalte dienen.

Ein solcher Bildbegriff ist allerdings nur insofern ein spezieller Bildbegriff, als er relativ zu einem bestimmten Gegenstandsbereich entwickelt wird. Über seinen Inhalt und seine Anwendbarkeit ist damit noch gar nicht entschieden. Dem speziellen ontologischen Bildbegriff etwa, wie ihn Platon mit seiner Ideenlehre als Urbild-Abbild-Beziehung eingeführt hat, liegt eine Kausaltheorie des Bildes zugrunde, die auch für den Bereich der externen Bilder

vorgeschlagen werden kann bzw. vorgeschlagen wurde. Ein in diesem Sinne spezieller Bildbegriff schließt folglich nicht aus, dass er auf andere Bereiche übertragen wird. Die Geschichte der Bildtheorie ist zu großen Teilen eine Geschichte solcher Übertragungen. Es besteht also durchaus die Möglichkeit, dass eine Explikation des Begriffs der externen Bilder zu einem hinreichend allgemeinen Bildbegriff führen wird, der geeignet ist, auch die übrigen Bildbegriffe verständlich zu machen.

3. Die unterschiedlichen Disziplinen

Aus der Heterogenität der Bildphänomene ergibt sich unmittelbar als eine weitere, weniger leicht zu behebende Schwierigkeit für das Bemühen um eine allgemeine Bildwissenschaft, dass sich sehr unterschiedliche Disziplinen (und damit auch sehr unterschiedliche, teilweise konkurrierende Methoden) zur Klärung der verschiedenen Bereiche herausgebildet haben (vgl. als Überblick Sachs-Hombach & Rehkämper 1998, Sachs-Hombach 2004 und 2005). Fragen zur Bildproblematik werden nach wie vor hauptsächlich in den Einzeldisziplinen verhandelt, traditionell besonders in Kunstwissenschaft (vgl. z.B. Thürlemann 1990 oder Belling 1990) und Philosophie (z.B. Lopes 1996, Rehkämper 2002 oder Scholz 2004), seit einiger Zeit verstärkt in Semiotik (z.B. Sebeok & Umiker-Sebeok 1995 oder Sonesson 1993), Psychologie (z. B. Weidenmann 1994 oder Schnotz & Kulhavy 1994), Kognitionswissenschaft (z.B. Block 1981 oder Sachs-Hombach 1995) und Kommunikations- bzw. Medienwissenschaft (z.B. Döcker 1997 oder Knieper & Müller 2001), neuerdings auch in Erziehungs-, Sozial- und Politikwissenschaft (z.B. Ehrenspeck & Schäffer 2003, Schelske 1997, Hofmann 1998 und 1999 oder Drechsel 2005) oder sogar in der Rechtswissenschaft (vgl. Röhl & Ulbrich 2000). Zudem hat sich mit der Computervisualistik innerhalb der Informatik eine angewandte Bilddisziplin etabliert, die auf zahlreiche bildpraktische Bereiche einen nicht zu überschätzenden Einfluss ausübt (z.B. Strothotte & Strothotte 1997, Schirra & Sachs-Hombach 1998 oder Sachs-Hombach & Schirra

2001 und 2002). In den letzten Jahren lassen sich schließlich auch etliche interdisziplinäre Bemühungen ausmachen (vgl. Huber, Lockemann & Scheibel 2002, Sachs-Hombach 2003, 2004 und 2005 oder Huber 2004).

Der *Philosophie* ließe sich hierbei insofern eine zentrale Bedeutung zusprechen, als sie die meisten der unterschiedlichen Bildaspekte (über ihre Teildisziplinen verstreut) thematisiert, vor allem in Ästhetik, Sprachphilosophie, Erkenntnistheorie, Metaphysik und Philosophie des Geistes. Das heißt aber leider auch, dass innerhalb der Philosophie die Bildthematik (noch) keinen eigenen, systematisch verankerten Ort erhalten hat. Auf Kongressen werden die entsprechenden Vorträge oft der Ästhetik-Sektion zugeordnet, obwohl es allgemein-bildwissenschaftlichen Überlegungen doch explizit gerade nicht um die speziellen Probleme des Ästhetischen geht. Immerhin lassen die inzwischen zahlreichen Monografien zum Thema (vgl. z.B. Wiesing 1997, Hopkins 1998, Böhme 1999, Brandt 1999 oder Majetschak 2002) erkennen, dass sich das Bildthema als eigenständiger philosophischer Bereich zu behaupten beginnt.

Auch der *Kunstgeschichte* bzw. *Kunstwissenschaft* kommt sicherlich eine besondere Bedeutung und Kompetenz innerhalb der verschiedenen Bildwissenschaften zu, denn sie besitzt neben der Philosophie die älteste und differenzierteste Tradition bildtheoretischen Nachdenkens. Zwar hat sie sich traditionell nur um die künstlerisch anspruchsvollen Bilder gekümmert. Zudem galt ihr das Bild immer nur als einer der herausragenden kunstgeschichtlichen Gegenstände. Sie hat aber mit ihren ikonographischen und ikonologischen Beschreibungskategorien ein umfangreiches Methodenrepertoire sowohl zur Interpretation konkreter Bilder wie zum Verständnis spezifischer Bildfunktionen und Bildverwendungen entwickelt (vgl. z.B. Panofsky 1932 und 1939), das keineswegs auf geschichtliche Phänomene eingeschränkt ist (vgl. Gombrich 1982). Das dokumentiert auch die gegenwärtig in Deutschland angestrebte Erweiterung der Kunstgeschichte auf die alltäglichen Bildphänomene, mit der führende Kunsthistoriker die Kunstgeschichte als Bildwissenschaft zu etablieren versuchen

(vgl. z.B. Boehm 1994, Diers 1997 oder Belting 2001). Ebenfalls hervorzuheben sind die *Psychologie* und die ihr verwandten Gebiete der Kognitionswissenschaft sowie der Neurowissenschaft. Für die Bildthematik ist die Psychologie keineswegs nur im Zusammenhang mit der Diskussion um die mentalen Bilder eine unverzichtbare Grundlagendisziplin. Sie hat zudem in der Gedächtnispsychologie und der Wahrnehmungspsychologie durch den Nachweis spezieller Bildeffekte maßgeblich zum Verständnis der Besonderheiten auch externer Bilder beigetragen (vgl. Paivio 1971 und 1986). Außerdem sind innerhalb der pädagogischen Psychologie etliche Modelle zur Optimierung des Einsatzes bestimmter Bildformen und Bildverwendungen entwickelt worden (vgl. Weidenmann 1991). Schließlich hat sich in jüngster Zeit der Bereich der Medienpsychologie (vgl. Groebel & Winterhoff-Spurk 1989) durch eine Fülle von empirischen Ergebnissen zu neueren Bildmedien einen Namen machen können (z. B. Schwan 2001). Naturgemäß geht es der psychologischen Forschung weniger um eine Analyse des Bildbegriffs, wie in der Philosophie üblich, oder um eine Analyse der Bildstrukturen, wie in der Kunstgeschichte üblich, sondern vor allem um die experimentelle Erfassung der kognitiven Prozesse der Bildrezeption.

Eine weitere Bilddisziplin, die auf keinen Fall vernachlässigt werden sollte, ist die *Semiotik*. Als Wissenschaft von den Zeichen hat sie sich historisch gesehen zwar primär um die Wortsprachen gekümmert; zum einen war sie aber immer schon darum bemüht, Kriterien zur Bestimmung der verschiedenen Zeichenarten zu entwickeln, zum anderen hat sich seit einiger Zeit eine Bildsemiotik als Subdisziplin der allgemeinen Semiotik entwickelt (vgl. Blanke 1998 und 2003). Die Semiotik zeichnet sich dadurch aus, dass sie in besonderer Weise reflexive und empirische Aspekte vereint: Ihr geht es einerseits (nicht anders als der Philosophie) um begriffliche Klärungen, im Fall der Bildsemiotik um eine Bestimmung der Klasse bildhafter Zeichen bzw. des Phänomens der Ikonizität (vgl. Sonessen 1989). Zugleich tritt sie aber als empirische Disziplin auf und beschreibt als solche Formen und Funktionen teilweise sehr konkreter Bildsysteme und Bildverwendungen (z. B.

Mosbach 1999 oder Bisanz 2002). Im Zusammenhang mit der Semiotik ist auch die Linguistik zu nennen, von der die Semiotik in erheblichem Maße beeinflusst ist. Auch mit Blick auf die Besonderheiten, die Bilder auszeichnen, ist es prinzipiell sinnvoll, genauer zu bestimmen, bis zu welchem Grad sich sprachwissenschaftliche Beschreibungskategorien auf Bilder anwenden lassen. Wissenschaftsgeschichtlich kann es sogar als Regelfall gelten, dass eine entstehende Wissenschaft sich zunächst durch Analogien an einem bestehenden Paradigma orientiert.

Als für eine allgemeine Bildwissenschaft wichtig (und mit den genannten Disziplinen bereits in vielfältiger Weise verbunden) können noch die *Medienwissenschaft* und die *Kommunikationswissenschaft* angeführt werden. Wie die Semiotik kümmern sie sich ebenfalls teils reflexiv, teils empirisch um ein Verständnis spezifischer Formen der Bildkommunikation. Die Medienwissenschaft hat sich seit längerer Zeit zentral mit der Bildthematik vor allem in Gestalt des Films und der so genannten Neuen Medien auseinandergesetzt (z.B. Flusser 1985), aber auch innerhalb der Kommunikationswissenschaft, der Publizistik und der Werbungsforschung gibt es mittlerweile entsprechende Forschergruppen (z. B. Kepplinger 1987 und Kroeber-Riel 1996). In den Bereich dieser Wissenschaften, die Bildkommunikation in der Regel betont als sozialen Prozess betrachten, lassen sich auch Bereiche der Erziehungswissenschaft, der Politikwissenschaft und der Soziologie einordnen. Inzwischen sind zudem speziellere Disziplinen wie die Film- und Fernsehwissenschaft auf dem Wege der Institutionalisierung.

Abschließend ist auf die *Computervisualistik* als Subdisziplin der Informatik hinzuweisen, die analog der Computerlinguistik einen festen Platz innerhalb der angewandten Bildwissenschaften errungen hat (vgl. etwa Schirra 1994 und 2005, Schlechtweg 1999 oder Strothotte & Schlechtweg 2002). Da zum tief greifenden Wandel unserer Gesellschaft hin zu einer Mediengesellschaft maßgeblich die (innerhalb der Informatik optimierten) elektronischen Bildmedien beigetragen haben, werden Fragen zur Bilderzeugung und Bildverarbeitung heute kaum noch unabhängig von

den computervisualistischen Verfahren behandelt. Um diese Verfahren gruppieren sich mittlerweile außerdem die verschiedensten Technikwissenschaften, die zunehmend disziplinen-eigene computervisualistische Anwendungen entwickeln. Liegt der Schwerpunkt der Computervisualistik bei der Entwicklung geeigneter informationstechnischer Werkzeuge, mit denen Bilder erzeugt, bearbeitet oder gespeichert werden können, so stehen bei diesen Disziplinen, etwa der Werkstoffwissenschaft, die Lösungen spezifischer Anwendungsprobleme bildgebender Verfahren im Vordergrund.

In Anbetracht der üblichen Wissenschaftspolitik lässt es diese kaum vollständige, aber auch so schon sehr heterogene Liste unwahrscheinlich erscheinen, dass sich die einzelnen Disziplinen zu einer allgemeinen Bildwissenschaft verbinden könnten. Sollte daher nicht nur im Plural von verschiedenen Bildwissenschaften die Rede sein? Davon abgesehen, dass auch die Rede von den Bildwissenschaften problematisch bleibt, weil für die meisten Disziplinen die Bildthematik nur ein Gegenstand unter vielen ist, sollte vor allem an dem Projekt *der* Bildwissenschaft festgehalten werden – auch wenn ihr (noch) nichts in der Realität entspricht –, weil es prinzipielle Gründe für die Annahme gibt, dass eine befriedigende Analyse bildhafter Darstellungen nur durch die systematische Verknüpfung der Ergebnisse mehrerer Disziplinen gelingen kann.

Eine solche Annahme hängt natürlich eng mit der noch zu begründenden These zusammen, dass Bilder wahrnehmungsnahe Zeichen sind (vgl. Sachs-Hombach 1999). Gemäß dieser These ist die Verwendung von Bildern zum einen in elementarer Weise mit psychischen Prozessen verknüpft. Das macht eine Beteiligung der kognitiven Psychologie und der Wahrnehmungspsychologie erforderlich. Zum anderen legt diese These nahe, dass Bilder ein Zeichensystem bilden, deren Verständnis von einer Kenntnis der entsprechenden semiotischen Prinzipien abhängt. Das macht eine Beteiligung der Semiotik erforderlich. Hierbei wird sicherlich auch eine vergleichende Zeichentheorie hilfreich sein, die insbesondere bildhafte und sprachliche Zeichen gegenüberstellt oder die kulturellen Unterschiede spezieller Zeichenverwendungen erforscht.

Sind aber diese (und weitere) Aspekte für eine angemessene Analyse des Bildphänomens nicht nur hilfreich, sondern notwendig, dann müssen sie auch in systematischer Weise aufeinander bezogen werden. Dies kann nicht (oder nicht nur) in dem Sinne geschehen, dass jede Disziplin einen speziellen Bildbegriff erarbeitet und diese Begriffe dann einfach zu einem komplexeren Begriff addiert werden. Ein solches Verfahren mag in manchen Fällen und als erste Annäherung berechtigt sein; eine systematische Einheit der unterschiedlichen Bilddisziplinen (und damit eine befriedigende Gesamtsicht des behandelten Phänomens) liegt aber erst vor, wenn es gelungen ist, eine entsprechende Gesamtkonzeption in rationaler (also begründeter) Weise einzuführen.

4. Die unterschiedlichen Paradigmen

Auch die Einschränkung auf Bilder im engeren Sinne legt, wie erwähnt, noch keinen bestimmten Bildbegriff fest. Faktisch konkurrieren selbst in überschaubaren Teilbereichen der Bildthematik sehr unterschiedliche konzeptuelle Vorstellungen. Dies kann als ein weiteres Problem aufgefasst werden (das die Bildwissenschaft allerdings mit vielen anderen Wissenschaften teilt), insofern die bestehenden Paradigmen, die zuweilen irrtümlich mit einzelnen Denktraditionen identifiziert und einander schroff gegenübergestellt werden, eine Klärung des Bildbegriffs erschweren. Das Problem der unterschiedlichen Paradigmen besteht vor allem innerhalb der Philosophie und strahlt von hier auf die einzelnen Disziplinen aus. In der philosophischen Bilddiskussion haben sich insbesondere zwei konkurrierende theoretische Stränge herausgebildet: Bilder werden entweder mit Blick auf die Semiotik primär als spezielle Zeichen verstanden oder aber mit Blick auf psychologische Theorien sehr eng an spezielle Wahrnehmungsphänomene gebunden. Bei den zeichentheoretischen Ansätzen dominiert teilweise das Bemühen um eine Übertragung der sprachwissenschaftlichen Termini, teilweise stehen Fragen einer kognitivistischen Ästhetik im Vordergrund (vgl. Goodman 1968). Die perzeptuellen Theorien koppeln die Bildtheorie dagegen an psychologische

Diskussionen. Sie betonen anhand entsprechender Bildeffekte insbesondere die semantischen Besonderheiten des Bildhaften (vgl. Gombrich 1960) und weisen oft eine Orientierung an der Phänomenologie auf (vgl. Boehm 1994; zum phänomenologischen Bildbegriff siehe auch Wiesing 2000).

Das Problem unterschiedlicher Paradigmen wird dadurch noch verschärft, dass in einzelnen Disziplinen verschiedene Paradigmen bevorzugt werden und so fälschlicherweise der Eindruck erweckt wird, dass hier ein interdisziplinäres Problem vorliegt. In der Kunstgeschichte dominiert etwa der phänomenologische Ansatz und damit eine kritische Haltung semiotischen Modellen gegenüber. In der kognitiven Psychologie überwiegen dagegen repräsentationalistische Theorien, die allerdings mit bestimmten Grundannahmen der sprachanalytischen Ansätze im Konflikt stehen. Darüber hinaus werden die einzelnen konzeptuellen Konflikte mit den unterschiedlichen Bildbereichen, also z. B. mit den Problemen der Begriffe des mentalen oder des normativen Bildes, verknüpft. Aus allen Problembereichen lassen sich Beispiele für diese mehr oder (oft) weniger begründeten Verknüpfungen geben. Natürlich ist eine Verbindung der unterschiedlichen Problembereiche unter Umständen sinnvoll oder auch nötig, aber hierzu sollte doch zunächst eine Klärung erfolgt sein, wie und nach welchen Standards dies zu geschehen hat.

Obschon das Problem der unterschiedlichen Paradigmen in allen beteiligten Disziplinen spürbar wird, ist es doch in besonderer Weise ein philosophisches, weil begriffliches Problem. Das heißt nicht, dass es von den fachwissenschaftlichen Problemen ganz unabhängig wäre. Vielmehr geht es um zwei Seiten desselben Problems, nämlich des Problems, wie ein bestimmter Phänomenbereich angemessen zu strukturieren und zu erforschen ist. Hierbei ist insbesondere die Strukturierungsleistung eine wesentlich begriffsreflexive Aufgabe, die eine Abstimmung mit der empirischen Forschung zwar verlangt, aber nicht auf Empirie reduziert werden kann. Die institutionelle Trennung von Philosophie und Fachwissenschaft trägt der besonderen Natur dieser Aufgabe Rechnung, zugleich sind der philosophische und der fachwissenschaftliche

Beitrag aber systematisch aufeinander bezogen: Auch im Rahmen der fachwissenschaftlichen Forschung ist es geboten, eine begriffliche Klärung der mit dem jeweiligen Paradigma vorgegebenen Grundbegriffe vorzunehmen. Deswegen ist die Philosophie nach meinem Verständnis integraler Bestandteil einer jeden Fachwissenschaft und insofern von ihrem Begriff her interdisziplinär ausgerichtet. Folglich besitzt die Philosophie natürlich auch innerhalb der Fragen zur Ausgestaltung einer allgemeinen Bildwissenschaft eine wichtige orientierende Funktion.

Die beiden genannten Paradigmen, die einerseits den Zeichenspekt, andererseits den phänomenalen oder Wahrnehmungsaspekt von Bildern betonen, treten faktisch zwar in Konkurrenz zueinander, sie lassen sich aber nach meiner Auffassung vereinbaren. Meine Explikation des Bildbegriffs wird daher um eine übergreifende Theorie bemüht sein, die Aspekte beider Theorietraditionen verbindet. Bilder sind diesem Ansatz gemäß (in vorläufiger Formulierung) Zeichen, die in einem System geordnet und bestimmten kommunikativen Absichten unterstellt sind, deren Verwendung zur Übermittlung einer wie auch immer gearteten Botschaft aber von Wahrnehmungskompetenzen profitiert, die im Kern nicht eigens gelernt zu werden brauchen. Unter der These, dass sich aus dieser Abhängigkeit des Bildverwenders sowohl von Zeichen- als auch von Wahrnehmungskompetenzen die besonderen Stärken und auch Schwächen der Bilder verständlich machen lassen, ergibt sich als Ausgangspunkt und Richtlinie der Forschung, dass Bilder im Rahmen eines zeichentheoretischen Ansatzes, aber in Verbindung insbesondere mit psychologischen und psychologisch relevanten Untersuchungen analysiert werden sollten. Damit ist erneut auf die Notwendigkeit hingewiesen, die unterschiedlichen Bildforschungen im Sinne einer allgemeinen Bildwissenschaft zusammenzuführen.

Eine Begründung der These, dass eine solche Zusammenführung über eine Verknüpfung semiotischer und wahrnehmungstheoretischer Modelle gelingt, ist das wesentliche Thema einer größeren Studie (vgl. Sachs-Hombach 2003). Schon hier sollte aber auf eine minimale (ebenfalls noch zu begründende) Vorgabe

hingewiesen werden, die sich mit diesem Unternehmen einstellt. Wenn es sinnvoll ist, Bilder zumindest auch unter ihrem Zeichenaspekt zu betrachten, dann liegt es nahe, die in der Semiotik übliche Einteilung in Syntax, Semantik und Pragmatik zur methodischen Strukturierung aufzunehmen. Damit ist keineswegs schon ein bestimmter Begriff des Bildes präjudiziert. Das semiotische Schema hat lediglich eine klassifikatorische Funktion, mit deren Hilfe sich nicht nur die unterschiedlichen Probleme der Bildwissenschaft, sondern auch die unterschiedlichen Theorien ordnen lassen, die zur Lösung dieser Probleme antreten. Die traditionelle Ähnlichkeitstheorie unternimmt diesem Schema zufolge etwa den Versuch, Bilder primär durch eine besondere semantische Beziehung zu charakterisieren. Hierin gleicht sie der Kausaltheorie, die das Spezifische des Bildes ebenfalls im Rahmen bildsemantischer Überlegungen zu erfassen versucht, aber diese Beziehung über einen anderen Mechanismus verständlich machen will. Im Unterschied dazu verfolgt etwa die Bildtheorie von Goodman das Ziel, Bildhaftigkeit primär über syntaktische Merkmale zu bestimmen. Um zu beurteilen, welche dieser Theorien die angemessenere ist, muss natürlich unabhängig von ihrer Klassifikation eine sorgfältige Überprüfung der einzelnen Argumente erfolgen.

5. Die Besonderheiten der Bilder

Abschließend soll als weitere Schwierigkeit für das Entstehen einer allgemeinen Bildwissenschaft auf die Eigentümlichkeiten bildhafter Darstellungen hingewiesen werden. Unter den vielfältigen Besonderheiten der Bilder, für die eine befriedigende Bildtheorie angemessene Erklärungen bereitstellen können sollte, ist zunächst der unmittelbar sinnliche Eindruck hervorzuheben, den Bilder gewähren und der mitunter ein so hohes Illusionspotential besitzt, dass die Differenz zwischen Darstellung und Dargestelltem unsicher werden kann. Das erklärt die Nähe, die Bilder seit je zur Magie aufwiesen und die den Bildern zuweilen den Ruf einbrachte, eine Sache nicht nur zu vertreten, sondern auch zu verkörpern (vgl. Sachs-Hombach 1998). Wie Plinius in seiner «Naturkunde»

berichtet, gaben die Formen bildhafter Mimesis Anlass zu zahlreichen Anekdoten, unter denen diejenige vom Wettstreit zwischen Zeuxis und Parrhasios Berühmtheit erlangt hat (vgl. Plinius 1977, 59). In der so genannten Virtuellen Realität findet dieser Aspekt gegenwärtig eine erstaunliche technische Vervollkommnung. Er hat auch dazu geführt, Bilder als unmittelbar verständlich aufzufassen, so dass etwa Curtius in seiner Gegenüberstellung von Bild und Buch ein unterschiedliches Seinsverhältnis ausmachen zu können meinte: «Das Buch ist um vieles realer als das Bild», schrieb er in platonischer Diktion, da «ein Seinsverhältnis und die reale Teilhabe an einem geistigen Sein» (Curtius 1947, 22) vorliege, während «die Bilderwissenschaft [...] mühelos [sei], verglichen mit der Bücherwissenschaft» (Curtius 1947, 23).

Der mimetische Aspekt ist vermutlich mit der ebenfalls bemerkenswerten Eigenschaft von Bildern verknüpft, ein hohes Maß an Orientierung zu gewähren. Bilder ermöglichen es, in komprimierter Weise komplexe Sachverhalte zu vermitteln und in strukturierter Form verständlich zu machen. Sie eignen sich ebenso zur anschaulichen Aufbereitung wissenschaftlicher Ergebnisse wie zur didaktischen Umsetzung verschiedenster Lerninhalte. Eine Orientierungsfunktion erfüllen hierbei keineswegs nur die naturalistischen Bilder, sondern in höherem Maße noch die schematischen Darstellungen, die zur Vermittlung von Informationen mitunter sehr spezielle Aspekte hervorheben bzw. von vielen Aspekten absehen (vgl. Strothotte 1998).

An Bildern fällt aber des Weiteren auf, dass wir mit ihnen innerhalb der begrenzten Bildfläche ganz eigene Welten mit anscheinend unendlichen Ausdrucksmöglichkeiten konstituieren können, die sich zu den mimetischen Aspekten mitunter derart konträr verhalten, dass ihre Interpretation ebenso wenig mühelos wie die der Bücher ist (vgl. Boehm 2001). Zwar zeigen wir auch auf diese Weise etwas, beschreiben also nicht, aber ein gegenständlicher Bezug muss hierbei keineswegs gegeben sein. Besonders im Zusammenhang mit der modernen Kunst ist auf diesen nicht-mimetischen Aspekt oft hingewiesen worden (vgl. z.B. Scholz 1999). Bilder sind also keineswegs immer Abbilder, ihr ikonisches Moment

kann unter anderem zugunsten der Ausdrucksqualitäten, die sie exemplifizieren, zurücktreten.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass viele Funktionen, die Bilder übernehmen können, ohne sprachliche Erläuterungen oder einen entsprechenden Kontext oft vieldeutig bleiben. Auch wenn wir unmittelbar erkennen, was ein Bild darstellt, bleibt oft unklar, was mit der Präsentation eines Bildes bezweckt wird. Nach einem bekannten Beispiel von Wittgenstein kann das Bild eines Boxers dazu gebraucht werden, «um jemandem mitzuteilen, wie er stehen soll, sich halten soll; oder wie er sich nicht halten soll; oder wie ein bestimmter Mann dort gestanden hat; oder etc.» (Wittgenstein PhU, 22; vgl. auch Muckenhaupt 1986). Dieser Zusammenhang ist sicherlich nicht zufällig: Die hohe semantische Fülle, die den Eindruck eines intuitiv verfügbaren Informationsgehaltes erzeugt, scheint in der Bildkommunikation auf Kosten der kommunikativen Bestimmtheit verwirklicht zu werden.

Besonderheiten, die ein Forschungsgegenstand aufweist, schließen eine wissenschaftliche Erforschung natürlich nicht aus. Die Besonderheiten bildhafter Darstellungen legen aber nahe, dass die nötigen begrifflichen Instrumente erhebliche Unterschiede im Vergleich zu denjenigen aufweisen müssen, die wir etwa zur Erforschung sprachlicher Darstellungsformen entwickelt haben. Insbesondere ist oft darauf hingewiesen worden, dass Bilder schon aus begrifflichen Gründen keine Syntax besitzen, wie es eine solche im Sinne einer Grammatik für die Sprache gibt. Der Versuch, eine allgemeine Bildwissenschaft zu etablieren, wird daher insofern mit erheblichen Schwierigkeiten rechnen müssen, als die Besonderheiten des Gegenstandes eine Übertragung von Modellen aus schon bewährten systematischen Wissenschaften nur vorläufig erlauben. Damit stellt sich erneut die Frage, in welchem Sinne hier von Wissenschaft dann überhaupt die Rede sein soll. Muss eine allgemeine Bildwissenschaft als Sozialwissenschaft, als spezielle Medienwissenschaft oder eher als eine technische Wissenschaft konzipiert werden? Ist sie eine empirische oder eine reflexive Disziplin? Kann sie, um eine ältere Unterscheidung aufzunehmen, als nomothetische Wissenschaft auftreten, die Gesetze etwa der

Bildherstellung oder der Bildverwendung zu formulieren erlaubt, oder ist sie eine idiographische und als solche beschreibende und klassifizierende Wissenschaft? Ich vertrete in meinen Forschungen die These, dass eine allgemeine Bildwissenschaft keine neue, weitere Disziplin ist, die neben die bereits ausgebildeten Bildwissenschaften tritt, sondern in nichts anderem als in einem Theorierahmen besteht. Als begriffskartografische Klärung würde dieser Theorierahmen die theoretischen Grundlagenreflexionen liefern, die alle fachspezifischen bildwissenschaftlichen Forschungsansätze enthalten und über die sie sich aufeinander beziehen lassen können sollten.

6. Zur Institutionalisierung der Bildwissenschaft im Rahmen des Virtuellen Instituts für Bildwissenschaft

Die wissenschaftlichen Bemühungen um eine allgemeine Bildwissenschaft gelten dem ambitionierten Versuch, nicht nur eine neue Wissenschaft zu begründen bzw. tatsächlich zu gründen. Sie wollen zudem einen neuen Wissenschaftstyp entwickeln, der paradigmatisch für die interdisziplinäre Forschung eine Aufhebung der vielbeschworenen zwei Kulturen durchführt und zudem neue Formen der Vermittlung sowohl innerhalb der scientific community als auch mit Bezug auf die Lehre bereitstellt. Für dieses Vorhaben, das wohl besser als Vision zu bezeichnen ist, genügt es nicht den angesprochenen bildwissenschaftlichen Theorierahmen zu entwickeln (vgl. Sachs-Hombach 2003). Darüber hinaus ist es nötig sind, neue Formen der Institutionalisierung zu erproben. Forschung findet üblicherweise an Instituten statt, die in der Regel eine Einheit von Forschung und Lehre anstreben, teilweise aber auch als reine Forschungsinstitute Grundlagenforschung betreiben. Das Entstehen neuer Wissenschaften war so traditionell mit der Gründung neuer Institute verbunden. Dies ist gegenwärtig (nicht nur) durch die verknappten finanziellen Mittel immer schwieriger geworden. Im Rahmen der Magdeburger Bildwissenschaft wurde daher der Versuch unternommen, eine Institutiona-

lisierung der allgemeinen, interdisziplinär verfassten Bildwissenschaft mit den Mitteln der Informationstechnologie zu begleiten und zu unterstützen. Hierzu entstand das *Virtuelle Institut für Bildwissenschaft* (VIB) unter www.bildwissenschaft.org.

Virtuell ist das *Virtuelle Institut für Bildwissenschaft* nur in dem Sinne, dass es die Prozesse der internen Abstimmung der Forschergruppen auf einer elektronischen Plattform vornimmt. Zwar werden sich hierdurch auch einige Veränderungen in den Formen der Diskussion und der Vermittlung ergeben, die eigentliche Forschung wird aber wie bisher von einzelnen Forschern an ihren jeweiligen Instituten durchgeführt werden (müssen). Die mittelfristige Zielsetzung des *Virtuellen Instituts für Bildwissenschaft* besteht darin, im Sinne eines Wissensportals eine zentrale Anlaufstelle zur Verfügung zu stellen, die einerseits durch die Unterstützung von entsprechenden Datenbanken und digitalen Ressourcen gezielt umfassende Informationen bereitzustellen erlaubt und die andererseits eine möglichst ungehinderte Kommunikation der beteiligten Bildforscher ermöglicht. Langfristig soll das VIB auch all die Funktionen übernehmen können, die üblicherweise von den wissenschaftlichen Gesellschaften wahrgenommen werden. Der Aufbau der hierzu nötigen Infrastruktur wird sicherlich noch längere Zeit in Anspruch nehmen, schon jetzt bietet das VIB Forschergruppen aber die Möglichkeit, gemeinsame Projekte *online* zu diskutieren. Es fungiert damit als ein *Preprint*-Forum. Funktionsfähig sind zudem ein Kongressplaner und ein Veranstaltungskalender, eine bildwissenschaftliche Literaturdatenbank ist im Aufbau begriffen.

Literaturdatenbank, Veranstaltungskalender, Newsboard etc. sollen gemeinschaftlich von den MitarbeiterInnen des VIB betrieben werden. Ihnen stehen also alle Eingabefunktionen zur Verfügung. Die grundlegende Annahme ist hierbei, dass jeder von den Informationen der Datenbanken profitieren können, sofern nur möglichst viele MitarbeiterInnen sich bei der Eingabe beteiligen. Die Datenbanken sind also als Angebot zu verstehen, die eigenen Projekte der bildwissenschaftlichen Forschergemeinschaft vorzu-

stellen bzw. für sie zu werben. Erfahrungsgemäß sind derartige Unternehmungen insbesondere durch die mangelnde Bereitschaft gefährdet, Arbeit und Zeit in etwas zu investieren, das keinen unmittelbaren persönlichen Nutzen verspricht. Diese Gefahr kann meines Erachtens nur dadurch minimiert werden, dass das verfügbare Informationsangebot hinreichend interessant bleibt. Es bedarf deshalb eines längeren Vorlaufs, um eine kritische Informationsmasse zu erreichen. Damit ist das Folgeproblem zu vieler Trittbrettfahrer nicht beseitigt. Hierzu ist es zusätzlich nötig, das Maß des persönlichen Einsatzes durch Entscheidungskompetenzen zu motivieren: Wer sich einsetzt, entscheidet auch entsprechend. Das gesamte Unternehmen bedarf also Entscheidungsstrukturen, die ein Höchstmaß an Demokratie und Transparenz beinhalten. Teilweise werden solche Strukturen den weiteren Fortgang vermutlich erschweren. Da es bisher Vergleichbares kaum gibt, wird dies innovativ gestimmte Wissenschaftler aber gerade motivieren können.

7. Fazit

Die vorangegangenen Darstellungen und Überlegungen lassen sich von der Überzeugung leiten, dass es möglich ist, eine allgemeine Bildwissenschaft als Wissenschaft in einem strengeren Sinne zu etablieren. Hierzu wird als nötig erachtet, einen gemeinsamen Theorierahmen zu entwickeln, der für die unterschiedlichen Disziplinen ein integratives Forschungsprogramm bereitzustellen gestattet. Ein konkreter Vorschlag hierzu besteht in der These, dass Bilder wahrnehmungsnaher Zeichen sind. Der Theorierahmen muss so konzipiert sein, dass er einerseits den unterschiedlichen Bildbegriffen Rechnung trägt und andererseits hinreichend Anknüpfungspunkte für die verschiedenen disziplinspezifischen Zugangsweisen eröffnet. Ihn im Einzelnen auszugestalten, wird ohne die Unterstützung der Bildforscher der unterschiedlichen Disziplinen nicht möglich sein. Insofern ist dieser Vorschlag vor allem als eine Bitte um Mitarbeit und als Angebot zur Koordination zu verstehen.

BIOGRAFISCHE INFORMATIONEN

Prof. Dr. Klaus Sachs-Hombach Jg. 1957; Studium der Philosophie, Psychologie und Germanistik in Münster; Promotion 1990, danach wissenschaftlicher Mitarbeiter am philosophischen Institut der Universität Magdeburg; in den Jahren 1993 und 1994 Forschungsaufenthalte in Oxford und am MIT in Cambridge; Habilitation 2003; im Rahmen der Interdisziplinären Forschungsstelle für Computervisualistik seit 1997 als Assistent, seit 2003 als Oberassistent tätig. Seit 2007 Professur für Philosophie an der TU Chemnitz. Forschungsschwerpunkte: Zeichen- und Bild- und Medientheorien, philosophische Probleme der Psychologie und Kognitionswissenschaft, Fragen der angewandten Ethik und soziomoralischen Entwicklung. Wichtige Veröffentlichungen: Philosophische Psychologie im 19. Jahrhundert, Freiburg/ München: Alber 1993; Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln: Herbert von Halem Verlag 2003; (als Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2005; (als Hg.): Bild und Medium. Kunstgeschichtliche und philosophische Grundlagen der interdisziplinären Bildwissenschaft, Köln: Halem Verlag 2006. (<http://isgnw.cs.uni-magdeburg.de/~ksh/homepage.htm>)

LITERATUR

Belting, Hans (1990): Bild und Kult. Eine Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München: Beck, zitiert nach der 2. Auflage von 1991.

Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe einer Bildwissenschaft, München: Fink.

Bisanz, Elize (2002): Malerei als écriture. Semiotische Zugänge zur Abstraktion (Reihe Bildwissenschaft, Band 7), Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Blanke, Bóris (1998) (Hg.): Bildsemiotik, Zeitschrift für Semiotik, Bd. 20 (3-4), Tübingen: Stauffenburg.

Blanke, Bóris (2003): Vom Bild zum Sinn. Das ikonische Zeichen zwischen strukturalistischer Semiotik und analytischer Philosophie (Reihe Bildwissenschaft, Bd. 4), Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Block, Ned (1981) (ed.): Imagery, Cambridge (MA): MIT Press.

Boehm, Gottfried (1994) (Hg.): Was ist ein Bild? (2. Auflage 1995), München: Fink.

Boehm, Gottfried (2001) (Hg.): Homo Pictor (Colloquium Raucicum, Bd. 7), München / Leipzig: Saur.

Böhme, Gernot (1999): Theorie des Bildes, München: Fink.

Brandt, Reinhard (1999): Die Wirklichkeit des Bildes, München / Wien: Hanser.

Curtius, Ernst Robert (1947): Europäische Literatur und Lateinisches Mittelalter, Bern: Francke.

Diers, Michael (1997): Schlagbilder. Zur politischen Ikonographie der Gegenwart, Frankfurt am Main: Fischer.

Doelker, Christian (1997): Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, Stuttgart: Klett-Cotta.

Drechsel, Benjamin (2005): Politik im Bild. Wie politische Bilder entstehen und wie digitale Bildarchive arbeiten, Frankfurt / New York: Campus.

Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (2003) (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch, Opladen: Leske & Budrich.

Fellmann, Ferdinand (1991): Symbolischer Pragmatismus. Hermeneutik nach Dilthey, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flusser, Vilém (1985): Ins Universum der technischen Bilder, Göttingen: European Photography.

Gombrich, Ernst H. (1960): Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation, Princeton (NJ): Princeton University Press, zitiert nach dem neunten Druck der zweiten Auflage von 1989.

Gombrich, Ernst H. (1982): The Image and the Eye, Oxford: Phaidon Press Limited, zitiert nach der deutschen Ausgabe: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung, aus dem Englischen übertragen von Lisbeth Gombrich, Stuttgart: Klett-Cotta 1984.

Goodman, Nelson (1968): Languages of Art. An Approach to a Theory of Symbols, Indianapolis: Hackett.

Groebel, Jo & Winterhoff-Spurk, Peter (1989) (Hg.): Empirische Medienpsychologie, München: Psychologie Verlags Union.

Hofmann, Wilhelm (1998) (Hg.): Visuelle Politik: Filmpolitik und die visuelle Konstruktion des Politischen, Baden-Baden: Nomos.

Hofmann, Wilhelm (1999) (Hg.): Die Sichtbarkeit der Macht – Theoretische und empirische Untersuchungen zur Visuellen Politik, Baden-Baden: Nomos.

Hopkins, Robert (1998): Picture, Image and Experience, Cambridge: Cambridge University Press.

Huber, Hans Dieter (2004): Bild, Beobachter, Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft, Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz Verlag.

Huber, Hans Dieter, Lockemann, Bettina & Scheibel, Michael (2002) (Hg.): Bild, Medien, Wissen. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter, München: Kopaed.

Kepplinger, Hans Mathias (1987): Darstellungseffekte. Experimentelle Untersuchungen zur Wirkung von Pressefotos und Fernsehfilmen, Freiburg i. Br. / München: Alber.

Knieper, Thomas & Müller, Marion (2001) (Hg.): Kommunikation visuell. Das Bild als Forschungsgegenstand – Grundlagen und Perspektiven, Düsseldorf: Herbert von Halem Verlag.

Kroeber-Riel, Werner (1996): Bildkommunikation. Imagerystrategien für die Werbung, München: Verlag Franz Vahlen.

Lopes, Dominic (1996): Understanding Pictures, Oxford: Clarendon Press.

Majetschak, Stefan (2002): «Iconic Turn». Kritische Revisionen und einige Thesen zum gegenwärtigen Stand der Bildtheorie, in: Philosophische Rundschau 49, 44-64.

Mitchell, W. J. Thomas (1986): Was ist ein Bild?, in: Bohn, Volker (Hg.): Bildlichkeit. Internationale Beiträge zur Poetik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 17-68.

Mitchell, W. J. Thomas (1992): The Pictorial Turn, in: Art Forum, March, 89-95.

Mosbach, Doris (1999): Bildermenschen – Menschenbilder. Exotische Menschen als Zeichen in der neueren deutschen Printwerbung, Berlin: Verlag Arno Spitz.

Muckenaupt, Manfred (1986): Text und Bild: Grundfragen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikationen aus sprachwissenschaftlicher Sicht, Tübingen: Narr.

Paivio, Alan (1971): Imagery and Verbal Process, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Paivio, Alan (1986): Mental Representations. A Dual Coding Approach, New York: Oxford University Press.

Panofsky, Erwin (1932): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltdeutung von Werken der bildenden Kunst, in: Logos 21, 103-119, zitiert nach der Ausgabe in: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, Bd. 1: Bildende Kunst als Zeichensystem, 6., überarbeitete Auflage, Köln: DuMont 1994, 185-206.

Panofsky, Erwin (1939): Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of Renaissance, New York, zitiert nach der deutschen Ausgabe: Ikonographie und Ikonologie, in: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Ikonographie und Ikonologie. Theorien – Entwicklungen – Probleme, Bd. 1: Bildende Kunst als Zeichensystem, 6., überarbeitete Auflage, Köln: DuMont 1994, 207-225.

Plinius Secundus d. Ä. (1977): Naturkunde (Naturalis Historiae), Lat.-dt., Buch XXXV: Farben, Malerei, Plastik, hg. und übersetzt von Roderich König in Zusammenarbeit mit Gerhard Winkler, 2., überarbeitete Auflage, Düsseldorf / Zürich: Artemis und Winkler.

Rehkämper, Klaus (2002): Bilder, Ähnlichkeit und Perspektive. Auf dem Weg zu einer neuen Theorie der bildhaften Repräsentation (Reihe Bildwissenschaft, Bd. 9), Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.

Röhl, Klaus F. & Ulbrich, Stefan (2000): Visuelle Rechtskommunikation, in: Zeitschrift für Rechtssoziologie 21 (2), 335-385.

Sachs-Hombach, Klaus (1995) (Hg.): Bilder im Geiste. Zur kognitiven und erkenntnistheoretischen Funktion piktoraler Repräsentationen, Amsterdam: Rodopi.

Sachs-Hombach, Klaus (1998): Illusion und Repräsentation. Bausteine zu einer Theorie bildlicher Kommunikation, in: Dölling, Evelyn (Hg.): Repräsentation und Interpretation (Arbeitspapiere zur Linguistik, Bd. 35), Berlin: Institut für Linguistik, 123-145.

Sachs-Hombach Klaus (1999): Bilder als wahrnehmungsnaher Zeichen, in: Mittelstrass, Jürgen (Hg.): Die Zukunft des Wissens, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, 1351-1358.

- Sachs-Hombach, Klaus (2003): Das Bild als kommunikatives Medium. Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft, Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Sachs-Hombach, Klaus (2004) (Hg.): Wege zur Bildwissenschaft. Interviews, Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Sachs-Hombach, Klaus (2005) (Hg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sachs-Hombach, Klaus & Rehkämper, Klaus (1998) (Hg.): Bild – Bildwahrnehmung – Bildverarbeitung. Interdisziplinäre Beiträge zur Bildwissenschaft, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag (Neuausgabe 2000).
- Sachs-Hombach, K. & Schirra, J.R.J. (2001): Computervisualistik als angewandte Bildwissenschaft, in: Hess-Lütrich, Ernst W. B.: Medien, Texte und Maschinen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 117-137.
- Sachs-Hombach, Klaus & Schirra, Jörg R. J. (2002): Von der interdisziplinären Grundlagenforschung zur computervisualistischen Anwendung. Die Magdeburger Bemühungen um eine allgemeine Wissenschaft vom Bild, in: Magdeburger Wissenschaftsjournal 1/2002, Magdeburg, 27-38.
- Schelske, Andreas (1997): Die kulturelle Bedeutung von Bildern. Soziologische und semiotische Überlegungen zur visuellen Kommunikation, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schirra, Jörg R. J. (1994): Bildbeschreibung als Verbindung von visuellem und sprachlichem Raum, St. Augustin: Infix.
- Schirra, Jörg R.J. (2005): Foundation of Computational Visualistics (Reihe Bildwissenschaft; 14). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Schirra, Jörg R. J. & Sachs-Hombach, Klaus (1998): Von Bildern und neuen Ingenieuren. Computervisualistik als Studienfach, in: Reinhard, Ulrike & Schmid, Ulrich (Hg.), Who is Who in Multimedia Bildung 98, Heidelberg: Whois Verlags- & Vertriebsgesellschaft, 226-231.
- Schlechtweg, Stefan (1999): Interaktives wissenschaftliches Illustrieren von Texten, Aachen: Shaker Verlag.
- Schnotz, Wolfgang & Kulhavy, Raymond W. (1994): Comprehension of Graphics, Amsterdam: Elsevier Publishers.
- Scholz, Oliver R. (1999): «Mein teurer Freund, ich rat' Euch drum / Zuerst Collegium Syntacticum» – Das Meisterargument in der Bildtheorie, in: Sachs-Hombach & Rehkämper (Hg.): Bildgrammatik. Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildhafter Darstellungsformen (Reihe Bildwissenschaft, Bd. 1), Magdeburg: Scriptorum Verlag, 33-45.
- Scholz, Oliver R. (2004): Bild, Darstellung, Zeichen. Philosophische Theorien bildhafter Darstellung, 2., vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt am Main: Klostermann.
- Schwan, Stefan (2001): Filmverstehen und Alltagserfahrung, Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Sebeok, Thomas A. & Umiker-Sebeok, Jean (1995) (Hg.): Advances in Visual Semiotics: The Semiotic Web 1992-93, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Sonesson, Göran (1989): Pictorial Concepts. Inquiries into the Semiotic Heritage and its Relevance for the Analyses of the Visual World, Lund: Lund University Press.
- Sonesson, Göran (1993): Die Semiotik des Bildes. Zum Forschungsstand am Anfang der 90er Jahre, in: Zeitschrift für Semiotik 15 (1-2), 127-160.
- Steinbrenner, Jakob & Winko, Ulrich (1997): Die Philosophie der Bilder, in: Steinbrenner, Jakob & Winko, Ulrich (Hg.): Bilder in der Philosophie & in anderen Künsten & Wissenschaften, Paderborn: Schöningh, 13-40.
- Strothotte, Thomas (1998): Computational Visualization. Graphics, Abstraction and Interactivity, Berlin / Heidelberg / New York: Springer.
- Strothotte, Christine & Strothotte, Thomas (1997): Seeing Between the Pixels: Pictures in Interactive Systems, Berlin / Heidelberg / New York: Springer.
- Strothotte, Thomas & Schlechtweg, Stefan (2002): Non-Photorealistic Computer Graphics: Modeling, Rendering and Animation, San Francisco: Morgan Kaufmann.
- Thürlemann, Felix (1990): Vom Bild zum Raum. Beiträge zu einer semiotischen Kunstwissenschaft, Köln: DuMont.
- Weidenmann, Bernd (1991): Lernen mit Bildmedien. Psychologische und didaktische Grundlagen, Weinheim: Beltz.
- Weidenmann, Bernd (1994) (Hg.): Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern: Huber.
- Wiesing, Lambert (1997): Die Sichtbarkeit des Bildes. Geschichte und Perspektiven der formalen Ästhetik,

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Wiesing, Lambert (2000): Phänomene im Bild, München: Fink.

Wittgenstein, Ludwig (1953): Philosophische Untersuchungen, Bd. 1 der Werkausgabe in 8 Bänden, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1984.

DIETER MAURER, CLAUDIA RIBONI

BILD UND BILDGENESE -
ZUR UNTERSUCHUNG FRÜHER
GRAPHISCHER ÄUSSERUNGEN

«Wie erzeugen Bilder Sinn – in der Wissenschaft, im Alltag, in der Kunst? ... Das Paradigma Bild, das bis dahin nicht existiert hatte, verdient jene wissenschaftliche Aufmerksamkeit, welche die Sprache seit Jahrhunderten genießt. «¹

Allgemeine Thematik

Wie erscheinen, «entstehen» Bilder? Welche Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen lassen sich in frühen graphischen Äusserungen beobachten? Sind frühe Bilder Produkte oder Prozesse? Sind frühe Bildmerkmale universal oder aber immer schon von einem bestimmten kulturellen Kontext abhängig? Worin besteht frühe bildhafte Erkenntnis und Ästhetik? Auf welche allgemeinen Aspekte des frühen symbolischen Verhaltens verweisen frühe Bilder? Auf welche allgemeinen Bestimmungen von «Bild» oder «Bilder» verweist die Bildgenese?

Diesem Fragenkomplex widmet sich seit 1999 unsere Forschung an der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK (vormals Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich hgkz). Hintergrund und Motivation bildet die Erkenntnis, dass verlässliche und empirisch breit abgestützte Kenntnisse zur Frage der Genese von Bildern bis heute weitgehend fehlen.

Unsere Forschung fragt in erster Linie nach den frühesten bildhaften Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen in Zeichnungen und Malereien kleiner Kinder, in der Alltagssprache häufig als «Kritzeleien» bezeichnet. Von entsprechenden Feststellungen erhoffen wir, dass sich allgemeine Thesen

zur Frage der frühesten bildhaften, «ikonischen» Erkenntnisvorgänge ableiten lassen.

Dass wir graphische Äusserungen kleiner Kinder untersuchen, die Bildentstehung und frühe Bildentwicklung also aus ontogenetischer Sicht angehen, liegt an derzeit fehlenden Funden der Frühgeschichte. Die bis heute überlieferten prähistorischen Bilder stellen mit wenigen und schwer interpretierbaren Ausnahmen einen bereits sehr entwickelten Stand an zeichnerischen und malerischen Fähigkeiten und mit ihnen an graphischen und ästhetischen Eigenschaften dar, die hinsichtlich der graphischen Anfänge nicht als sehr frühe Manifestationen bezeichnet werden können. Es ist diese Lücke in der kulturellen Überlieferung, die zu einer zumindest vorläufigen Gleichsetzung der Untersuchung früher Bilder mit der Untersuchung früher Kinderzeichnungen führt. Damit entsteht aber die Gefahr eines thematischen Missverständnisses. Die genannte Gleichsetzung wird vollzogen, um eine empirische Untersuchung überhaupt zu ermöglichen. Dennoch steht nicht das «Kindliche» der Zeichnungen und Malereien, sondern die «unterste» Struktur des Graphischen und des ihm entsprechenden Ästhetischen im Vordergrund. (Es ist für das Verständnis der Thematik wie des Forschungsgegenstandes wesentlich, die allgemeine Frage nach der frühen Struktur des Graphischen zu unterscheiden von derjenigen ihrer Manifestation in der Kinderzeichnung. Insbesondere betrifft erstere die strukturelle Grundlage des Graphischen und damit des Bildhaften selbst und [noch] nicht deren entwicklungs- oder individualpsychologische Ausdeutung.)

Vier Forschungsbereiche

Unsere Forschung gliedert sich in vier Bereiche:

- > *«Morphologie» für den so genannt «westlichen» Kulturbereich*
- > *Aufbereitung historischer Dokumente*
- > *kulturvergleichende Studien*
- > *prozessuale Studien*

Das allgemeine Ziel unserer Forschung ist es, eine «phänome-

nologische» (auf die Beschreibung ausgerichtete) Referenz für die Frage der Bildentstehung und der frühen bildhaften Ästhetik vorlegen zu können, welche sowohl begriffliche wie methodische Klärungen als auch umfangreiches und direkt zugängliches empirisches Material mit einschliesst. Deshalb betreiben wir parallel zur Grundlagenforschung konsequent eine didaktische Aufbereitung für die Lehre und eine technische Entwicklung von Softwareinstrumenten für Datenpflege, Weitergabe der Daten an andere Forschungsgruppen und Hilfsmittel für Studium und Ausbildung.

Ausrichtung

Bilder mit Worten zu beschreiben, auf welche hin sie nicht erzeugt wurden, ist an sich ein schwieriges Unterfangen. Im besten Falle kann man zu Feststellungen von Sachverhalten gelangen, welche anhand eines visuellen Nachprüfens plausibel werden können und welche Thesen formulieren lassen und Erklärungen anbieten. Immer aber bleiben die Aspekte der Genauigkeit und der Vollständigkeit während des Vorgehens der Beschreibung schwer einschätzbar, Objektivierungen sind immer nur teilweise möglich, und die Zuordnung von Eigenschaften zu Bildern stellt immer ein Akt der Interpretation dar.

Dies gilt ganz besonders für frühe graphische Äusserungen von kleinen Kindern: Massen von Bildern, deren Formensprache ausserhalb einer eigentlichen Forschung von den Erwachsenen selten bewusst differenziert wird und deren Bedeutung entsprechend unklar bleibt. Die Alltagssprachliche Bezeichnung deutet auf diesen Sachverhalt hin, werden doch diese Äusserungen in der Regel «Kritzeleien» genannt.

Für eine empirische Untersuchung ist es deshalb in besonderem Masse notwendig, sowohl das Verbale wie das Visuelle zu klären, zu untersuchen und offen zu legen. Das Verbale zu untersuchen heisst, diejenigen Merkmale zu bestimmen und zu benennen, welche man für die Beschreibung der Bilder verwendet, mit eingeschlossen den Zuordnungsregeln, welche man für die Beschrei-

bung festgelegt hat. Das Visuelle untersuchen heisst, das Auftreten von Merkmalen an aussagekräftigen Bildzusammenstellungen festzustellen und davon allgemeine Aussagen abzuleiten.

Hinzu kommt, dass die Reproduktionstechnik für Untersuchungen solcher Art einen zentralen Aspekt darstellt. Das Studium früher graphischer Äusserungen muss sich auf eine sehr grosse Zahl von Einzelbeispielen beziehen. Bis vor kurzem war dies nur anhand des Originalmaterials oder anhand fotografischer Reproduktionen möglich. Die entsprechende Organisation war deshalb ausserordentlich aufwändig, die Zahl empirischer Studien in der Folge beschränkt, und Zuordnungen von Merkmalen zu Bildern in der Regel für Dritte nicht nachvollziehbar und also auch nicht kritisch zu würdigen. Dies erklärt zu einem wesentlichen Teil den erläuterten Mangel an empirischen Grundlagen. Erst mit der Technik der digitalen Bildverarbeitung ist es möglich geworden, eine grosse Zahl von Originalen (digital) zu reproduzieren, den Aufwand von Organisation und Klassifikation drastisch zu senken sowie Bildersammlungen mit den jeweiligen Klassifikationen vollständig und leicht zugänglich veröffentlichen zu können. Die digitale Form von Bildern stellt also eine neue Untersuchungsmöglichkeit dar, innerhalb derer die Frage der empirischen Grundlagen in ganz anderer Art als früher angegangen werden kann.

Auf diesem Hintergrund kann deutlich werden, worauf wir uns mit unserer gesamten Forschung ausrichten: auf aussagekräftige, vollständig zugängliche und veröffentlichte umfangreiche Bildersammlungen, die den Rang einer empirischen Referenz einnehmen und an welchen sich verschiedene theoretische Bemühungen gegenseitig treffen können.

«Morphologie» für den so genannt
«westlichen» Kulturbereich -
Empirische Referenz Europa

In den Jahren 1999 bis 2007 führten wir im Rahmen dreier Teilprojekte eine umfangreiche empirische Untersuchung von Bildungseigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen

früher graphischer Äusserungen durch. Diese bestand im Wesentlichen aus folgenden Teilen:

- > *Aufbau eines Originalarchivs*
- > *Visionierungen, Entwicklung von Regeln der Auswahl, Entwicklung von Kriterien zur Gliederung in Längs- und Querschnittstudien*
- > *Aufbau des digitalen Archivs (empirische Grundlage); Reproduktion einer Auswahl von Originalen, Erfassen zugehöriger Informationen, Aufbau einer Benutzeroberfläche*
- > *Einschätzung von Bildersammlungen als Längs- oder Querschnittstudien*
- > *Entwicklung zweier Merkmalskataloge für Längs- und Querschnittstudien*
- > *Durchführung der empirischen Untersuchung (Zuordnung von Merkmalen zu Bildern, Längs- und Querschnittstudien)*
- > *statistische Auswertungen, Aufbereitung der Ergebnisse in Textform, Grafiken und Tabellen*
- > *Ableitung von allgemeinen Feststellungen und Aussagen zu den Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen früher graphischer Äusserungen*

Die Ergebnisse der Untersuchung sind in der Form eines Bildarchivs und eines Lehrgangs veröffentlicht.²

Das Bildarchiv beinhaltet:³

- > *25'333 reproduzierte Zeichnungen und Malereien*
- > *205 verschiedene Sammlungen, mit folgender Zuordnung: 92 Mädchen, 103 Knaben, 7 Sammlungen von Geschwistern (ohne gesicherte Zuordnung zu einem einzelnen Kind), 3 zusätzliche anonyme Sammlungen (ohne gesicherte Zuordnungen zu einem einzelnen Kind)*
- > *2 erläuterte Merkmalskataloge, welche den Längs- und Querschnittstudien zu Grunde liegen*
- > *1 Merkmalskatalog, welcher die Sammlungen als Ganze beschreibt*
- > *708 aufbereitete «Typenbilder», das heisst speziell aufbereitete Bildausschnitte, welche die untersuchten Bildmerkmale besonders deutlich illustrieren*

- > umfangreiche in sich gegliederte Bilderserien, welche verschiedene Aspekte der Bildmerkmale, ihrer Struktur und ihrer Entwicklung illustrieren.

Das Bildarchiv gliedert sich wie folgt:

- > Illustrationen (Bilderserien, geeignet für einen ersten Einstieg)
- > Archivstruktur (Merkmalskataloge mit zugeordneten Bildern, Autorinnen und Autoren, zeitliche Verteilung der Bilder gemäss Bildalter)
- > Such- und Sortierfunktionen
- > verschiedene Ansichten
- > auswahlspezifische statistische Angaben
- > Downloadfunktionen

Der Lehrgang gliedert sich in eine Einführung, sechs inhaltliche Teile sowie einen Anhang:

- > *In der Einführung finden sich Hinweise zu möglichen Vorgehensweisen, den Lehrgang und das Bildarchiv zu nutzen, wie auch Regeln (Lizenzbestimmungen), unter welchen die Nutzung im Allgemeinen steht. Für einen ersten visuellen Einstieg in die Thematik der frühen graphischen Äusserungen bietet die Einführung zudem entsprechende Bilderserien an.*
- > *In Teil 1 wird der derzeitige Stand der Forschung anhand von Veröffentlichungen dreier ausgewählter Autorinnen und Autoren exemplarisch und zusammenfassend dargestellt. Von dieser Darstellung ausgehend wird die derzeitige Problematik fehlender empirisch abgestützter und verlässlicher Kenntnisse erläutert, als Hintergrund für die hier vorgestellte eigene Untersuchung.*
- > *Teil 2 erläutert die Einzelheiten von Fragestellung, Begrifflichkeit und Methode der vorliegenden Untersuchungen. Ein Kernstück dieses Teils bildet, neben der Beschreibung von Einzelheiten des Archivs, der Merkmalskatalog in der Form einer systematischen Erläuterung der untersuchten Bildeigenschaften sowie des Vorgehens bei der Beschreibung der Bilder selbst.*
- > *Teil 3 bietet eine Übersicht über die Entwicklung früher graphischer Äusserungen, wie sie als Zusammenfassung, Verallgemeinerung und Vereinfachung anhand von Längs- und*

Querschnittstudien erarbeitet wurde.

- > *Teil 4 stellt die Ergebnisse der vier Längsschnittstudien im Einzelnen dar.*
- > *Teil 5 stellt die Ergebnisse der Querschnittstudie im Einzelnen dar.*
- > *Teil 6 diskutiert grundlegende Aspekte, welche sich anhand der Befunde formulieren lassen.*
- > *Der Anhang enthält Literaturhinweise und bietet Instrumente zur Evaluation von Kenntnissen der Analysefähigkeiten früher graphischer Äusserungen dar (letzteres zurzeit in Entwicklung).*

Aufbereitung historischer Dokumente

Bis anhin bestand nur ein einziges umfangreiches Archiv von frühen graphischen Äusserungen, welches wissenschaftlich-empirischen Wert besitzt und öffentlich zugänglich war: The Rhoda Kellogg Child Art Collection. Dieses Archiv besteht in seiner ursprünglichen Form aus 255 Mikrofichen, welche ca. 8000 Abbildungen dokumentieren. Auf Grund seines Formats und seiner schlechten Verbreitung war es nur in äusserst beschränktem Masse zugänglich und nur mit grossem Aufwand nutzbar.

In Absprache mit den Lizenzinhabern⁴ haben wir das Archiv digital reproduziert, neu aufbereitet und als Re-Edition neu herausgegeben.⁵ Zusammen mit dem neuen Archiv für Europa unsererseits bieten wir so eine umfassende Dokumentation zur Thematik an.

Kulturvergleichende Studien

Die Kontroverse, ob frühes bildartiges «universal» oder «kulturell codiert» sei, gehört zu einer der Grundfragen früher graphischer Äusserungen. Bisherige Anzeichen sprechen der Tendenz nach für ersteres, doch sind die empirischen Grundlagen ausgesprochen mangelhaft.⁶ Deshalb haben wir zwei Datenerhebungen in Indien (indigene Bevölkerung) und Indonesien (Landbevölkerung) initiiert, welche es erlauben soll, die von uns erarbeitete Referenz für Mitteleuropa mit aussagekräftigen Bilderserien aus zwei sehr

verschiedenen sozialen, ökonomischen und kulturellen Kontexten miteinander zu vergleichen.

Indien – indigene Bevölkerungsgruppen

Seit 2004 führen wir in Zusammenarbeit mit einer lokal ansässigen Organisation⁷ eine Datenerhebung früher graphischer Äusserungen von indigenen Bevölkerungsgruppen in Südindien durch. Die indischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wurden von uns vor Ort instruiert und für die Durchführung speziell geschult. Alle sechs Monate haben wir zudem einen Review vor Ort vorgenommen, um die Erhebung fortlaufend zu prüfen, sie qualitativ konstant zu halten sowie Mängel und Missverständnisse zu beheben.

In die Datenerhebung sind drei Communities in den Distrikten Mysore und Kodagu des Bundesstaats Karnataka (Südindien) mit einbezogen, welche in den letzten 20 Jahren aus dem Urwald vertrieben und an dessen Rand umgesiedelt wurden: Ranigate, Balegundi und Nakoor-Kallor. Diese Communities leben heute in Verhältnissen, welche mit «westlichen» Lebensbedingungen nicht zu vergleichen und noch stark von einer Lebensweise ohne jede moderne Technik und Infrastruktur geprägt sind. Ganz besonders fehlt in diesen Gemeinschaften auch heute noch eine Tradition, in welcher Erwachsene Bilder im Sinne von Zeichnungen und Malereien erzeugen würden – dazu fehlen nur schon die Materialien und Instrumente – und Bilder von kleinen Kindern auf Papier sind für Erwachsene dieser Gemeinschaften kaum vorstellbar. (Dazu ein bemerkenswertes Detail: Auch unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter vor Ort bezeichnen die Tätigkeit, welche wir bei diesen Kindern veranlasst haben, nicht als Zeichnen oder Malen, sondern als «Schreiben».)

Für die Kinder dieser drei Communities führen wir seit 2004 alle ein bis zwei Wochen so genannte «Sitzungen» durch, in welchen sie zeichnen und malen. Sie werden dabei von unseren Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter betreut, welche die Bilder sowohl datieren wie kommentieren. Für den Ablauf haben wir bei der erwähnten Schulung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter entsprechende Regeln festgelegt.

Ein Vergleich mit den Bildern unserer Referenz für Europa soll Antwort auf die Frage geben, ob Bildeigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen unabhängig sein können von der Art der Zivilisation, oder ob sie sich als grundsätzlich abhängig davon erweisen.

Indonesien – Bevölkerungsgruppen einer östlichen, stark lokal geprägten Kultur

Im Jahre 2005 haben wir diese Datenerhebung erweitert und Kinder aus Bali (Indonesien) miteinbezogen. Auch diese Datenerhebung wird von einer lokal ansässigen Organisation⁸ durchgeführt. Entsprechend der indischen Studie wurden auch die indonesischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von uns vor Ort instruiert und für die Durchführung speziell geschult, und ihre Arbeit wurde und wird alle sechs Monate einem Review vor Ort unterzogen.

In die balinesische Datenerhebung sind die beiden Gemeinden Munduk und Tabanan mit einbezogen. Die entsprechenden Bevölkerungsgruppen stammen aus einem primär hinduistisch geprägten Kulturbereich und besitzen eine ausgeprägte und, verglichen mit «westlichen» Standards, zumindest teilweise eigenständige ästhetische und künstlerische Praxis insbesondere der Musik und des Tanzes. Hinzu kommt eine verbreitete und qualitativ zum Teil hochstehende kunsthandwerkliche Tätigkeit im Bildnerischen.

In den beiden Gemeinden führen wir hauptsächlich Längsschnittstudien durch: Unsere Mitarbeiter besuchen allwöchentlich einzelne Kinder, sammeln, datieren und kommentieren die Bilder der letzten Tage, und führen vor Ort wiederum «Sitzungen» durch, in welchen die Kinder in Anwesenheit von ihnen zeichnen und malen. Alle Bilder werden gesammelt, datiert und, sofern nötig, nachträglich kommentiert.

Bilder und Informationen

Die Bilder aus Indien und Indonesien werden uns regelmässig nach Zürich gesandt, wo wir sie derzeit temporär archivieren.

Zusätzlich zu den originalen Zeichnungen und Malereien las-

sen wir fortlaufend Informationen zu den beteiligten Kindern sowie Informationen zu den einzelnen Bildern und dem jeweiligen Bildprozess mit aufnehmen: Alter und Händigkeit der Kinder, Geburtsurkunden (soweit vorhanden), sozioökonomische Lage der beteiligten Familien und Communities (Tätigkeiten, Einkommen, sozioökonomisches Umfeld), allgemeiner kultureller Kontext, bildspezifischer kultureller Kontext; Bildalter (Alter des Kindes bei der Erzeugung des Bildes), Einzelbildkommentare, Kommentare der betreuenden Erwachsenen zum zeichnerischen oder malerischen Vorgang.

Korpus

Wir planen, die Datenerhebungen im Frühjahr 2008 abzuschließen, und werden dann voraussichtlich über ein Bildarchiv von Originalen verfügen, welches ca. 30'000 Zeichnungen und Malereien von ca. 120 Kindern umfasst. Für ca. 60 dieser Kinder wird die graphische Entwicklung regelmässig über eine Dauer von zwei bis drei Jahren dokumentiert sein und Längsschnittstudien ermöglichen. – Für die wissenschaftliche Auswertung soll der Korpus an Originalen auf ca. 20'000 Bilder reduziert und digital reproduziert werden (Ausschluss von Redundanzen, Ausschluss qualitativ unbrauchbarer Bilder).

Ein solches Bildarchiv besteht unserer Kenntnis nach noch nicht. Zusammengenommen mit der Referenz für Europa stünde ein Korpus von insgesamt über 45'000 Bilder für einen Kulturvergleich zur Verfügung, welcher als Ganzes sowohl der Forschung wie der Lehre offen zugänglich wäre. Eine kulturvergleichende Untersuchung dieser Qualität würde Aussagen zur Universalität oder aber Konventionalität der Bildgenese erlauben, wie sie für eine Wissenschaft der Bilder im Besonderen und des Ästhetischen im Allgemeinen grundsätzlich eingefordert werden sollte. Gleiches gilt für die ästhetische Bildung.

Kulturvergleich

Wir planen, ab Herbst 2008 in einem eigenständigen Forschungsprojekt die Archive für Europa, Indien und Indonesien einem sol-

chen Kulturvergleich zu unterziehen, mit der Frage, welche frühen bildhaften Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen sich als «universal», und welche sich als «konventionell» nachweisen lassen.

Der Prozess früher graphischer Äusserungen

Hintergrund

«Morphologisch» ausgerichtete Untersuchungen früher graphischer Äusserungen müssen grundsätzlich relativiert werden: Sie können nur verstehbar machen, was sich anhand von materiell überlieferten Erzeugnissen und quasi-unabhängig vom einzelnen graphischen Prozess, von der konkreten Situation und vom konkreten Kontext im engeren Sinne feststellen lässt. Morphologische Untersuchungen klären die formale Struktur, welche den einzelnen graphischen Akt prägt, ähnlich der Sprache, welche das einzelne Sprechen prägt. Aber sie klären nur dies. Parallel zu ihnen drängen sich deshalb prozess- und kontextorientierte Studien auf.

Untersuchungsansätze, die sich auf Zeichnungen und Malereien von Kindern nur im Sinne von fertigen und vorliegenden Bildern beziehen, werden denn auch in der neueren Literatur von verschiedenen Autorinnen und Autoren kritisiert. Diese Kritik wird vor allem innerhalb von «prozessorientierten» Ansätzen vertreten. Die kindliche Zeichnung, so die entsprechende These, ist als Konstruktion zu betrachten, deren endgültige Form von ihrer Herstellungsprozedur abhängt und entsprechend untersucht werden muss.

Als allgemeine Position verstanden ist diese Kritik unserer Ansicht nach zu wenig ausdifferenziert und kann zum Missverständnis verleiten, eine Morphologie oder Phänomenologie bezogen auf vorhandene (fertige) Bilder sei generell kritisch: Was der individuellen Äusserung als allgemeine Struktur zu Grunde liegt, ist aber nicht von der einzelnen Ausführung abhängig und nur anhand einer grossen Anzahl von fertigen Bildern untersuchbar. Diese allgemeine Struktur aufzuklären ist die Aufgabe einer morphologisch ausgerichteten Forschung. Wenn bis heute kein einheitlicher

und verlässlicher Stand der Forschung im Sinne einer allgemeinen Basis und Referenz erreicht wurde, so in erster Linie nicht auf Grund einer Vernachlässigung des prozessualen Anteils, sondern weil substantielle Mängel an Begrifflichkeit, Methodik und Empirie bis heute grundsätzlich nicht behoben wurden.

Die Kritik ist aber dann berechtigt, wenn sie sich auf Eigenschaften eines Bildes bezieht, welche nur anhand des fertigen Bildes nicht erkannt und nachvollzogen werden können – weil sie Ergebnisse von Vorgängen, Regeln und Motivationen des konkreten graphischen Prozesses darstellen. Dabei spielen insbesondere eine Rolle:

- > *Verhältnisse von allgemeinen Regeln und Schemata, welche den graphischen Akt als Konstruktion prägen*¹⁰
- > *bildhafte Repräsentationen von Aktionen*
- > *formale und ästhetische Eigendynamik des Graphischen, welche sich aus dem einzelnen Akt oder einer Serie sich direkt abfolgender Akte ergeben*¹¹
- > *Dynamik des Graphischen, welche sich aus der intendierten Bedeutung ergibt*
- > *Dynamik, welche sich aus der Interaktion von graphischen und darstellerischen Motivationen ergibt; dazu zählen insbesondere auch*
 - *mehrfache Bedeutungsgebungen und Bedeutungswechsel*
 - *Komplexität der Bedeutung als assoziatives Feld*
- > *Einflüsse von Kontext, Situation und Kommunikation während des graphischen Aktes*
- > *Einflüsse der Selbstreflexion und des ästhetischen Empfindens seitens des Kindes, wozu zählen*
 - *Selbstbewusstsein bezüglich des Graphischen als eigenständige Dimension*
 - *Selbstbewusstsein bezüglich des Verhältnisses von Bild und Abbild*
 - *ästhetische Präferenzen*
 - *Selbsteinschätzung des eigenen «Könnens»*
 - *fortlaufende eigene verbale Kommentierung des Zeichnens oder Malens*

- > *darüber hinausgehende bloss individuell zu beschreibende Aspekte von Handlung und Produkt sowie deren gegenseitigem Verhältnis*

Dokumentationen des graphischen Prozesses mit Hilfe von Filmaufnahmen bilden bereits seit längerer Zeit Hilfsmittel der Untersuchung von Kinderzeichnungen.¹² Bestehende Studien beschränken sich aber beinahe durchgehend auf den Versuch, «konstruktive» Aspekte des graphischen Handlungsablaufes¹³ zu untersuchen und entsprechende allgemeine Strukturen nachzuweisen. Verlässliche empirische Untersuchungen, welche sich auf den frühen graphischen Prozess als Ganzes beziehen und welche versuchen, in einem ersten Schritt einen Überblick über die wesentlichen Grundaspekte des Prozessualen von frühem Bildartigen überhaupt aufzubauen, bestehen unserer Kenntnis nach aber keine.

Hinzu kommt, dass die öffentliche Dokumentation von Film- und Videoaufnahmen bis heute ganz allgemein marginal blieb. Dieser Mangel ist insbesondere deshalb so bedeutend, weil Untersuchungen von frühen graphischen Äußerungen anhand von Film- oder Videoaufnahmen nur teilweise objektivierbar sind und Erkenntnisse unabhängig von den Dokumentationen selbst nur schwer nachvollzogen und in ihrer Bedeutung eingeschätzt werden können.

Forschungsprojekt

Der gesamte Horizont des Prozessualen als solcher ist also weder umrissen noch dokumentiert. Aus diesem Grunde haben wir deshalb im Jahre 2007 damit begonnen, eigene prozessuale Studien durchzuführen.¹⁴ Im Zentrum stehen dabei parallele Videoaufnahmen (Aufnahme A = zeichnendes oder malendes Kind, Aufnahme B = entstehendes Bild von unten über einen speziellen Bildtisch mit transparenter Auflage), anhand von welchen über Schnittsequenzen einzelne prozessuale Aspekte isoliert, visuell analysiert, verbal bezeichnet und in einen gegenseitigen Zusammenhang gebracht werden sollen.

Als Ergebnis streben wir an:

- > *einen Merkmalskatalog, welcher allgemeine und grundlegende*

prozessuale Eigenschaften benennt

- > ein Videoarchiv (ca. 500 Aufnahmen, 30 bis 50 Kinder, Alter zwei bis fünf Jahre), welches die verschiedenen grundlegenden Aspekte illustriert
- > prozessuale Analysen
- > eine Publikation ausgewählter analysierter Aufnahmen auf DVD (40 Aufnahmen, 10 Kinder), zur exemplarischen Darstellung des prozessualen Charakters früher graphischer Äusserungen

Empirische Grundlagen zur Bildgenese

Mit unseren Studien wollen wir, wie eingangs erwähnt, dazu beitragen, «phänomenologische» (auf die Beschreibung ausgerichtete) Referenzen für die Frage der Bildentstehung und der frühen bildhaften Ästhetik aufzubauen. Solche Referenzen schliessen begriffliche und methodische Klärungen mit ein und müssen sich als empirische Referenzen in der zukünftigen Auseinandersetzung bewähren. Sie müssen insbesondere auch dazu führen, dass verschiedene wissenschaftliche Disziplinen sich auf von der Empirie abgeleitete allgemeine Aussagen verlassen und abstützen können.

Parallel zu dieser forschungsbezogenen Aufgabe stellt sich aber gleichzeitig die Aufgabe der Vermittlung für die Lehre an Hochschulen und für die Nutzung in der Praxis, insbesondere der Praxis der ästhetischen Bildung. Deshalb betreiben wir eine konsequente didaktische Aufbereitung aller Informationen, verbunden mit einer technischen Entwicklung von Softwareinstrumenten und veröffentlichten Archive und Erläuterungen vollumfänglich.

Das Studium früher graphischer Äusserungen kleiner Kinder könnte sich in Zukunft als ein Paradigma für das Studium der frühen Entwicklung der menschlichen Zeichengeste als solcher, und mit ihr der frühen ästhetischen Geste, erweisen.

Dieter Maurer, Prof. Dr. phil. I - Leitung alle Projekte, Zürcher Hochschule der Künste, Departement Kulturanalysen und -Vermittlung, www.scribblings.ch, www.vowel.ch

Claudia Riboni, lic. phil. I - Co-Leitung alle Projekte, Zürcher Hochschule der Künste, Institute für Art Education IAE, www.scribblings.ch

ENDNOTEN

- ¹ NFS Bildkritik – Macht und Bedeutung der Bilder; siehe www.eikones.ch.
- ² Maurer und Riboni, 2007.
- ³ Stand September 2007.
- ⁴ The Golden Gate Kindergarten Association, San Francisco, U.S.A..
- ⁵ Kellogg 1967/2007.
- ⁶ Vgl. dazu den Beitrag von Wolter am Symposium «Bild und Bildgenese», Zürcher Hochschule der Künste, 2007; er wird im Jahre 2008 in einem entsprechenden Sammelband veröffentlicht werden.
- ⁷ NAMO India Trust, supervisiert von NAMO Interkulturelle Projekte GmbH
- ⁸ BaliChildrensProject
- ⁹ Vgl. insbesondere Freeman, 1972, 1977, 1985; Van Sommers, 1984; für einen allgemeinen Überblick zur Thematik des Prozessualen siehe Koepe-Lokai, 1996.
- ¹⁰ Darauf beziehen sich viele der so genannt prozessorientierten Studien; siehe Koepe-Lokai, 1996, S. 67f.
- ¹¹ Vgl. die Hinweise von Gardner auf so genannte «Mikrogenesen» (Gardner, 1980, S. 39f.).
- ¹² Für einen Überblick, siehe Koepe-Lokai, 1996, Schoenmakers, 1996.
- ¹³ Zeitliche und räumliche Ordnung von Elementen einer Zeichnung und deren Koordination; Analyse von Ordnungspositionen und Ordnungshinweisen; relative Grössenskalerung von Elementen in Abhängigkeit vom Zeichenprozess; Beobachtung von Muster-, Bewegungs- und Strichpräferenzen, Verknüpfungsstrategien; Registrierung von den Prozess beeinflussenden Faktoren (relative Position der Zeichnenden, lokale und kontextuelle Richtlinien).
- ¹⁴ Vgl. www.scribblings.ch/process/

LITERATURHINWEISE

- Freeman, N.H.: Process and product in children's drawing, Perception, Vol. 1, 1972, S. 123-140.
- Freeman, N.H.: How young children try to plan drawings. In Butterworth, G. (Ed.), The child's representation of the World, New York, London, 1977, S. 3-29.
- Freeman, N.H., and Cox, M.V.: Visual Order. Cambridge, 1985.
- Gardner, H.: Artfull scribbles. New York, 1980.
- Kellogg, R.: Rhoda Kellogg Child Art Collection. Washington, DC., Microcard Editions, Inc., 1967. Digital Re-Edition by Maurer, D. and Riboni, C., 2007, www.scribblings.ch/kellogg/.
- Koepe-Lokai, G.: Der Prozess des Zeichnens. Münster/New York, 1998.
- Maurer, D. and Riboni, C.: Frühe graphische Äusserungen – Empirische Referenz Europa. www.scribblings.ch/eu/, 2007.
- Publikation in Buchform und DVDROM erfolgt 2008 im Pestalozzianum Verlag Zürich.
- Schoenmakers, H.: Die Menschzeichnung dreijähriger Kinder. Frankfurt a.M., 1996.
- Van Sommers, P.: Drawing and cognition. Cambridge, 1984.

STAND DER DINGE: «IN DEN AUSBILDUNGEN»

ROLAND SCHAUB

DIE MITTELSCHULEN ZWISCHEN HARMOS UND BOLOGNA

Wer einen Blick auf die laufenden und angekündigten Reformen in der schweizerischen Bildungspolitik wirft, kann leicht erkennen, dass die angestrebten Veränderungen von historischer Tragweite sind. Sie erfassen die Bildungslandschaft in ihrer ganzen Breite, von Vorschulstufe bis Universität und werfen eine Unzahl von Fragen auf, über die sich die Vertreter von Bildungseinrichtungen, Wissenschaft und Politik ausufernde Diskussionen liefern. Die Schule muss den Forderungen der Zeit angepasst werden, lautet das Credo, wobei Bologna und die Koordination mit dem EU-Raum Richtung und Tempo der Hochschulreformen diktiert, was wiederum Auswirkungen auf alle Zubringer hat.

Obwohl die Gymnasien noch nicht in diesen Reformprozess eingebunden sind, wächst die Unsicherheit darüber, wie er sich auf unsere Schulen auswirken wird, welchen Stellenwert der Matura zukommt und mit welchen neuen Anforderungen die Mittelschulen konfrontiert werden. Ökonomisierung und Koordination der Bildung sind die Hauptmerkmale der wichtigsten Reformprojekte der obligatorischen Schule und der Stufe Sek II:

- > *HarmoS – die interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der Volksschule, wobei das schönklingende Wort Harmonisierung offensichtlich den Uniformierungs- und Gleichschaltungsängsten begegnen soll, die der Begriff Koordination in unserem föderalen System weckt.*
- > *HSGYM – die Schnittstelle Gymnasium–Universität, wo konkrete Empfehlungen die Debatte um die herbeigeredete Krise einer «Entwertung der Maturität» versachlichen sollen.*

- > *EVAMAR II – das Schwergewicht der zweiten Evaluation wird auf die Erfassung von ausgewählten Aspekten des Ausbildungsstandes der Schülerinnen und Schüler am Ende des Gymnasiums gelegt. Das Projekt bildet die Vorstufe einer Totalrevision des MAR, die vermutlich 2010 in Angriff genommen wird.*

Es ist zu erwarten, dass bei einer Totalrevision Universitäten und Fachhochschulen darauf drängen, nicht nur das Reglement anzupassen, sondern auch die Rahmenlehrpläne, um diese mit verbindlichen Standards und Kompetenzanforderungen zu ergänzen.

HarmoS

Mit der Harmonisierung der obligatorischen Schule wird ein Reformprojekt in Angriff genommen, das die Vereinheitlichung der Schulstrukturen und Lehrpläne anstrebt. Voraussetzung zur Realisierung ist der Beitritt von mindestens zehn Kantonen zum Konkordat, was im Hinblick auf die Annahme der Bildungsvereinbarung durch eine satte Mehrheit der Stimmbevölkerung als gesichert gelten kann. Man rechnet damit, dass HarmoS in zwei Jahren in Kraft tritt.

Zentrale Bedeutung hat die Harmonisierung der Lehrpläne. Ohne die Koordination der Lehrpläne würde HarmoS zur reinen Strukturanpassung werden (Vereinheitlichung der Schulstufen), was nie die Absicht des Projekts war. Mit dem «Deutschschweizer Lehrplan für die Volksschule» ist auch die Einführung von Portfolios verbunden. Portfolios werden die heutige Form der Notengebung ersetzen oder zumindest ergänzen, indem sie den individuellen Stand der Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler in den Vordergrund rücken. Portfolios erlauben einen differenzierteren Einblick in individuelle Lernfortschritte und eine präzisere Beurteilung des Lernstandes. Im Hinblick auf die mangelnde Relevanz, die die abnehmenden Stufen bzw. Lehrlingsbetriebe dem konventionellen Beurteilungssystem vorwerfen, orientiert sich diese Neuerung an einem umfassenderen Persönlichkeitsbild der SchülerInnen, und sie könnten dazu beitragen, dass die abgebende Stufe das Beurteilungsprimat zurückgewinnt.

Dem «Bericht zur Vernehmlassung HarmoS» lässt sich entnehmen, dass für die Referenzrahmen der vier ausgewählten Fachbereiche Erstsprache, Fremdsprachen, Naturwissenschaften und Mathematik genau definierte Kompetenzniveaus geschaffen werden. Wenn auch für die Bereiche Gestaltung oder Musik noch keine Standards vorgesehen sind, so ist doch zu erwarten, dass bei der Ausarbeitung des Deutschschweizer Lehrplans für alle Fächer verbindliche Kompetenzmodelle definiert werden. Sie fördern eine Unterrichtspraxis, die sich sowohl an den Lernprozessen und Lernergebnissen der Lernenden, als auch an der fachlichen Systematik von Lerninhalten orientiert.

Ob damit qualitative Verbesserungen auch für den gestalterischen Fächerbereich realisiert werden können, hängt massgeblich von den finanziellen Ressourcen ab, welche die Kantone für die Umsetzung des Konkordats aufzubringen bereit sind. Das beginnt mit der Bereitstellung von Mitteln für die pädagogischen Hochschulen, beinhaltet die Finanzierungskosten für Forschung und Entwicklung von Lehrmitteln und schliesst die Ausgaben für diagnostische Instrumente zur Evaluation der Lernfortschritte mit ein. Den beharrlichen Bemühungen des Dachverbands der Lehrerschaft ist es zu verdanken, dass in diesem Zusammenhang wichtige Verbesserungsvorschläge in die Verabschiedung des HarmoS-Konkordats aufgenommen wurden. Der LCH hat erreicht, «dass nun klar unterschieden wird zwischen Leistungsstandards und Standards, welche Bildungsinhalte oder Bedingungen für die Umsetzung im Unterricht umschreiben», so genannte «opportunity to learn standards».»¹ Damit wird die EDK in die Pflicht genommen über die Formulierung von Ansprüchen hinaus ihre Führungsfunktion gegenüber den Kantonen wahrzunehmen und für gute Voraussetzungen bei der Umsetzung im Unterricht besorgt zu sein.

Als abnehmende Stufe ist das Gymnasium von der Qualitätsentwicklung der obligatorischen Schule stark betroffen und daran interessiert, dass sich unsere zukünftigen Schülerinnen und Schüler grundlegende Kenntnisse im bildhaften und räumlichen Gestalten aneignen können. Der LBG im Alleingang verfügt aber

weder über die notwendigen Kanäle noch über die finanziellen Mittel, um der Wahrung und Durchsetzung unserer fachspezifischen Interessen Nachdruck zu verleihen. Deshalb ist die Kooperation mit dem Schweizerischen Lehrer Dachverband und seinem professionellen Projektmanagement der einzige Weg auf die Gestaltung des Deutschschweizer Lehrplans Einfluss zu nehmen.

HSGYM - Plattform an der Schnittstelle Gymnasium - Hochschule

Mit Interesse und Engagement beteiligen sich VertreterInnen des LBG an der Diskussion «Hochschulreife und Studierfähigkeit» und arbeiten in der Kerngruppe Bildnerisches Gestalten aktiv mit. Das Zürcher Projekt HSGYM, die Plattform an der Schnittstelle Gymnasium - Hochschule, wird von den übrigen Kantonen genau beobachtet und es wird mit Spannung auf konkrete Ergebnisse gewartet.

Die Ausarbeitung von Empfehlungen, die von VertreterInnen der Gymnasien und Hochschulen gemeinsam definiert werden, möchten die Maturität als Eintrittszeugnis stärken, den Übergang von Seiten der Hochschulen verbessern und den Maturanden mehr Einsicht in die Anforderungen bestimmter Studienrichtungen geben. Diese Massnahmen werden mit Sicherheit Einfluss haben auf die zukünftige Entwicklung der Schweizerischen Gymnasien. Es liegt in beiderseitigem Interesse die Empfehlungen zu Hochschulreife und Studierfähigkeit nicht den Bildungspolitikern und Bildungswissenschaftlern zu überlassen, sondern sie den erfahrenen Berufspraktikerinnen und -praktikern aller betroffenen Institutionen zu überantworten.

Aus unserer Sicht muss im Zusammenhang mit den so genannten überfachlichen Kompetenzen der Stellenwert der visuellen Schulung klar hervorgehoben werden. Von seinen positiven Auswirkungen werden letztlich alle Fächer profitieren. In den fachspezifischen Bereichen, von denen zukünftige Studierende der ETH (Architektur), der Universität (Kunstgeschichte, Filmwissenschaft), der Pädagogischen Hochschule (Lehrerbildung) und der

Kunsthochschule betroffen sind, müssen vordringlich Fragen zu den Voraussetzungen über Studierfähigkeit und Hochschulreife formuliert werden. Erst ihre Beantwortung ermöglicht Vorschläge zu spezifischen Eintrittskompetenzen, die den erfolgreichen Studienverlauf sichern und den unökonomischen Studienabbrüchen wirkungsvoll begegnen.

In der Kerngruppe Bildnerisches Gestalten hat der Dialog an Profil gewonnen und es zeigen sich erste Grundtendenzen, die zur Formulierung von Empfehlungen führen könnten. Versucht man die Fülle der Erwartungen, die an der Schnittstellendiskussion vom 22. September 2007 geäussert wurden zu einem Schwerpunkt zu bündeln, zeigen sich gewisse Gemeinsamkeiten in den Erwartungen der Hochschulen. Auf einen Satz reduziert, könnte eine Umschreibung der Empfehlungen so lauten: Zur Grundhaltung eines Maturanden gehört Offenheit und Neugier gegenüber den vielfältigen Formen Bildender Kunst, Ausdrucks- und Reflexionsvermögen im Bereich verschiedener visueller Medien sowie die Fähigkeit sprachlicher Differenzierung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung.

EVAMAR II²

Kaum ist die kleine Maturitätsrevision unter Dach und Fach, erschallt schon der Ruf nach einer Totalrevision. Dass diese Forderung schon seit längerem besteht, zeigen die Gespräche, die innerhalb der Arbeitsgruppe «Plattform Gymnasium» geführt werden. Diese Resonanzgruppe der EDK, die unter anderem die Auswirkungen der Umsetzung der Bologna-Reform auf das Gymnasium analysiert, setzt sich aus einer breit abgestützten Gruppe von Vertretern aus Gymnasien, Universität und Hochschule zusammen. Diskutiert werden Massnahmen, das Gymnasium den Forderungen der Zeit anzupassen.

Das umstrittene Thema Bildungsstandards wird auf Stufe Sek II offen und kontrovers diskutiert. Unumstritten ist, dass das Positive an Bildungsstandards der Diskurs darüber ist. Beim Nachdenken über Chancen und Gefahren von Standards verändern sich

Haltungen und Einstellungen und ermöglichen eine rationalere Beurteilung der verschiedenen Modelle.

Beharrende Kräfte sehen keine Qualitätsverbesserungen, sondern wittern Kontrolle und Entmündigung mit dem Hintergedanken der Neuverteilung und Einsparung finanzieller Ressourcen. Für andere Stimmen sind Bildungsstandards mit Einschränkungen zumindest verhandelbar. Beispielsweise dann, wenn der Begriff Bildungsstandards durch die bescheidenere Bezeichnung Kompetenzstandards ersetzt würde und damit die fragwürdige standardisierte Messbarkeit des persönlichen Lern- und Entwicklungsprozess entfällt – wenn einzig das fachliche Know-how zur Beurteilung anstünde. Niemand wird bestreiten, dass es für die Realisierung einer Idee, sei sie gestalterischer, sprachlicher oder mathematischer Natur, möglichst gut entwickelte handwerkliche Kompetenzen braucht. Wo solche Kompetenzen fachbezogen und nach Können beschrieben werden, stellen sie im Lernprozess eine gewisse Orientierungshilfe dar. Schon seit einiger Zeit bestehen beispielsweise im Bereich des Sprachenlernens Kompetenzstufen mit international anerkannter Vergleichsbasis.

Für das Fach Bildnerisches Gestalten liefert der Begriff «Bildkompetenz» ein mögliches Stichwort. Nach R. Niehoff basiert der Erwerb von Bildkompetenz auf drei sich durchdringenden Handlungsweisen: Produzieren von Bildern – Reflektieren über bildnerische Prozesse, Situationen, Ergebnisse, Zusammenhänge – Rezipieren von Bildern.³ Mit der Ausformulierung von Kompetenzen liessen sich inhaltliche Grundlagen und Maßstäbe für Anforderungsniveaus festlegen, die unter gewissen Voraussetzungen zur Sicherung von Unterrichtsqualität beitragen könnte.

Auch im Verein Schweizerischer GymnasiallehrerInnen wird das Thema Bildungsstandard schon seit längerer Zeit kontrovers diskutiert. Kaum eine Ausgabe des Gymnasium Helveticums, in dem sich nicht ein Artikel dazu findet. Es zeugt von Weitsicht und Engagement, dass sich der VSG der Standarddiskussion stellt und das Thema vorurteilslos angeht.

Als Dachorganisation aller kantonalen und fachspezifischen Gymnasiallehrerverbände ist der VSG der einzige Vertreter gegenüber

EDK und Bund von Gewicht. Er nimmt Einsitz in verschiedenen Gremien und Arbeitsgruppen und bildet zusammen mit der Konferenz der Gymnasialrektoren eine wichtige Stimme in der Bildungspolitik. Gegenwärtig sind noch rund 2600 Mitglieder registriert, 50 Prozent weniger als 1996! Das jährliche Defizit beläuft sich auf Fr. 66000 Kann der Mitgliederschwund nicht aufgehalten werden, ist der Verein in drei Jahren zahlungsunfähig. Man muss sich vor Augen halten, was es bedeuten würde, ginge uns dieses Organ verloren. Nur durch die Teilnahme jeder einzelnen Lehrperson und sei es nur als zahlendes Mitglied, haben wir die Möglichkeit in bildungspolitische Prozesse einzugreifen und unserer Stimme Gehör zu verschaffen. Nutzen wir diese Möglichkeit – der Zukunft unserer SchülerInnen und unseres Berufstandes zuliebe.

Perspektiven für das Fach BG

Wo steht unser Fach inmitten der genannten Veränderungen? Welche Positionen müssen neu überdacht werden? Wie verhalten wir uns bezüglich den Kompetenzanforderungen?

Die bestehenden Lehrpläne sind sehr offen formuliert und lassen den Lehrkräften viel Freiraum. Wir alle schätzen diese Offenheit, die einen lebendigen und persönlich geprägten Unterricht begünstigt. Für eine stärkere Gewichtung unseres Faches und eine Neupositionierung genügen die Lehrpläne von 1994 aber nicht. Die Zusammenarbeit mit den Hochschulen im Rahmen der Plattform HSGYM bietet uns nun Gelegenheit die Zielvorstellungen unseres Fachs mit mehr Verbindlichkeit zu definieren und entsprechende Differenzierungsmaßnahmen für zukünftige Lehrpläne ins Auge zu fassen. Gleichzeitig sind die Institute Kunstvermittlung/ Lehrberufe für Gestaltung und Kunst der schweizerischen Kunsthochschulen aufgefordert im Rahmen von wissenschaftlichen Analysen die Wirksamkeit bestehender Lehrpläne zu überprüfen, sich über Möglichkeiten und Grenzen von Kompetenzstandards Gedanken zu machen und die Folgerungen mit Fachlehrpersonen offen zu diskutieren.

Im Rahmen der Mitarbeit am Deutschschweizer Lehrplan für

die obligatorische Schule werden Kompetenzmodelle zu entwickeln sein, die für die Stufe Gymnasium Ausgangspunkt und Referenzgrösse bilden. Voraussetzung ist, dass die Arbeitsgruppe «Fächerbereich Gestalten», in welcher der LBG Einsitz hat, ein entsprechendes Mandat der EDK erhält. Das kürzlich abgeschlossene Projekt «Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst»⁴ bietet wertvolle Ansätze für die Entwicklung von Kompetenzmodellen. Es reflektiert den neuesten Stand der Forschung im Bereich ästhetischer Bildung und integriert aktuelle Forderungen nach Transparenz und Wirksamkeit.

Im Hinblick auf die Problematik von Bildungsstandards sollten sich möglichst viele Fachlehrpersonen an den Diskussionen beteiligen und ihre Anregungen oder Bedenken in die Fachgruppen tragen. Die Erfahrung und das Wissen der Fachgruppen wiederum sind für die Entwicklung neuer Lernformen von unschätzbarem Wert und machen sie zu wichtigen Gesprächspartnern in allen Fragen der Bildungsreform und Standardisierung von Unterrichtsinhalten.

FUSSNOTEN

- ¹ Bildung Schweiz 9/2007: HarmoS: «Ohne Ressourcen keine Reformen» Seite 14
- ² Projektleitungsteam unter Prof. Dr. Franz Eberle, Höheres Lehramt Mittelschulen der Universität Zürich. Das Projekt umfasst einen Zeitraum von drei Jahren (2005-2008).
- ³ Neben dem Projektleitungsteam am Höheren Lehramt Mittelschulen beteiligen sich weitere Institutionen der unterschiedlichen Regionen der Schweiz am Forschungsvorhaben.
- ⁴ Siehe Rolf Niehoff: Bildungsstandards für das Fach Kunst?. In: Kunibert Bering / Rolf Niehoff (Hsg.): Bilder. Eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005, S.89 - 107
- ⁵ www.phzh.ch/content-n420-sD.html Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst
- ⁶ Ursula Homberger, Pädagogische Hochschule Zürich / Urs Meier Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich

Roland Schaub, unterrichtet seit 1976 Bildnerisches Gestalten an der Kantonsschule Rychenberg, Winterthur. Ab 2006 Präsidium für den Schweizerischen Verband der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten, LBG und den Fachverband Bildnerisches Gestalten, Verein Schweiz. Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, VSG. Roland Schaub wohnt in Zürich, ist verheiratet und hat drei erwachsene Söhne.

Pädagogische Hochschule Zürich, HANS DIETHELM

AKTUELLE FRAGEN DER GESTALTERISCHEN BILDUNG

Im vorliegenden Artikel werde ich zunächst von einigen Erfahrungen der ersten Jahre der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) berichten und dann einen Ausblick auf bevorstehende Reformvorhaben halten. Zuletzt versuche ich aus diesem Bericht Schlüsse zu ziehen für mögliche zukünftige Tendenzen und Aufgaben im Bereich der gestalterischen Bildung.

Erste Jahre Pädagogische Hochschule Zürich

2002 wurden die fünf LehrerInnenseminarien des Kantons Zürich zur Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) zusammengelegt. Auf einige der Veränderungen, welche die Schaffung der Hochschule für das Fach Bildnerisches Gestalten bewirkte, möchte ich im Folgenden kurz eingehen.

Modularisierung – Standardisierung

Der aus den BG-Dozierenden der Vorgängerinstitutionen neu geschaffene Fachbereich Bildnerisches Gestalten hat den Auftrag, Studierende der Ausbildungsgänge Vorschul- (Kindergarten-), Primar- und Sekundarstufe 1 zu befähigen, das Fach Bildnerisches Gestalten auf der jeweiligen Zielstufe zu unterrichten.

Neu ist, daß Studierende der PHZH ihr Studium nicht mehr wie früher in der Lehrerbildung in gleich bleibenden Gruppen (Klassen), sondern von Semester zu Semester in neuen Studierenden- und Dozierendenkonstellationen durchlaufen. Dies hat zur Folge, daß alle Dozierenden sich bei der Erteilung ihrer Lehrheiten (Module) recht genau an die von der Fachschaft gemeinsam definierten Vorgaben wie Inhalte, Lernziele und Kompetenznach-

weise halten müssen. So kann garantiert werden, daß Studierende trotz ständigem Dozentenwechsel einen systematischen Ausbildungsaufbau erleben und unabhängig davon, bei wem sie Unterricht hatten, die Ausbildungsziele erreichen.

Erfolg und Misserfolg der Ausbildung werden dabei deutlicher sichtbar als früher, wo die Lehrenden ihre Klassen auf die von ihnen individuell gewünschte Austrittskompetenz hin konditionieren konnten. Die Standardisierung der Lehre bewirkt meines Erachtens einiges an Positivem:

Positive Aspekte sind:

> *Die Fachschaft ist zur ständigen internen Kommunikation aufgerufen:*

Individuelle Überzeugungen müssen formuliert, ausgetauscht, vertreten, diskutiert und in Bezug zu anderen gesetzt werden. Dies führt zu einem regelmäßigen Fachdiskurs, der die Fachschaftsentwicklung inhaltlich wie auch menschlich fördert und die Grundlage dafür bildet, daß das Fach auch nach außen hin, also z. Bsp. in der bildungspolitischen Diskussion, über individuelle Positionen hinaus wirkungsvoll vertreten werden kann.

> *Die Standardisierung der Lehrziele und Inhalte erleichtert kooperative Projekte mit anderen Institutionen:*

So erleichtert es z. Bsp. das aktuelle Vorhaben der Arbeitsgruppe Bildnerische Gestaltung und Kunst der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, für alle Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz gemeinsame, in der Ausbildung zu erwerbende Kernkompetenzen zu definieren, wenn jede der beteiligten Institutionen einen gewissen Standardisierungsgrad erreicht hat.

> *Auch die Schnittstellendiskussion HSGym (Verweis auf Artikel M. Leimbacher) wird mehr Wirkung erzeugen, wenn die beteiligten Gesprächspartner mit klar definierten Fachstandards auf ihrer Bildungsstufe operieren können.*

> *Nicht zuletzt profitieren auch die Studierenden von der Standardisierung des Fachs:*

Die Fachschaft hat eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Skripts, Unterrichtselemente, Prüfungsverfahren u.s.w., und erreicht dadurch einen dozentenunabhängigen Standard, den ich als Ausdruck von Professionalität sehe. Die Rückmeldungen der Studierenden weisen darauf hin, daß dies auch von ihnen so wahrgenommen wird.

Auf der anderen Seite wird durch die Standardisierung die Lehrfreiheit der einzelnen Dozierenden eingeschränkt, weil die gemeinsam definierten Pflichtinhalte so viel Raum einnehmen, daß weniger Platz für Eigenes bleibt. Insgesamt denke ich jedoch, daß die Erfahrungen zeigen, daß eine lebbare Mitte zwischen Individualität und Standardisierung zu finden ist.

Abteilung Künste

Seit einem Jahr sind die vier Fachbereiche Musik, Theater/Rhythmik/Tanz, Werken/Werken textil und Bildnerisches Gestalten zur Abteilung Künste vereint.

> *Diese neue Einheit Künste mit einer eigenen Abteilungsleitung hat aus meiner Sicht sehr viel Positives bewirkt:*

Gemeinsame Arbeitssitzungen der vier Fachbereichsleitungen und der Abteilungsleitung Künste führen dazu, daß viel weniger in den Kategorien der Einzelfächer, als in der übergreifenden Kategorie Kunst gedacht und geplant wird.

> *Die schon immer behauptete, aber im Konkreten dann doch selten gelebte Nähe der verschiedenen Kunstdisziplinen zueinander, wird jetzt bewußt gefördert:*

Es gibt nun gemeinsame Weiterbildungen, an denen man sich Zeit nimmt, das Verbindende und auch das Trennende auszuloten oder gemeinsam geplante und durchgeführte interdisziplinäre Module wie «Kulturwoche», «Architektur und Raum» oder «Körper und Hülle», welche nicht bloß den Rang von Wahlfächern haben, sondern Basismodule der Sek1-Ausbildung sind.

> *Darüber hinaus ist die Position der Kunst innerhalb der Institution PHZH ganz allgemein gestärkt worden:*

Zu den vielen Fragen einer sich ständig entwickelnden Institution nimmt jetzt die Abteilung Künste, welche gegen hundert Dozierende und Wissenschaftliche Mitarbeitende vertritt, markant Stellung und bringt sich in die Diskussion ein. So z. Bsp. bei der Planung des Neubaus, der Entwicklung der IT-Infrastruktur, der Reorganisation der Ausbildung, der Evaluationsverfahren u.s.w.

Auftrag für Forschung und Entwicklung

Als Hochschule hat die PHZH den Auftrag, Forschung und Entwicklung zu betreiben. Grundsätzlich ist es deshalb sehr erwünscht, daß auch BG-Dozierende Forschungsprojekte durchführen. Obwohl Ideen und Anliegen dafür da wären und diese institutionell auch gefördert werden, zeigt es sich, daß es für BG-Lehrpersonen, welche zumeist aus ihrer Studienzeit keine Forschungserfahrung mitbringen, enorm schwierig ist, sich in dieses neue Gebiet einzuarbeiten und sich darin zu behaupten. Dennoch hat sich Forschung im Bereich der Kunstpädagogik an der PHZH dank grossem Engagement von Einzelpersonen halten können und erzeugt wertvolle Beiträge für den Fachdiskurs.¹

Im Rahmen einer Reorganisation wird im visuellen Bereich durch die Forschungsgruppe «Bild-Medien-Bildung» ein neuer Forschungsschwerpunkt gesetzt.

Neue Ausbildungsstrukturen ab 2008

Seit mehr als einem Jahr läuft an der PHZH bereits wieder die Vorarbeit für eine Ausbildungsrevision, welche ab Herbst 2008 in Kraft treten soll. Schwachpunkte des bisherigen Ausbildungskonzepts sollen verbessert werden, auch die BG-Ausbildung wird davon betroffen sein.

Lernfelder

Spezifisch für die Ausbildung an der PHZH ist, daß die Studierenden eine Mehrzahl von Fachausbildungen durchlaufen, die zwar unterschiedliche Fachinhalte, gleichzeitig aber auch sehr viel Gemeinsames auf einer Metaebene thematisieren. Weil bis anhin die

Fachausbildungen aber inhaltlich nicht miteinander koordiniert waren, führte dies dazu, daß die Studierenden immer wieder von Gleichem hörten, manchmal in derselben Begrifflichkeit, manchmal in unterschiedlicher - auf jeden Fall aber kaum mit dem Vorteil, daß die verschiedenen Blickwinkel auf dasselbe Thema sich gezielt ergänzt hätten.

Diesem Problem versucht man nun mit der Schaffung von sogenannten Lernfeldern entgegen zu treten. Studierende werden sich in vorerst vier transdisziplinären Bereichen möglichst selbstgesteuert Wissen aneignen (Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen+Wissenschaftliches Arbeiten/Diagnose und SchülerInnenunterstützendes Handeln/Lernstrategien/System Schule).

Dabei soll Interdisziplinarität über bis anhin durchgeführte Kooperationen zweier Fächer (z.B. Module «Kunst und Mathematik», «Kunst und Biologie») hinausgehen: Es sollen Aspekte thematisiert werden, welche zum einen für jedes Fach wichtig sind und zum anderen einen überfachlichen Kern haben, der durch eine mehrperspektivische Betrachtungsweise vertieft verstanden werden kann.

Dozentinnen und Dozenten aus unterschiedlichen Fächern sowie den Erziehungswissenschaften werden gemeinsam die Grobkonzeption der Lernfelder entwickeln und die Studierenden dann auch gemeinsam betreuen. Die ersten Diskussionen in solchen überfachlichen Dozierendengruppen haben gezeigt, daß das Vorhaben sehr notwendig ist, aber auch sehr anspruchsvoll. Unter anderem zeigte es sich, daß es allein schon sehr viel Zeit braucht, einander verständlich zu machen, wie man allgemein verwendete erziehungswissenschaftliche Begriffe in den verschiedenen Fächern verwendet. Z. Bsp. zeigten sich beim Austausch konkreter Beispiele, wie «Handelndes Lernen» in den verschiedenen Fächern angewendet wird, oft überraschende Gemeinsamkeiten, aber auch Diskrepanzen im Verständnis des Begriffs.

Selbstlernkonzepte und -strukturen

Allgemein soll in der zukünftigen Ausbildung der Anteil des Selbststudiums erhöht werden.

Für diese Entwicklung kann man pädagogische Gründe anführen: Mehr Selbststudium kann die Fähigkeit fördern, selbstständig zu lernen, ermöglicht mehr Selbstbestimmung bei der Methode des Lernens, mehr Individualisierung und Adaption bei den Inhalten etc. Aber auch andere Gründe sind bedeutsam: Studierende, welche häufig während ihrem Studium 10–20 Std. in der Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen, schätzen es, selbst bestimmen können, wann und wo sie lernen.

Nun, was immer auch die Gründe sind, es wird uns in Zukunft gelingen müssen, mit weniger Dozierendenbetreuung zumindest die gleiche Ausbildungsqualität beizubehalten wie heute. Dabei wäre die Annahme, daß Studierende, wenn sie selbstständig lernen, automatisch besser lernen, naiv. Auch das Selbststudium muß von Dozierenden geplant und strukturiert werden. Studierende müssen in einem sinnvollen Aufbau durch ihr Studium geführt werden: im Wechsel von Selbstbestimmung und verbindlich zu erledigenden Aufträgen, von Informationsaufnahme, -verarbeitung und Überprüfung der Lernleistungen. Hermann Forneck führt in diesem Zusammenhang den Begriff der Selbstlernarchitektur ein.²

Für das Bildnerische Gestalten sehe ich unter anderem die folgenden drei wichtigen Architekturelemente:

Interaktive Selbstlerngänge:

In Lernbereichen, bei denen kognitives Wissen oder die Auseinandersetzung mit Bildern im Zentrum steht, wie z. Bsp. Kunstgeschichte oder Bildanalyse, könnten Selbstlerngänge, welche von jeweiligen Spezialisten in Zusammenarbeit mit Lehrenden entwickelt werden, den Klassenunterricht wie auch die Lehrperson entlasten, ergänzen und verbessern.³

Wissensbasen:

Neben spezifischen Lehrgängen braucht es möglichst breites, öffentlich zugängliches, intelligent strukturiertes Basis-Datenmaterial, auf das Studierende wie Dozierende zugreifen und dann für ihre Zwecke weiter verarbeiten können. Neben Texten werden

dies im Bereich des Bildnerischen Gestaltens vor allem Bild – und Videodatenbanken sein, z.B. Kunstdatenbanken oder solche, welche den gestalterischen Arbeitsprozeß untersuchen. Wissensbasen müssen möglichst webbasiert sein, damit sich eine internationale Wissensgemeinschaft entwickeln kann.⁴

Atelierbetrieb:

Studierende im Selbststudium brauchen für ihre gestalterische Tätigkeit professionell eingerichtete Räume und für spezifische Fragestellungen immer wieder individuelle Fachbetreuung durch Dozierende. Auch die theoretische Arbeit erfordert im Bereich des Bildnerischen Gestaltens häufig gestalterisch–handelnde Tätigkeit. Deshalb braucht es möglichst durchgehend zugängliche und zumindest periodisch durch Dozierende betreute Lernräume (Ateliers).

Klar definierte, erhöhte Eintrittskompetenzen

In den Ausbildungsgängen zur Vorschul- und zur Primarschullehrkraft wird die für alle Studierenden obligatorische dozierende geleitete Fachausbildung im Bildnerischen Gestalten verkürzt werden, so daß neben der fachdidaktischen Ausbildung kaum mehr Zeit für rein gestalterische Ausbildungselemente bleibt. Um dennoch ein Mindestmaß an gestalterischer Kompetenz sicher zu stellen, werden die Studierenden zu Beginn der Ausbildung im Bildnerischen Gestalten ein Assessment durchlaufen müssen. Im Falle eines Nichtbestehens müssen sie ihre gestalterischen Defizite in Ergänzungsmodulen aufarbeiten. Damit die Leistungsansprüche an die Studierenden an dieser Schnittstelle zwischen Gymnasien und pädagogischer Hochschule sinnvoll definiert werden können, werden Gespräche zwischen Vertretern der Gymnasien und der PHZH vonnöten sein.

Master-Ausbildungsgänge

Der Ausbildungsgang zur Lehrkraft auf Sekundarstufe 1 ist bereits seit diesem Herbst ein Master-Studium. Im Bildnerischen Gestalten bedeutet dies eine um einen Drittel höhere Ausbildungszeit und erhöhte Abschlusssanforderungen inklusive einer Master-

Arbeit. Wie genau eine solche Master-Arbeit in den künstlerischen Fächern aussehen soll, muß noch definiert werden. Wahrscheinlich ist, daß sie einen theoretischen Akzent beinhalten wird.

Tendenzen und Postulate für die zukünftige Gestalterische Bildung

Zum Schluß möchte ich die Entwicklungen des Bildnerischen Gestaltens an der PHZH mit Beobachtungen zu den nationalen und internationalen Strömungen in Zusammenhang bringen und daraus mögliche Entwicklungstendenzen und -postulate für die kommenden Jahre ableiten.

Leistungsdeklaration und -evaluation

Die gesellschaftliche Erwartung, daß Bildung die in sie investierten Gelder rechtfertigt, indem sie ihren Erfolg definiert und ausweist, wird wohl auch in Zukunft nicht kleiner werden.⁵

Dass bei Grossprojekten wie PISA oder dem schweizerischen HarmoS die künstlerischen Fächer bis anhin nicht mit einbezogen wurden, war zwar insofern angenehm, als sich dadurch das Fach um Standardisierungs- und Evaluationsverfahrensfragen kaum kümmern mußte. Dieser Umstand hat aber auch Schattenseiten: Zum einen bildet das Späterdrankommen eine Hierarchie ab und ist wohl eine Bestätigung dafür, daß die Leistung der Kunstfächer und damit auch die Fächer selbst von Bildungspolitikern als weniger wichtig angesehen werden. Zum andern wird im Zusammenhang mit den genannten Projekten viel Geld in Forschungs- und Entwicklungsprojekte der beteiligten Fächer investiert, was ihren Vorsprung in der wissenschaftlichen Aufarbeitung und damit in der Hierarchie wiederum erhöht.

Ich denke deshalb, daß es die Kunstfächer zu ihrem eigenen Anliegen machen müssen, die Standardisierung und Evaluierung ihrer Leistungen voranzutreiben. Nur so können sie auch selbst die Art und Weise, in der dies erfolgen soll bestimmen und dadurch den Fächern unangemessene Verfahren vermeiden. (Vergleiche auf Artikel von Edith Glaser, Referenzrahmen Homberger).

Dass Evaluationsfragen auf den aktuellen Traktandenlisten der Kunstfächer stehen, zeigen internationale Kongresse, an denen sich VermittlerInnen, ForscherInnen und PolitikerInnen aus dem Bereich der kulturellen Bildung beteiligen.⁶

Forschung

In den Schlußfolgerungen des Kongresses «Evaluation Kultureller Bildung» (Mai 2007, Wildbad Kreuth), kommt deutlich zum Ausdruck, daß im Bereich der ästhetischen Bildung dringender Forschungsbedarf besteht :

«Evaluation, also die Überprüfung der Bedingungen und Leistungen, ist auch im Bereich der künstlerisch-kulturellen Bildung ein wichtiger Bestandteil pädagogischer Prozesse. Allerdings gibt es einen erheblichen Forschungsbedarf in Hinblick auf die geeigneten Methoden, die die Besonderheiten der Künste erfassen können.... Weiter gibt es einen erheblichen Forschungsbedarf bei sehr grundsätzlichen Fragen der künstlerischen Fachdidaktiken... Als wünschenswert wurde angesehen, nicht bloß den Schulunterricht, sondern auch außerunterrichtliche und außerschulische Aktivitäten mit einzubeziehen. Notwendig ist die bundesweite Erfassung der Rahmenbedingungen (Lehrpläne, Qualifikation der Fachkräfte, Ausstattung an den Schulen, Unterrichtsausfall etc.)...»⁷

Mit dem Forschungsauftrag der Fachhochschulen wurde in der Schweiz eine wichtige Voraussetzung für die Etablierung der Forschung im Bereich der Kunstpädagogik geschaffen. Neben und mit Dozierenden, die Forschungsprojekte durchführen, kommen an den Fachhochschulen auch Studierende bereits in ihrem Studium zu ersten Forschungserfahrungen.

Was aus meiner Sicht dringend ansteht, ist die Vernetzung der Forschungsvorhaben in einer Art nationaler Forschungsagenda, und die Kooperation der Forschenden und deren Institutionen. Da das Feld der forschenden Personen noch klein ist und die zur Verfügung stehenden Gelder gering, kann sich die kunstpädagogische

gische Forschung in der Schweiz ein Nebeneinander oder gar Gegeneinander kaum leisten.

Erste Kooperationserfahrungen zwischen PHZH und ZHdK wurden z. Bsp. beim Forschungsprojekt «Frühe graphische Äusserungen» von Dieter Maurer, Dozent an der ZHdK, gesammelt: Die Pädagogische Hochschule hat das Projekt finanziell unterstützt, war durch Expertisen an dessen Entwicklung mitbeteiligt, kann dadurch von Erfahrungen des Projekts profitieren und dessen Resultate mitnutzen.

Kooperation, Vernetzung

Über den Bereich der Forschung hinaus wird in Zukunft die Kooperation aller beteiligten Partner nötig sein, um die breit gefächerte anstehende Arbeit im Bereich der künstlerischen Bildung leisten zu können. Auf einige Kooperationsbereiche möchte ich etwas detaillierter eingehen.

Kooperation fachübergreifend:

- > *Bildnerisches Gestalten ist nur ein kleiner Teilbereich eines größeren Ganzen, das im aktuellen Diskurs z.B. Art-Education, Kulturelle Bildung oder aesthetic literacy⁸ genannt wird. Es scheint mir wichtig, daß wir LBG-Dozierenden uns vermehrt als Teil dieses Größeren sehen und mit anderen Fächern kooperieren.*
- > *Die Fusion der verschiedenen Kunst-Ausbildungsinstitutionen in Zürich zur ZHdK oder die bereits erwähnte intensive Zusammenarbeit der Kunstfächer im Rahmen der Abteilung Künste an der PHZH weisen darauf hin, daß auch in der Schweiz im Bereich der Künste vermehrt in fachübergreifenden Kategorien gedacht und gehandelt wird.*
- > *Ich glaube, daß dadurch bildungspolitisch die einzelnen Kunstfächer eher gestärkt, als geschwächt werden: Während Politiker gerne argumentieren, daß nicht jedes Kind in jedem musischen Teilbereich ausgebildet werden kann und muß, und mit dieser Begründung nach und nach die Kunstfächer aus dem Pflicht-Fächerkanon ins Außerschulische aussondern (oder Fächer, die schon immer im Wahlbereich angesiedelt waren,*

wie beispielsweise Theater, dort bleiben lassen), wird es ihnen schwerer fallen, zu begründen, warum das Recht auf kulturelle Teilhabe nicht existentiell zur Menschwerdung und zur schulischen Grundausbildung eines Kindes gehören soll.

Es fragt sich natürlich, was denn das gemeinsame Ziel der verschiedenen Kunstfächer im konkreten ist. Ein Ziel, das in letzter Zeit in Fachliteratur und Fachdiskussion immer wieder genannt wird, ist dasjenige der «kulturellen Teilhabe»:

- > *daß Jugendliche nach ihrer obligatorischen Schulausbildung befähigt sind, am kulturellen Leben ihrer Gesellschaft teilzunehmen.*

Interessant finde ich an dieser Zielsetzung:

- > *Sie überschreitet traditionelle Kategorien der Bildung wie Schulstufen und Schulfächer.*
- > *Sie überschreitet sogar das Schulische selbst.*
- > *Das Ziel ist wesentlich für alle Menschen aller Bildungsstufen und Kulturen.*
- > *Es ist grundsätzlich für alle erreichbar.*

Hierin sind auch einige Ähnlichkeiten mit den Zielsetzungen der PISA-Studien feststellbar:

- > *PISA untersucht Schüler einer Altersstufe, nicht einer schulischen Klassenstufe.*
- > *PISA konzentriert sich nicht auf ein einzelnes Schulfach, sondern untersucht schulfachübergreifende Kompetenzbereiche (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften)*
- > *PISA orientiert sich nicht an der Schnittmenge nationaler Curricula, sondern postuliert einen eigenen Bildungsbegriff, der auf Englisch als literacy bezeichnet wird: «Das Wissen, die Fähigkeiten, die Kompetenzen, ... die relevant sind für persönliches, soziales und ökonomisches Wohlergehen» (OECD*

1999). «Hinter diesem Konzept verbirgt sich der Anspruch, über die Messung von Schulwissen hinauszugehen und die Fähigkeit zu erfassen, bereichsspezifisches Wissen und bereichsspezifische Fertigkeiten zur Bewältigung von authentischen Problemen einzusetzen.» (www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/intgrundkonzeption.htm Internationale Grundkonzeption laut deutschem Projektpartner). (Angaben nach Wikipedia)

Kooperation bildungsstufen- und bildungsinstitutionsübergreifend: Anne Bamford, die im Auftrag der UNESCO 2004 internationale Studien im Bereich der Kunsterziehung analysierte und auswertete⁹, kommt zum Schluß, daß eine zentrale Bedingung für erfolgreiche Kunsterziehung die aktive Partnerschaft zwischen Schule und außerschulischen Kunstorganisationen, zwischen Lehrpersonen, KünstlerInnen und den politischen Gemeinden ist.

Zu einem ähnlichen Schluß kommen Susanne Keuchel und Andreas Wiesand in ihrer empirischen Studie «Jugendkulturbarometer»,¹⁰ in der sie belegen, daß bei Jugendlichen das Kulturinteresse desto höher ist, mit je mehr verschiedenen Beleitpersonen, resp. -institutionen (so genannte Multiplikatoren), sie schon Kulturangebote besucht haben. Für Keuchel/Wiesand ist dies «ein deutliches Plädoyer für die aktive Einbeziehung möglichst vieler sozialer Bereiche in die kulturelle Bildung».

Diese beiden Forschungsergebnisse decken sich wohl auch mit einer Erfahrung, die wir selbst machen: Ob SchülerInnen im Fach Bildnerisches Gestalten erfolgreich sind, hängt nur bedingt von unserer schulische Arbeit ab. Die Voraussetzungen, welche SchülerInnen von zuhause, aus ihren Freizeitaktivitäten, oder aus der vorhergehenden Schulstufe mitbringen, sind häufig entscheidender.

Wenn wir also vom Ziel des kulturell teilhabenden jungen Menschen ausgehen, müssen wir vermehrt unsere schulische Arbeit im Zusammenhang mit den vor- und nachfolgenden Schulstufen und der außerschulischen Kulturarbeit sehen und Kooperationen mit ihnen anstreben. Im Bereich der Museumspädagogik oder der Inte-

gration von Künstlerinnen in den Schulunterricht gibt es bereits einige Traditionen der Kooperation, diese sollten erweitert und intensiviert werden.

Dies kann aber nicht bloß Aufgabe der einzelnen Lehrkraft sein. Ein Bildungsmonitoring muß erfassen, wo, in welchem Umfang, auf welche Weise Kinder und Jugendliche überall mit Möglichkeiten der kulturellen Bildung in Kontakt kommen und Bildungspolitik muß versuchen, die unterschiedlichen Aktivitäten aufeinander abzustimmen und gezielt zu fördern.

Sich verändernde Berufsidentität

Mein Artikel weist darauf hin, daß Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Lehrpersonen für Bildnerisches Gestalten sich in den nächsten Jahren bedeutsam verändern könnten.

Lehrpersonen werden herausgefordert sein, ihre Tätigkeit über das Schulzimmer hinaus auszuweiten, Forschungs-, Entwicklungs-, Publikationsarbeit zu leisten und vielfältige Kooperationen aufzunehmen. Zukünftige LBG werden verstärkt Interesse an wissenschaftlicher Arbeit und Fähigkeiten im kommunikativen Bereich haben müssen. Weil kaum jemand über alle diese Fähigkeiten verfügt, wird es neben den traditionellen Allrounderinnen vermehrt Lehrpersonen brauchen, welche sich in einem Teilbereich spezialisieren und diese vertiefte Fähigkeit der Fachschaft zur Verfügung stellen. In diesen Prozessen wird dem Verband LBG eine wichtige Rolle zukommen.

Hans Diethelm, Fachbereichsleitung Bildnerische Gestaltung PHZH Zürich

FUSSNOTEN

¹ «...nichts war so, wie ich es mir vorgestellt hatte...» schrieb Giacometti 1947 in seinem Brief an den Kunsthändler Pierre Matisse (Seite 7). Autobiografischer, 8-seitiger, mit Werkskizzen durchsetzter Brief (Faksimiledruck), Katalog «Alberto Giacometti», Galerie Beyeler, Basel 1963

² «Mit Bildungsstandards wird nicht das Ziel verfolgt, auf Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozesse zu vereinheitlichen. Mit dem Instrument der Bildungsstandards soll vielmehr versucht werden, die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese (normative) Beschreibung auf nationaler Ebene

verbindlichen Charakter annehmen kann....Wie diese Unterrichtsziele und Leistungserwartungen zu erreichen sind, wird hingegen nicht vorgegeben...». *Zielsetzungen und Konzeption des Projektes HarmoS* (aus der Kurzinformation 3, S.24 des Vernehmlassungspapiers, Website «Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK»)

³ Unter II. Übergeordnete Ziele der obligatorischen Schule, Art. 3, Absatz 2d. steht, dass insbesondere auch im «Bereich *Musik, Kunst und Gestaltung* (sich jede Schülerin und jeder Schüler): eine auch praktische Grundbildung in verschiedenen künstlerischen und gestalterischen Bereichen (erwerben soll), ausgerichtet auf die Förderung von Kreativität, manuellem Geschick und ästhetischem Sinn sowie auf die Vermittlung von Kenntnissen in Kunst und Kultur». *Konkordat über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 19. Januar 2006*

⁴ «Bild umfasst alles, was vorrangig auf das visuelle und haptische Wahrnehmen hin gestaltet wird; es sind Prozesse, Situationen, Produkte.» Arbeitsgruppe «Bildungsstandards» HV 2005 Saarbrücken www.kompas.bayern.de/downloads/Grundsatzpapier_BDK_HV_2005.pdf

⁵ «Räumlich-visuelle Kompetenzen» – Forschungsprojekt 2007-2010 PH FHNW unter www.kunstunterricht-projekt.ch

⁶ www.bildschule.ch/aktuell/LBG/EAV/HSGYM «Hochschulreife und Studierfähigkeit – Treffpunkt an der Schnittstelle»

⁷ «Namentlich die fachbezogenen Leistungsstandards bedürfen einer wissenschaftlich gestützten Erarbeitung und einer empirischen Validierung, bevor sie festgelegt werden können; die entsprechenden Projekte stehen unter der Verantwortung der EDK.» Konkordattext 2006, S. 23

⁸ Fazit eines Gesprächs über den vorliegenden Text mit Max Matter, Künstler und langjähriger Gymnasiallehrer, März 2007

LITERATUR

Beschrieb der Forschungsprojekte im Bereich Gestaltung und Kunst unter:

www.phzh.ch - Forschung – PHZHProjekte

Forschungsberichtsdownload unter

www.phzh.ch - Forschung - Schlussbericht

Forneck/Gyger/Maier-Reinhard: *Selbstlernarchitekturen und Lehrerbildung*, 2006, Bern

ebd. Beitrag von C. Maier-Reinhard

Artcampus, Institut für Kunstgeschichte, Universität Bern

Ein hervorragendes Beispiel: Die Arbeit «Frühe graphische Aeusserungen» von Maurer/Riboni, auf www.scribbings.ch/eu/de/einsehbar.

gerade kürzlich luden die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL) und die Pädagogische Hochschule Thurgau zu einem Kongress über «Die Vermessung der Bildung: Strategien, Konzepte und Folgen» ein. Es wurden Projekte wie HarmoS, Bildungsmonitoring, PISA und andere vorgestellt, analysiert und in ihren Kontexten reflektiert.

u.a.: «UNESCO-Worldconference on Art Education» März 2006, Lissabon

«Evaluating the Impact of Arts & Cultural Education on Children and Young People – A European & International Research Symposium», Jan. 2007, Paris

«Evaluation kultureller Bildung», Mai 2007, Wildbad Kreuth (D)

www.unesco.de/1407.html?&L=0

Ursula Homberger: *Referenzrahmen für Gestaltung und Kunst*, Zürich, 2007

Anne Bamford: *The whow factor. Global research compendium on the impact of the arts education*, Waxman, Berlin, 2006, S. 139 ff.

Susanne Keuchel, Andreas Wiesand, «Das 1. Jugend-Kultur-Barometer», AR.Cult.Mdia, Bonn, 2006, S. 95 ff.

Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK,

Depart. Kulturanalysen und – Vermittlung, CHRISTOPH WECKERLE

ART EDUCATION AN DER
ZÜRCHER HOCHSCHULE DER
KÜNSTE

Seit dem 1. August 2007 existiert die Zürcher Hochschule der Künste (ZHdK). Das Profil des Bachelor- und des Masterstudiengangs in Vermittlung von Kunst und Design ist auch durch diese neue, aus der Fusion der Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich (HGKZ) und der Hochschule Musik und Theater Zürich (HMT) hervorgegangene, Institution bestimmt. Gleichzeitig wurde die Modularisierung der Deklaration von Bologna konsequent für die Erweiterung der Möglichkeiten der Studierenden genutzt.

Im Rahmen des Zusammenschlusses war es immer wieder angezeigt, die grundsätzliche Relevanz der Vermittlung zu bestimmen und zukunftsfähige Schwerpunkte zu definieren. Diese Diskussionen haben dazu geführt, dass insbesondere auf Masterstufe das Ausbildungsprofil der Lehrer und Lehrerinnen für Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen in einen weiter gefassten Vermittlungsbegriff integriert ist. Studierende spiegeln sich auf diese Weise immer wieder in unterschiedlichen Ansätzen der Vermittlung und leiten daraus Konsequenzen für ihr eigenes Handeln ab. Dieses neuartige und zukunftsfähige Ausbildungsmodell kann in der Folge lediglich in einigen Stichworten erläutert werden.

Das Vermittlungsprogramm der ZHdK, *Der Master of Arts in Art Education*

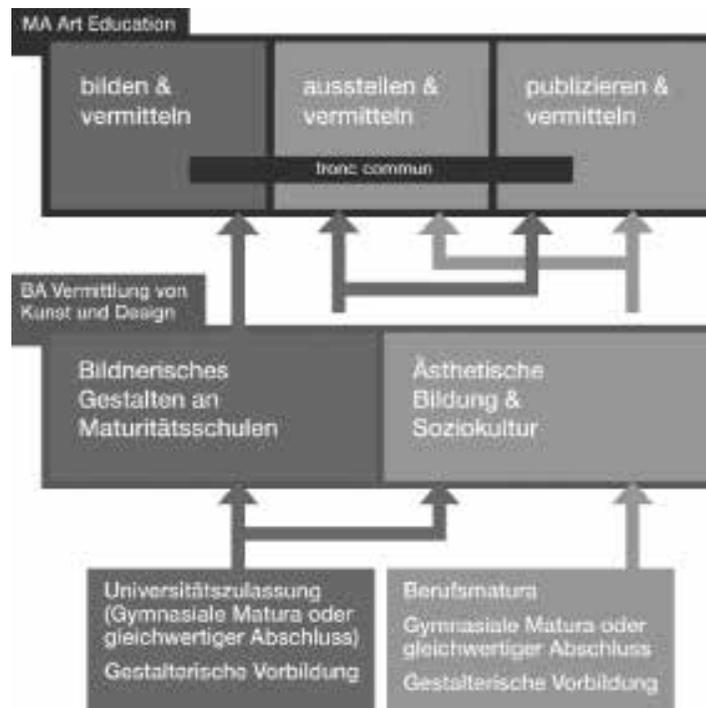
Im Master of Arts in Art Education (MAAE) der ZHdK wird die Verbindung des praktischen Wissens in den Künsten, des Wissens über die Künste und der Kommunikationskompetenz zur Basis ei-

ner erfolgreichen Vermittlungstätigkeit. Die Studierenden erwerben handwerkliche, konzeptionelle und diskursive Fähigkeiten im Dialog mit profilierten und praxiserfahrenen Dozierenden der Bereiche Künste, Kultur/Gesellschaft und Vermittlung. Die ZHdK dient dabei mit ihrem einzigartigen Kompetenzspektrum, ihren Vernetzungsmöglichkeiten nach innen und nach aussen, mit ihrem Museum, ihren Sammlungen und ihren Bühnen als Plattform für ein individualisierbares Studium.

Aufbauend auf einem gemeinsamen Modulangebot (tronc commun) studieren im MAAE angehende Fachleute für die professionelle Vermittlung in den Künsten in drei Vertiefungsrichtungen:

- > *Das Studium der Vertiefungsrichtung «bilden & vermitteln» qualifiziert für die Tätigkeit als Lehrerin und Lehrer für «Bildnerisches Gestalten» auf der Sekundarstufe II (Gymnasien) sowie für die Vermittlung von Kunst und Design in verwandten Bildungsbereichen oder in soziokulturellen Angeboten. Die Ausbildung dauert in der Regel zwei Jahre.*
- > *Das Studium der Vertiefungsrichtung «ausstellen & vermitteln» eröffnet Berufsfelder im Bereich der Ausstellungsgestaltung für private Unternehmen, ausstellende Institutionen, Museen, Kunsthallen, Galerien oder Designfirmen. Die Ausbildung dauert in der Regel ein Jahr.*
- > *Das Studium der Vertiefungsrichtung «publizieren & vermitteln» bereitet auf eine fachpublizistische Tätigkeit oder Medienarbeit im Kulturbereich vor. Neben den Redaktionen von journalistischen oder wissenschaftlichen Print-, elektronischen oder digitalen Medien stehen als Arbeitskontexte Verlage sowie Kommunikations- und Designbüros mit Spezialisierung im Kulturbereich sowie kulturelle Institutionen im Vordergrund. Die Ausbildung dauert in der Regel ein Jahr.*

Die drei Berufsfelder Bildungsbereich (Sekundarstufe II), Ausstellungswesen und Fachpublizistik verbindet eine Kultur der vertiefenden Auseinandersetzung mit künstlerisch-gestalterischen Fragestellungen und die Orientierung an der Qualität einer dem jeweiligen Publikum verpflichteten Vermittlung. Gefördert wird



die Entwicklung einer (selbst-)reflexiven und profilierten Autorschaft als Konzeptions-, Kommunikations- und Regiekompetenz, welche Praxis und Theorie, Produktion und Rezeption, historische Bezüge und aktuelle Entwicklungen systematisch miteinander verbindet.

Der Bachelor of Arts in Vermittlung von Kunst Design

Der differenzierte Vermittlungsansatz im Master-Studiengang findet auch auf der Bachelorstufe eine Entsprechung. In zwei Ver-

tiefungsrichtungen entwickeln die Studierenden Lehr-Lern-Kompetenzen für unterschiedliche Zielgruppen:

- > *Absolventen und Absolventinnen der Vertiefungsrichtung Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen erwerben die Voraussetzungen für die Aufnahmeprüfung in den MA of Arts in Art Education (Vertiefungsrichtung «bilden & vermitteln») an der ZHdK oder in einen vergleichbaren MA mit dem Ausbildungsziel Diplomierte Lehrerin/ Diplomierter Lehrer für Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen.*
- > *Absolventen und Absolventinnen der Vertiefungsrichtung Ästhetische Bildung und Soziokultur werden befähigt, Assistenz-, Tutorats- und teilweise Leitungsaufgaben in kulturellen und soziokulturellen Berufsfeldern, im Kurswesen und im Freizeitbereich zu übernehmen. Der erfolgreiche Abschluss des BA ist die Voraussetzungen für die Aufnahmeprüfung für den Masterstudiengang MA of Arts in Art Education (Vertiefungsrichtung «ausstellen & vermitteln», bzw. «publizieren & vermitteln») bzw. vergleichbare Masterausbildungen.*

Fazit

Wer sich an der ZHdK zum Lehrer/ zur Lehrerin für Bildnerisches Gestalten an Maturitätsschulen ausbildet, wird Studierende und Dozierende treffen, welche sich in anderen Berufsfeldern mit der zielgruppenspezifischen Vermittlung von komplexen Inhalten befassen – u.a. Fachjournalisten und Ausstellungsmacher. Bewusst gesteuert durch die Vorgaben der Curricula, jedoch auch im spontanen Dialog in den vielfältigen Freiräumen der Studiengänge, kann so ein wertvolles Transferpotential genutzt werden, welches die eigene Vermittlungstätigkeit schärft.

Prof. Christoph Weckerle, Leiter Departement Kulturanalysen und –Vermittlung, ZHdK

Hochschule der Künste Bern, HKB, BARBARA BADER

BACHELOR - UND MASTERSTUDIENGÄNGE IN VERMITTLUNG IN KUNST UND DESIGN / ART EDUCATION

Die Ausbildung von Lehrkräften für den Unterricht an Maturitäts- und Mittelschulen hat sich im Rahmen der Bolognaform und der resultierenden zweistufigen Ausbildungsstruktur (Bachelor/Master) verändert. Ausschlaggebend für die Lehrbefähigung für ein Maturitätsfach ist neu die gewählte Studienrichtung auf Masterstufe. Entsprechend bietet die HKB in Kooperation mit der PHBern und der Universität Bern ab 2008 einen Master in Art Education (MA ArtEd) an.

Bachelor VKD/Art Education (oder verwandte Ausbildung)	
Gestalterisch-künstlerisch-technologische Fachausbildung BA-Thesis	Minor Kunstgeschichte UniBern
Master Art Education mit Lehrbefähigung	
Major Kunst & Design Minor nach Wahl MA-Thesis	Minor Kunstgeschichte UniBe Lehrbefähigung Sek2 PHBern
Master Art Education ohne Lehrbefähigung	
Major Kunst & Design Minor Kulturvermittlung MA-Thesis	3 Minors nach Wahl: medienbasierte Vermittlung/Forschung/Y/K&D

Abb 1. Studienstruktur nach Bologna: generalistisch ausgerichteter Bachelorstudiengang gefolgt von einem fachspezifischen, berufsbildenden Masterstudiengang

Bachelor-Studiengang in Vermittlung in Kunst und Design / Art Education HKB

Bereits auf Bachelor-Stufe existiert ein dreijähriges Fachausbildungsangebot. Ein BA-Abschluss ist jedoch nicht berufsbefähigend. Kern des Bachelor-Studiengangs Vermittlung in Kunst und Design / Art Education HKB ist die *gestalterisch-künstlerisch-technologische Grundausbildung*. Die praktischen Ausbildungsanteile der HKB werden durch einem *universitären Minor in Kunstgeschichte* an der Universität Bern ergänzt. Diese Kombination bereitet Studentinnen und Studenten in idealer Weise auf die breit gefächerten Unterrichtsinhalte der Mittelschulstufe vor. Gleichzeitig können Erstkontakte mit dem späteren Berufsfeld gesammelt werden. Studierende werden motiviert und unterstützt, während ihres Bachelor-Studiums ein Gastsemester an einer Gasthochschule in der Schweiz oder im Ausland zu absolvieren.

Master-Studiengang in Art Education HKB

Der Master-Studiengang Art Education HKB erweitert die im Bachelor erworbenen *fachlichen Grundlagen* und führt zur *Lehrbefähigung* im Fach Bildnerisches Gestalten an Maturitäts- und Mittelschulen. Er befähigt zudem zur *Vermittlung von Gestaltung und Kunst in der breiten Öffentlichkeit* und/oder zur Produktion von *medienbasierten Lehr- und Lernangeboten*. Ziel des zweijährigen MA ArtEd (120 ECTS) ist die Ausbildung von Persönlichkeiten mit vertiefter gestalterisch-künstlerischer Ausdrucks- und Urteilsfähigkeit, umfangreichem technologischen Wissen, hoher Vermittlungskompetenz, wissenschaftlichem Reflexionsvermögen und organisatorischer Erfahrung. Absolvent/innen sollen in der Lage sein, eine eigenständige Position als Vermittler/innen in Kunst und Design einzunehmen und die eigene Arbeit in übergreifende Zusammenhänge einzuordnen und zu positionieren. Der MA ArtEd der HKB trägt dem limitierten Arbeitsmarkt für Mittelschullehrkräfte bewusst Rechnung; Absolvent/innen Masterstudienganges können sich nicht zuletzt dank ihrer

wissenschaftlichen und kunsthistorischen Kompetenzen im weiten Feld der wachsenden Kulturwirtschaft als Vermittler/in etablieren, bspw. als Kurator/in, Museumspädagog/in, Atelierleiter/in bzw. im Bereich Lernmedien, E-Learning etc. Viele Abgänger/innen sind zudem künstlerisch oder gestalterisch aktiv und/oder arbeiten in projektbezogener, leitender und forschender Funktion. Voraussetzung für die Zulassung zum MA ArtEd HKB bilden ein abgeschlossener Bachelor in ArtEd / VKD oder einer verwandten Disziplin (Fachhochschule oder Universität) und das erfolgreiche Bestehen des Bewerbungsverfahrens. An der HKB stehen jährlich 15 Studienplätze zur Verfügung.

Der MA Art Education HKB ist modular aufgebaut. Entsprechend den Ausbildungszielen und den antizipierten Berufsfeldern kann der MA ArtEd wahlweise mit oder ohne Lehrbefähigung Sek II abgeschlossen werden (s.o.). Studierende mit Berufsziel Mittelschullehrkraft wählen neben dem obligatorischen Major in «Kunst und Design» (20 ECTS-Punkte), dem Minor «Kunstgeschichte» (30 ECTS-Punkte) und der MA-Thesis (20-ECTS-Punkte) einen der vier Minors «Kulturvermittlung», «Medienbasierte Vermittlung», «Forschung» oder «Y (Transdisziplinarität)» im Umfang von 20 ECTS-Punkten. Für einen MA ArtEd ohne Lehrbefähigung besuchen Studierende zusätzlich zum obligatorischen Major «Kunst und Design», dem Minor «Kulturvermittlung» und der MA-Thesis drei weitere, profilbildende Minors nach Wahl. Die Master-Thesis besteht aus gestalterisch-künstlerisch-technologischen, wissenschaftlich-theoretischen und vermittelnden Anteilen.

Sowohl die stark projektbezogenen Minors «Medienbasierte Vermittlung» und «Y Transdisziplinarität» im MA ArtEd HKB als auch der universitäre Minor «Kunstgeschichte» sind schweizweit einzigartig. Auch die Möglichkeit, einen Studienschwerpunkt auf die Forschung zu legen, prägt die Berner Ausbildung. Das Studium zeichnet sich zudem durch das transdisziplinäre Studienangebot der Hochschule der Künste und des Instituts Y sowie durch ein attraktives Netzwerk an Praxis- und Hochschulpartnern aus. Schliesslich profitieren die Studierenden von einer stark individu-

alisierten professionellen Betreuung und der ausgezeichneten architektonischen und technologischen Infrastruktur der HKB.

Barbara Bader, Studiengangleitung Vermittlung in Kunst und Design (BG), Leiterin Studiengang Art Education, geboren 1972 in Bern, Studium der Kunstpädagogik, Illustration und Kunstgeschichte in Bern, Prag und Oxford; Promotion zur institutionellen Rezeption von Medienkunst in den 1960er Jahren; 2002–2005 Tätigkeit als Dozentin und Kuratorin im In- und Ausland; 2005–2006 Projektleitung Institut for Art Education an der Zürcher Hochschule der Künste; seit 2006 Studiengangsleiterin Vermittlung in Kunst und Design/Art Education an der HKB.

Hochschule für Gestaltung und Kunst, FHNW
 Institut Lehrberufe für Gestaltung und Kunst (LGK)
 CHRISTOF SCHELBERT, KLAUS WASSERMANN, HEINRICH LÜBER

DAS HIN UND HER UM DIE KUNST UND IHRE STELLUNG

Die Häufigkeit der diagnostischen Behauptung, wir lebten in einer Zeit kultureller Umbrüche, ist in den ersten Jahren des dritten Jahrtausends so massiv angestiegen¹, dass dies schon beinahe selbst erklärungsbedürftig geworden zu sein scheint. Mindestens mag daraus der Schluss gezogen werden, dass eben dieser Bruch bereits geraume Zeit zurückliegt. Nun könnte es sich aber auch um eine Serie, ja gewissermassen sogar eine Zone paralleler Aufbrüche handeln, was seinerseits wiederum eher als ein Kulminieren vielfältiger tektonischer Prozesse in unserer Kultur interpretierbar wäre. Diese Unterscheidung mag auf den ersten Blick zwar etwas feinsinnig erscheinen. Die daraus jeweils für eine *Hochschule für Gestaltung und Kunst* zu ziehenden Schlussfolgerungen, insbesondere auch für das *Institut für die Lehrberufe für Gestaltung und Kunst (LGK)*, würden sich jedoch in dramatischer Weise voneinander unterscheiden. Eine Darstellung der Herstellung von Kompetenz zur Vermittlung von Kunst ist unter diesen Umständen ziemlich sicher nicht in einem eindimensionalen Raum unterzubringen. Die folgende Darstellung realisiert daher sozusagen ein zwei-strängiges Paradigma. >

1. Strang

Strömungen

Das Studium der Lehrberufe für Gestaltung und Kunst findet am LGK in einer Umgebung statt, die auch unter den neuen Umständen die lange Tradition eigener Positionen fortsetzen wird, sowohl was die Gestaltung, die Ausbildung zur GestalterIn, wie auch die Ausbildung für die Lehrberufe in Gestaltung und Kunst angeht. So hatte etwa der Kunsthistoriker Prof. Jehle bereits zu Beginn der 1970er Jahre Peirce'sche Semiotik in den Lehrplan aufgenommen oder der Grafiker Wolfgang Weingart schon Mitte der 1970er Jahre post-modernes «Digital Thinking» *avant la lettre* mit Schere und Dunkelkammer für den graphischen Entwurf brauchbar gemacht². Und heute schliesslich findet sich am LGK als Fortsetzung dieser Tradition eine Forschungsrichtung, die nun auch die Performance-Kunst für die Lehramtsausbildung fruchtbar macht.

Notwendigkeit. Kunstvoll.

Trotz den bisweilen aufscheinenden Anzeichen einer zumindest so sich selbst zugeschriebenen Orientierungslosigkeit⁵ sind sich die KunstpädagogInnen im deutschsprachigen Raum dann doch über die Notwendigkeit von Kunst im Schulalltag einig. Ins Visier geraten in den Diskursen vor allem die Bildungsziele mitsamt den entsprechenden Verhandlungen quer durch und über alle beteiligten Parteien hinweg. Das laufende Anpassen der Bildungsziele ist zwar durchaus als unabdingbar angesehen, so auch am LGK. Doch muss sich diese Anpassung zum einen in einem formal stabilen Rahmen aktualisieren, und zum andern im sich ankündigenden gesellschaftlichen Paradigma partizipativer Netze im prozessualen Einklang über viele Integrationsschichten hinweg formuliert werden, über die gesamte «Wertschöpfungskette» von Bildung hinweg sozusagen im Gegenstromverfahren vom Hochschulinstitut bis zum Primar-Schüler. Das Institut Lehrberufe für Gestaltung und Kunst versteht sich deshalb als Kompetenzzentrum für aktuelle fachspezifische Fragestellungen, die sich aus den Ansprü-

2. Strang

Organisation

Ganz unabhängig von jedwedem kultur-diagnostischen Bedarf steht dabei gleichwie unverrückbar fest, dass die gegenwärtigen Prozesse bereits konkrete politische wie auch bürokratische Konsequenzen zeitig(t)en. Die formale Organisation des Studiums am Institut Lehrberufe für Gestaltung und Kunst LGK in Basel befindet sich wie das Studium an anderen Hochschulen in einer Phase der Umstrukturierung, die durch den «Bologna-Prozess»³, aber auch die nicht weniger rahmengebende Schweizerische Bildungspolitik⁴ ausgelöst wurde.

Bachelor

Der Bachelor-Abschluss für die Grundlagen des Lehrberufs in Gestaltung und Kunst wird innerhalb von 6 Semestern erreicht. Diese Grundausbildung folgt in konsistenter Weise der Trias aus eigenem gestalterischem Handeln, dem theoretischen Reflektieren und der sich daraus ergebenden Forschung. Die Studierenden entwickeln ein gestalterisch-künstlerisches Ausdrucksvermögen in der Medienvielfalt, die Handlungsfähigkeit in den handwerklich-technischen Feldern, kunst- und gestaltungstheoretisches Wissen, Verständnis für Vermittlungsfragen sowie Kenntnisse über kreative Prozesse und Strategien. Real erlebte Gestaltungsprozesse bilden das eigentliche Übungsfeld, um den Werkstoff Kunst und Design zu begreifen, Einsichten und Erkenntnisse zu gewinnen und Erfahrungen zu sammeln. Die Studierenden des Instituts Lehrberufe für Gestaltung und Kunst bewegen sich zwischen Bild und Objekt, zwischen Konzept und Materialien, zwischen Technik und visueller Kommunikation. Sie gehen vom Hörsaal in die Werkstatt, vom Atelier in das Videostudio, vom Lehrgang ans Projekt. Das Verhältnis von Praxis und Theorie begreifen wir als gegenseitig bedingend, als *circulus virtuosus*. Die dabei entstehenden Resultate werden nicht nur reflektiert, sondern auch präsentiert und müssen sich an den Kriterien der professionellen gestalterisch-künstlerischen Arbeit messen lassen.

chen des Berufsalltags der Lehrpersonen an Gymnasien ableiten, soweit diese sich in ihrem Umfeld für Kunst, Gestaltung, bildnerisches Gestalten, Bildkompetenz oder Kunstgeschichte zuständig fühlen.

Zukunft

Zukunft ist ohne Forschung nicht zu haben, zumindest keine vernünftige und keine, über die man gestaltend verfügen könnte. Für die Kunstpädagogik gilt das nicht nur in jener direkten, allzu positivistischen Perspektive, die lediglich auf die Inhalte fokussiert. Es sei etwa nur daran erinnert, dass mitnichten klar ist, d.h. es besteht gegenwärtig nicht der mindeste Konsens darüber, worum es sich bei dem handelt, was man heute noch mit dem umbrella-Begriff als «Bild» bezeichnet⁶. Einen ähnlichen Eindruck kann man gewinnen, lässt man die diversen Paradigmen pädagogischer Theorie und Forschung, speziell auch für die Kunstpädagogik, Revue passieren. Einen dritten Anlass und auch praktischen Gegenstand für Forschung entnimmt das LGK der Tatsache, dass die sich stetig wandelnde kulturelle Lebenswelt der SchülerInnen in einem gewissen Spannungsverhältnis mit dem Bildungsanspruch der Institution Schule steht. Hier gilt es, praktisch verwendbare Werkzeuge bereitzustellen für alltägliche Lernsituationen. Es ist mithin offensichtlich, dass auch ein Institut wie das LGK ohne eine originäre, selbstbewusste und an der Anwendung orientierte Forschung nicht auskommen kann, einer proaktiven Forschung, die dann auch in der Lage ist, eigenständige theoretische Positionen zu erschliessen. Fundierte praktische Erfahrung, Wissen über das Wie und Wann, entfaltet sich in unserem Verständnis innerhalb der Befähigung zu einer lebendigen Komparatistik, in der das «bildhafte» oder «kunstartige» zu einer Frage nach der Persönlichkeit werden kann.

Aus den Kompetenzfeldern Kunst und Design heraus werden vor diesem Hintergrund auch Instrumente entwickelt, um Prozesse des Berufsalltages sowie Bildungsinhalte der Lehre und Vermittlung zu befragen und Entwicklungskonzepte zu entwerfen. Die Position des LGK ist deshalb geprägt von einem gestaltenden

Master

Der Master-Abschluss wird innerhalb von 4 Semestern erreicht. Die Ausbildung für das Höhere Lehramt schliesst an das Bachelorstudium an und vertieft praktische, theoretische und forschende Themen in Kunst und Design. Sie integriert dabei in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule auch den Aufbau von essentiellen Kompetenzen in Unterrichtspraxis, Didaktik und Erziehungswissenschaft. Die Masterarbeit wird an der Kunsthochschule am Institut LGK erarbeitet. In den Studienanteilen, die an der Pädagogischen Hochschule stattfinden, steht das Können und Wissen über die begründbare, wissenschaftlich abgestützte Aufbereitung und kompetente Vermittlung von künstlerisch-gestalterischen Inhalten im Vordergrund. Die zusätzlichen Kooperationsangebote mit den Kunsthochschulen von Bern, Luzern und Zürich erweitern den Horizont in die Richtung einer zunächst noch nationalen Vernetzung. Hier wird es nicht ausbleiben, dass sich die Diskursivität in der Vermittlung von Design und Kunst im Austausch mit Studierenden und Lehrenden an anderen Orten verbessert.

Der Masterstudiengang gliedert sich in drei grosse Studienbereiche, welche sich gegenseitig bedingen.

- > *Der fachwissenschaftliche Diskurs und Aufbau von Wissen in den Bereichen Kunst-, Design- sowie Erziehungswissenschaft in Form von Seminaren, Kursen, Kolloquien und Seminararbeiten.*
- > *Die theoretischen Aspekte der Umsetzung der Vermittlung von Kunst und deren Reflexion in den Bereichen Kunstpädagogik und Fachdidaktik; dazu stehen die Gefässe Spezialkurse, überregionale Blockveranstaltungen und praxisorientierte Seminararbeiten bereit.*
- > *Die praktische Erprobung und Erfahrung in Kunst-, Gestaltungsprojekten sowie die Unterrichtserfahrung durch schulische Praktika.*

Dem ganzheitlichen Ausbildungsverständnis des LGK folgend, greifen die Studienbereiche gut dosiert ineinander. Mit der Ver-

Pragmatismus. Bewegungsrichtungen und Potentiale zwischen Performativität und Permaterialität sollen auch weiterhin aufgespürt, untersucht und in den gesellschaftlich-historischen Kontext gestellt werden.

Relevanz, Produktivität, Forschung

Das LGK unterrichtet nicht nur das Unterrichten von Kunst und Gestaltung, sondern gestaltet auch selbst: Zukünftige Curricula sind stark durch eigene Forschungsarbeiten beeinflusst. Hier soll eine Kurzbeschreibung einer Auswahl genügen: «Perform Space», untersuchte anhand von Kunst- und Kulturprojekten im öffentlichen Raum, wie sich das konstituierende Moment darin beschreiben lässt. Raum wurde dabei nicht nur in seiner physikalischen Dimension betrachtet, sondern unter aktions-, intentions- und prozessbezogenen Gesichtspunkten. Bei «The Situated Body»⁷, stand die Performativität an den Schnittflächen von Erziehungswissenschaften, Kunsttheorie und künstlerischer Forschung im Fokus. Es wurden Evaluationsinstrumente für Unterricht, Vermittlung und kuratorische Praxis entwickelt. Der vom Schweizerischen Design Netzwerk SDN ausgezeichnete Projektbeitrag «Performatobotics – ein Siebter Sinn für beschleunigte Gesellschaften» entstand 2006 in Zusammenarbeit mit dem Institut Innenarchitektur und Szenografie der FHNW. Hier steht die Frage im Fokus, ob und wie die heute bekannten Vorgehensweisen zur Antizipation gesellschaftlich verankerter Selektionsprozesse bzgl. neuer Technologien (z.B. Informationstechnik, Nano-Technologie, etc.) durch einen performativen Ansatz als «antizipierender Praxis» bzw. einer «situational synthesis» erweitert werden können. Eine weitere aktuelle Projekteingabe zur Förderung an den SFN lautet «Bildgenese und generative Variation in der Kunstdidaktik». Hier wird in einem Pilotprojekt eine neuartige Herangehensweise zur Vermittlung des Phänomens «Bildkompetenz» exploriert.

knüpfung von Theorie und Praxis, Erkenntnis und praktischer Erfahrung, Reflexion und Erprobung wird in der späteren Vermittlungsarbeit die geforderte Tiefe und Verantwortung erreicht.

Wettbewerb

Die politische Initiative der Verbesserung wissensgenerierender Prozesse an Hochschulen und Fachhochschulen induzierte auch die quasi zugehörigen Kriterienkataloge für die Bewertung von Instituten oder gar der Hochschulen selbst. Letztendlich, und das ist unserer Meinung nach der erfreuliche tiefere Sinn der Bologna-Reform, entscheidet sich Erfolg oder Misserfolg eines Instituts am Zuspruch durch Studierende. Es sind zunächst primär die Studierenden, denen mit dem ECTS Schema auf dem Boden einer radikalen Standardisierung Freiheiten und Freizügigkeiten eröffnet werden. Die «Währung» ECTS generiert wie andere Währungen Unterschiede, Wohlstand sozusagen. Die implizite Einsicht von «Bologna» besteht zu einem guten Teil darin, dass keine noch so raffiniert ausgedachte Planung langfristig die Qualität einer Ausbildung garantieren kann. Es ist das Spiel von (erarbeitetem) Angebot und (belohnender) Nachfrage (von Seiten der Studierenden), das z.B. die ETH zu einer der weltbesten Hochschulen werden liess.⁸ Bis zu einer radikal verstandenen Offenheit universitärer Bildung und den entsprechend gelebten gesellschaftlichen Verhandlungen ist nicht nur für die Fachhochschulen noch einige gestalterische Wegstrecke zu bewältigen. Das LGK nimmt diese Herausforderung gewissermassen persönlich auf und formuliert seit Jahren wegweisende und auf nationaler Ebene ausgezeichnete Forschungsprojekte, die sich möglichst direkt auch positiv in der Anwendung bemerkbar machen.

FUSSNOTEN

- ¹ Kirschenmann Johannes, Schulz Frank, Sowa Hubert (Hg.). Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. kopaed, München 2006.
- ² Typographisches Bewusstsein - Engagiertes Experimentieren und kritische Distanz. in: Vera Bühlmann, Martin Wiedmer (Hg.), pre-specifics. JRP-Ringier Editions, Zürich 2008.
- ³ Siehe z.B. die Sorbonne-Deklaration, http://www.bmbf.de/pub/sorbonne_declaration.pdf
- ⁴ Nationalrat - Herbstsession 1999 - Dritte Sitzung - 22.09.99, «Förderung von Bildung, Forschung und Technologie in den Jahren 2000-2003», aber auch bereits das Postulat (Anfrage an den Schweizerischen Bundesrat) 86.569 vom 22.09.1986 weist vor der initialen Universitätsfeier zum 900-jährigen Bestehen der Universität Bologna 1988 auf ein Projekt «Universität Schweiz» hin. (http://www.parlament.ch/afs/data/dl/gesch/1986/d_gesch_19860569_002.htm, letzter Zugriff: 28.11.2007)
- ⁵ Siehe Fussnote 1, sowie: Kirschenmann, Johannes (2005). Von München nach Leipzig - Zur Eröffnung der Vorkonferenz MenschKunstBildung. Material der Vorkonferenz zur Tagung «MenschKunstBildung» (am 3. und 4. Dezember 2004). Universität Leipzig, Institut für Kunstpädagogik.
- ⁶ siehe z.B. Sachs-Hombach, «Bildbegriff und Bildwissenschaft» in: Gerhardus D., Rompza S. (Hg.), kunst - gestaltung - design, Heft 8, Verlag St.Johann, Saarbrücken.
- ⁷ SNF gefördertes Projekt (SNF 13DP3-108494/1 05/06); Dr. Sabine Gebhardt Fink, «Körper Display», in: Alois M. Müller (Hg.), KURT. Jahrbuch der Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW/HGK. Birkhäuser Verlag, Basel/ Boston/Berlin 2006, pp. 148-149. Linda Cassens Stojan, «Foregrounding Deconstruction: A handbook for a critical methodology of artwork», in: Performance Research, Routledge, 11 (1) pp. 89-113. Klaus Wassermann, «The Body as Form oder: Die Lust am Körper des Modells». in: Vera Bühlmann, Martin Wiedmer (Hg.) Pre-specifics. JRP-Ringier Editions, Zürich 2008.
- ⁸ Gugerli, David, Kupper, Patrick, Speich, Daniel, Die Zukunftsmaschine. Konjunkturen der ETH Zürich 1855-2005. Chronos Verlag, Zürich 2005.

Prof. Christof Schelbert, Institutsleitung, Prof. Heinrich Lüber, Dozent
www.fhnw.ch/hgk (Hochschule für Gestaltung und Kunst, Fachhochschule Nordwestschweiz)
www.fhnw.ch/hgk/ilgk (Institut Lehrberufe für Gestaltung und Kunst)

Hochschule Luzern – Design & Kunst, BEAT LICHTSTEINER

Künstler und Künstlerinnen mit besonderem Bezug zur öffentlichen Sphäre und/oder pädagogisch-didaktischer Qualifizierung für künstlerische Lehrberufe

D A S S T U D I U M I M Ü B E R B L I C K

Das Institut Kunst der Hochschule Luzern führt im Rahmen des Studienganges Kunst+Vermittlung ein grundlegendes Bachelorstudium (BA of fine art) mit den beiden Nebenfachangeboten Kunst+Vermittlung und Kunst+Schule. Das Masterstudium Kunst eröffnet eine neue Studienkombination mit zwei Majors in den Bereichen Master of Art in Public Spheres (MAPS) und Master in Art Teaching (MAT). Mit diesem Studienangebot realisiert die Hochschule Luzern ein schweizweit uniques Studium, KUNST in Wechselwirkung zu den öffentlichen Sphären und zur Vermittlung von Kunst+Gestaltung an Maturitätsschulen. Kernstück der Masterausbildung sind Synergien aus Projektvorhaben der Studierenden zwischen künstlerischer Praxis in ihrer Wirkung im öffentlichen Raum und pädagogischer Vermittlungskompetenz im Schulkontext. Der 1. Masterstudiengang startet im Herbst 2008.

Ein Studium im Netzwerk

Der Master of Arts in Fine Arts der Hochschule Luzern ist ein konsekutiver Studiengang, ein Major mit nationalen und internationalen Kooperationen. Diese entstanden im Rahmen des Pilotprojektes MAPS (Master of Art in Public Sphere) in Zusammenarbeit mit der ECAV Sierre. National sei hier stellvertretend die Kooperation mit dem deutschschweizerischen Netzwerk Art Education, das ein gemeinsames kunstpädagogisches Tool für Lehramtsstudierende anbietet, erwähnt.

Lokale Kooperationen im Rahmen des Universitäts- und Hochschulcampus Luzern und den Kunst- und Kultureinrichtungen werden einbezogen.

Ein Studium mit Praxis- und Forschungsbezug

Im Zentrum des BA-Studiums stehen die Weiterentwicklung/Entwicklung der individuellen künstlerischen Persönlichkeit und Autorentschaft sowie das Erlernen von einem kompetenten Umgang mit dem visuellen Ausdruck in unterschiedlichen Medien. Das Masterstudium stellt die Umsetzung und Anwendung der erworbenen künstlerischen Fähigkeiten ins Zentrum: Der Praxisbezug von künstlerischem Schaffen und die reaktive Fähigkeit, Aufträge entgegen zu nehmen, im Team zu arbeiten und das eigene Schaffen theoretisch-kritisch im Forschungskontext zu reflektieren.

Ein Studium mit Fokus auf Transdisziplinarität

Der Master of Art in Public Spheres (MAPS) und Master in Art Teaching (MAT) der Hochschule Luzern fokussiert die Interaktion von Künstler/Künstlerin, bzw. Kunstwerk und öffentlichen Sphären. Ziel des Studienganges ist es, die Studierenden auf die besondere Situation der bildenden Kunst im Umgang mit und in der Öffentlichkeit vorzubereiten und sie zu kreativen und wirksamen Interventionen im gesellschaftlichen Kontext zu befähigen.

Der Luzerner Master ‚Kunst in der öffentlichen Sphäre‘ gründet auf langjährigen Erfahrungen mit Studierenden der bildenden Kunst und der ästhetischen Erziehung. Für das neue Masterangebot wurden die vorhandenen Ressourcen gebündelt und verstärkt. Das Resultat ist der vorliegende Master mit zwei Vertiefungsrichtungen:

Zum einen ist das die vielseitige und vertiefende Auseinandersetzung mit der eigenen künstlerischen Arbeit im Hinblick auf oder in der öffentlichen Sphäre. Das erreichte Studienziel ist das eines Künstlers/einer Künstlerin, der/die die wesentlichen ästhetischen, sozialen und organisatorischen Qualifikationen hat, um ihre Kunst kompetent in Beziehung zur Öffentlichkeit zu bringen.

Zum anderen ist das die Erlangung zur Lehrbefähigung als Lehrperson für Kunst und Gestaltung an Maturitätsschulen. Dafür werden berufsbildende Module und Praktika belegt. In dieser Vertiefungsrichtung wird die Auseinandersetzung mit Kunst und Öffentlichkeit spezifisch auf die Institution Schule bezogen. Neue innovative Fragestellungen der Kunstvermittlung und Kunstpädagogik werden zusammen in Projektmodulen und im nationalen Netzwerk des deutschschweizerischen Art Teaching erworben. (Bezeichnung: ‚Lehrer/in für Kunst und Gestaltung an Maturitätsschulen mit besonderem Bezug zur öffentlichen Sphäre‘).

Ein Studium mit Freiheit in Strukturen (Studienkonzept)

Der Studiengang MAPS/MAT umfasst 120 ECTS-Punkte, wovon 90 in Luzern und 30 aus einem Pool mit Partnerschulen erlangt werden. Durch den Besuch der obligatorischen, methodisch-didaktischen und pädagogischen Qualifikationen und das Absolvieren von Schulpraktikas kann die Qualifikation für das höhere Lehramt erworben werden. (60 ECTS-Punkte inkl. der Abschlussarbeit für das MA-Diplom.)

Beat Lichtsteiner, Dozent an der Hochschule Luzern - Design & Kunst

Mario Leimbacher

H S G Y M - B G T H E S E N

Produkt der Arbeitsphase 1 der Kerngruppensitzungen des Faches Bildnerische Gestaltung sowie der ersten Fachkonferenz

1. Situation und Erwartungen

1. Die Situation generell

Die Schnittstelle zwischen Mittelschulen und Hochschulen ist in unserem Fall geprägt von heterogenen Rahmenbedingungen. Man muss von mehreren Schnittstellen sprechen (siehe Grafik), da die verschiedenen Abnehmer Uni, ZHdK, ETH, PHZH usw. unterschiedliche Mittelschulprofile ansprechen, andere Anforderungen stellen und unterschiedlich selektionieren. Dementsprechend sind die Anforderungen an das Fach Bildnerische Gestaltung unterschiedlich und lassen sich schwer vereinheitlichen.

Unser Auftrag, Handlungsbedarf festzustellen und in Form von Thesen zu formulieren, erweist sich als schwierig, da Schwachstellen aus anderer Perspektive häufig als Stärken betrachtet werden.

Die Tatsache, dass die BG-Fachschaften, obwohl auch sie eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Schulprofilen und Traditionen darstellen, in einer Einheit als Verband gegenüber den einzeln agierenden Hochschulen auftreten, erleichtert die Situation ebenfalls nicht. Viele Hochschulen stehen vor Reformen oder sind daran diese umzusetzen und sind darum nur beschränkt in der Lage, aus einem internen oder einem gemeinsamen Konsens zu fordern und zu argumentieren. Konkurrenz und Profilierung der Hochschulen erschweren die Zusammenarbeit an der Schnittstelle.

Die Studiertauglichkeit als Grundthema der HSGYM-Diskussion wird als Zielgrösse zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit auf das Fach Bildnerische Gestaltung bezogen. Das Fach sieht

wichtige Themen der Allgemeinbildung und die fachspezifischen Ziele in einem neuen Verhältnis, weil die Hochschulen und Fachhochschulen unterschiedliche Interessen im Anspruch an die spezifische Fachlichkeit formulieren. Das ist eine Situation, die eine Lösungsstrategie braucht, um ein neues Selbstverständnis sowie differenzierte Studierfähigkeit formulieren zu können.

Die Klärung des Begriffes Studierfähigkeit bezüglich der fachlichen Inhalte in «Kunst, Design und Kultur» (als erweiterter Fachbegriff) dient den Maturitätsschulen, um die minimalen allgemeinen Anforderungen festlegen zu können. Die Schlussfolgerung, dass sich das Fach BG also auf die allgemein bildenden Grundlagen konzentrieren muss, die vom Fach aus auf die Studierfähigkeit der Abnehmerinnen passt, muss neu diskutiert werden und schafft die nötige Abmachung untereinander.

Es ist zu begrüssen, dass die Studierfähigkeit im Hinblick auf das, was die Bildung in Kunst, Design und Kultur leisten kann, diskutiert wird. Um an diese Studierfähigkeit einen Beitrag zu leisten, sollen die wichtigsten Vorgehensweisen und Themen in Kunst, Design und Kultur von den Hochschulen, Fachhochschulen und der Fachschaft Bildnerisches Gestalten diskutiert werden und es soll ein minimaler Konsens daraus resultieren.

1.1 Situation des Faches Bildnerisches Gestalten (BG) an Mittelschulen

Die Lehrpläne des Faches BG an den Mittelschulen sind sehr offen und lassen die unterschiedlichsten Unterrichtspraktiken und Themen zu. Es gibt keinen differenziert formulierten Konsens bezüglich einem fachlichen oder überfachlichen Leistungsausweis für die Maturität. Die einzelnen Fachschaften und Schulen (Kanton Zürich) entwickeln in ihrer Praxis möglicherweise hervorragenden Unterricht, da sie aber auf ihrer Autonomie zB. der internen Matur bestehen, fördern sie damit nicht unbedingt eine Schnittstellendiskussion und Konsensfindung.

Fehlender oder nie ausgesprochener Konsens betreffend Aufbau und Selbstverständnis im Rahmen der Mittelschulbildung

oder Bildung überhaupt erschweren das Erarbeiten anwendbarer Standards.

BG-FachlehrerInnen sind tendenziell EinzelkämpferInnen, arbeiten oft nur in Teilpensen und sind deshalb mit eigener künstlerischer Tätigkeit gefordert. Schulpolitisches Engagement ist wenig vorhanden. Eigene künstlerische Tätigkeit ermöglicht jedoch grösseres Engagement an der Sache. Nur wenige BG-FachlehrerInnen nehmen aktiv an Verbandsprojekten oder an einem vom Verband initiierten Austausch zwischen den Schulen teil. Die unterschiedlichen Mittelschulprofile produzieren heterogene BG-Kompetenzen und es entsteht ein Ungleichgewicht bei den Chancen, ein Studium erfolgreich zu beginnen, das BG-Kompetenzen erfordert.

Die erzwungene Wahl der meisten Maturanden zwischen MU und BG macht das Erstellen eines homogenen Anforderungskataloges schwierig und führt zu unterschiedlichen Aufnahmeverfahren oder unterschiedlicher Selektion an den Hochschulen.

Träge Schulstrukturen verhindern radikale Reformen oder fordern zusätzlichen, hohen Einsatz für BG-spezifische Unterrichtsformen wie Projektunterricht, interdisziplinärer Unterricht usw.. Die Situation, dass sich in einem kursorischen Unterricht mit je 2 Lektionen pro Woche schlecht projektartig arbeiten lässt, was eigentlich der Arbeitsweise in Kunst und Design entsprechen würde, wird als kritisch eingeschätzt.

Eine differenzierte Beurteilung des allgemeinen Standes der Fähigkeiten der Maturanden im Bereich BG ist kaum möglich und eine Unterscheidung zwischen fachlichen und überfachlichen Kompetenzen kaum machbar (HSGYM-Forderung).

Einzelne Aussagen der Hochschulen stellen ungenügende fachliche wie überfachliche Kenntnisse fest.

1.2 Situation und Erwartungen der Hochschulen / Fachhochschulen (Abnehmerseite, welche auf künstlerische, gestalterische Voraussetzungen Bezug nehmen und erweiterte Grundlagen vermitteln)

> *Situation und Erwartungen der ETH/Architektur*

Die ETH (Architektur, Rudolf Seiler) stellt grosse Wissens- und Erfahrungsunterschiede der Studierenden fest. Da auch Maturanden mit MU-Besuch, also fehlendem BG-Unterricht, zum Studium zugelassen sind, können keine spezifischen Anforderungen gestellt werden. Deshalb vertieft sie im Basisjahr selber die Basics. Die Erfolgchancen für Studierende mit geringen BG-Vorkenntnissen sind bei der starken Selektion im ersten Jahr geringer.

Fertigkeiten für das Architekturstudium: skizzieren, räumliches Zeichnen, räumlich-konstruktives Vorstellungsvermögen und Darstellungsvermögen. Geschulter Farbensinn und Materialkenntnisse, konstruktive und funktionale Kenntnisse im Arbeiten mit verschiedenen Materialien. Raumerfahrung und Körpersinn. Raum als Medium. Interesse an Kunst, Design und Kultur.

- > *Situation und Erwartungen der ZHdK gestalterisch/künstlerische Bereiche aus der Sicht des gestalterischen Propädeutikums*

Bereits ein Jahr nach der Gründung der «Kunstgewerblichen Fachschule des Gewerbemuseums Zürich» (1878) wurden, als Reaktion auf die unzureichende zeichnerische Vorbildung der Schüler, Vorkurse eingeführt. In der anfänglich zweijährigen Vorbereitung auf die Fachschulen übten die Schüler das Zeichnen und Modellieren, verbunden mit dem allgemeinen Zweck, sie «zum richtigen Sehen anzuhalten, bei ihnen den Sinn für das Schöne und Edle zu wecken und ihren Geschmack an guten Mustern zu bilden». Seit Johannes Itten, Direktor von 1938–1954, bis zur Abschaffung des Vorkurses 2005 ging es weitgehend darum, die Empfindungs- und Erlebnisfähigkeit jedes einzelnen Schülers zu wecken und zu erweitern sowie das Verständnis für die angewandte Gestaltung sowie die bildenden Künste im allgemeinen zu vertiefen.

Das gestalterische Propädeutikum (seit 2005) als Schnittstelle zwischen Gymnasien und Hochschulen:

Anders als der Vorkurs (unabhängiges gestalterisches Grundlagenjahr) dient das Propädeutikum nur der Studienvorbereitung

und ist als anpassungsfähiges Zubringerangebot für die HGK's konzipiert. Wie die Erfahrung zeigt, haben auch heute MaturandInnen, die Interesse für ein Studium an einer HGK haben, aus Gründen der fachlichen Prioritätensetzung der Gymnasien nicht genügend Erfahrung und Vorbildung im gestalterisch-künstlerischen Bereich. Das Propädeutikum ermöglicht den Studierenden eine Grundausbildung und die Erfahrung von Professionalität in diesem Bereich. Sie bekommen die fachliche Basis und haben so die Möglichkeit, ihre Studienwünsche zu präzisieren und ihre persönliche Eignung zu überprüfen. Zudem setzen die meisten Bachelor Studiengänge, auf Grund gesetzlicher Vorgaben, ein jähriges gestalterisches Praktikum voraus. Praktikumsplätze auf diesem Gebiet gibt es nur sehr wenige und zudem werden diese oft von HGK-AbsolventInnen beansprucht. Das Propädeutikum ist als Praktikum gesetzlich anerkannt. Aber auch in jenen Bereichen, welche kein Praktikum voraussetzen ist nachgewiesen, dass die Chancen das Aufnahmeverfahren in eine HGK zu bestehen für AbsolventInnen des Propädeutikums sehr hoch sind. (Der Eintritt in eine HGK erfolgt immer über ein Aufnahmeverfahren, da nur eine beschränkte Anzahl Studienplätze zur Verfügung stehen).

Chancengleichheit:

Um das Propädeutikum ab 2005 überhaupt durchführen zu können, wurde vom Kanton Zürich die Auflage gemacht, dass der DB1 aus den Studiengebühren finanziert werden muss (CHF 5'000.– pro Semester). Dadurch ist die Chancengleichheit für MaturandInnen aus dem Kanton Zürich gegenüber Vorbildungsstudierenden aus andern Kantonen mit eigenen Vorkursen nicht mehr gegeben. Die massive Erhöhung der Studiengebühren trifft vor allem junge Frauen ausländischer Herkunft, welche hier aufgewachsen und im Kanton Zürich die Schulen besucht haben. Dies ist eine äusserst unbefriedigende Tatsache, da diese meist sehr engagierte, initiative und interessierte Studentinnen sind und heute den HGK's fehlen. Zudem lässt sich sagen, dass die hohen Studiengebühren für MaturandInnen aus finanzschwachen Verhältnissen logischerweise ein Hinderungsgrund für eine gestalte-

risch-künstlerische Laufbahn sind. Dies dürfte in einem Bildungssystem das der Chancengleichheit verpflichtet sein sollte nicht der Fall sein.

Erwartungen an den BG-Unterricht in den Gymnasien

Theoretische Fähigkeiten:

- Die SchülerInnen kennen unterschiedliche visuelle Ausdrucksmittel und Darstellungsmittel und können diese unterscheiden.
- Die SchülerInnen bekamen exemplarische Einblicke in Kunst- und Designgeschichte. Dadurch kennen sie Kriterien, welche die künstlerisch-gestalterische Arbeit in den Kontext ihrer Zeit stellt.
- Die SchülerInnen kennen formale und medienspezifische Qualitäten und Ausdrucksformen und können diese unterscheiden.
- Die SchülerInnen kennen exemplarische Aspekte der gesellschaftlichen und kommunikativen Funktion von Kunst und Gestaltung und können sich mit entsprechenden Fragestellungen auseinanderzusetzen.
- Die SchülerInnen sind in der Lage sich mit ethischen Fragen im Zusammenhang bildlicher Darstellung und gestalterisch-künstlerischer Arbeit auseinanderzusetzen.

Praktische Fähigkeiten:

- Die SchülerInnen sind in der Lage sich gestalterisch mit unterschiedlichsten Bildmedien und deren Möglichkeiten und Eigenschaften auseinanderzusetzen.
- Die SchülerInnen sind in der Lage sich gestalterisch im räumlichen und plastisch-objekthaften Bereich und mit verschiedenen Materialien und deren Eigenschaften auseinanderzusetzen.
- Die SchülerInnen haben eine Vorstellung, was es heisst, selbständig gestalterische Entscheidungen zu treffen und eine gestalterische Arbeit zu entwickeln.
- Die SchülerInnen sind in der Lage Themen von eigenem Interesse zu bestimmen, können gestalterische Ansätze von

nicht gestalterischen unterscheiden und sind in der Lage eine angemessene Medienwahl zu treffen.

- Die SchülerInnen können ihr Vorgehen reflektieren und sich mündlich sowie schriftlich dazu äussern.

Technische Fähigkeiten:

- Die SchülerInnen kennen ein Spektrum unterschiedlicher Techniken der Bild- und Objektgestaltung und sind in der Lage diese experimentierend und vertiefend auf ihre Möglichkeiten hin auszuloten.

Schlussbemerkung:

MaturandInnen mit musikischem Profil/Schwerpunkt Gestaltung verfügen in der Regel über gute Voraussetzungen für den Eintritt in das Propädeutikum. Es ist daher unverständlich, dass auf Grund gesetzlicher und kantonaler Auflagen das Propädeutikumsjahr privat finanziert werden muss, um nachher im subventionierten Hochschulbereich weiterstudieren zu können.

1.3 Situation und Erwartungen der Hochschulen / Fachhochschulen

(Abnehmerseite, welche auf eine allgemeine Studiertauglichkeit Bezug nimmt und sich von der allgemeinen Voraussetzung, die das Fach Bildnerisches Gestalten in den Grundlagen vermittelt, abhängig zeigt)

> Situation und Erwartungen der PHZH

Die PHZH (Hans Diethelm) stellt fest, daß die GymnasiastInnen sehr unterschiedliche Kompetenzen im Bildnerischen Gestalten mitbringen. Dies stellt für die Ausbildungsgänge zur Vorschul- und Primarschullehrperson ein großes Problem dar, da die Studienzeit nicht ausreicht, um fehlende Fähigkeiten noch auszubilden.

Für diese Generalistinnenausbildungen ist es fatal, dass GymnasiastInnen nicht in Musik und BG einen Abschluß auf Maturitätsniveau machen können, da an der PHZH häufig beide Fächer belegt werden (müssen). Um den Kompetenzstand der Studien-

beginnerInnen einschätzen zu können, werden ab 2009 Assessments geplant. Hilfreich wäre es aus der Sicht der PHZH, wenn gymnasiumübergreifend definiert werden könnte, welche Ausbildungsprofile mit welchen Basiskompetenzen im BG abgeschlossen werden.

Grundlagen für eine Lehrerinnenlaufbahn: Breite Allgemeinbildung: Materialkenntnisse, Artikulationsformen, Fertigkeiten und Kenntnisse verschiedener Techniken und Vorgehensweisen, Prozesserfahrungen. Interesse an Kunst, Design und Kultur. Bereich Theorie Kunst: Zum einen Überblick Kunstgeschichte, Kenntnisse zentraler Epochen, Strömungen... Zum anderen: Zeitenössische Kunst: Kenntnisse aktueller Tendenzen

Kompetenzbereiche:

- Im Fach BG erwerben sich Gymnasiastinnen Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen. Bezüglich der Frage, welche Kompetenzen für das Studium an Hochschulen relevant sind, könnte man folgende Bereiche unterscheiden:
- Fachkompetenz (Learning in Arts): BG-Fachkompetenzen, wie die Produktion und Rezeption von künstlerisch-gestalterischen Werken sind nur für einige wenige Studienrichtungen von wesentlicher Bedeutung (die, welche bisher an der HSGYM-Diskussion teilgenommen haben).
- Ueberfachliche Kompetenzen (Learning Through the Arts, Arts in Learning): Sind grundsätzlich für alle Studienrichtungen von Bedeutung, also auch für die nicht-künstlerischen.
- Zum einen bedeutet Arts in Learning, daß das Lernen in anderen Fächern durch künstlerische, ästhetische Arbeitsweisen unterstützt und verbessert werden kann (Es gibt Forschungsergebnisse, welche diese These unterstützen).
- Zum anderen bildet das Fach BG so genannte Schlüsselkompetenzen aus, welche gemäß PISA Menschen helfen, die Anforderungen, die ihnen das Leben stellt, erfüllen zu können, also auch Anforderungen, welche ein Studium stellt (z. Bsp. Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz).
- Als eine Schlüsselkompetenz, welche im Fach BG in beson-

derem Maß ausgebildet wird, kann die visuelle Literalität («visual literacy») bezeichnet werden, die Kompetenz, visuelle Erscheinungen unserer Umwelt lesen zu können und diese auch selbst zu erzeugen. Visuelle Literalität weist in der Art und der Bedeutung viele Parallelen zur sprachlichen Literalität auf und ist wie diese eine wichtige Kompetenz für alle Studien.

> *Situation und Erwartungen der UNI / Kunstgeschichte*

Kunstgeschichte ist kein obligatorisches Unterrichtsfach mehr an den Gymnasien und wird nur noch an einigen Schulen als Freifach unterrichtet.

Kunsthistorisches Wissen lässt sich aber breit und auf interessante Weise in vielen Unterrichtsfächern einfügen. So zum Beispiel im Sprachunterricht, in der Geschichte, der Philosophie und natürlich auch im Bildnerischen Gestalten. Es soll hier darauf aufmerksam gemacht werden, dass viele Bereiche in den naturwissenschaftlichen Fächern wie Chemie, Biologie und Physik ebenfalls Aspekte der Kunstgeschichte vermitteln können. Sei dies die Herstellung von Pigmenten, die optischen Gesetze aber auch das Färben mit Pflanzen und Früchten. Kunstwissen lässt sich somit in vielen Fächern vermitteln.

Anforderungen an die Mittelschulen aus der Sicht der Kunstgeschichte

Grundsätzlich sollte bereits an der Mittelschule über visuelle Kommunikation nachgedacht werden. Allgemeines Wissen über die Kunstproduktion und exemplarische Beispiele der Kunstgeschichte gehören zum Allgemeinwissen eines Maturanden oder einer Maturandin.

Im Geschichts- oder Sprachunterricht wird nicht nur für die geschichtlichen Besonderheiten der politischen, sozialen oder literarischen Kontexte nachgedacht, sondern auch ihre künstlerischen Formen gezeigt. Dadurch werden die Schülerinnen und Schüler für die Ausformungen der einzelnen Kunststile sensibilisiert.

Eine besondere Beachtung und wichtige Anforderung aus Sicht

der Kunstwissenschaften ist eine Sensibilisierung für die Grundthematik der Literaturadaption in ihrer visuellen Form. Die meisten Künstlerinnen und Künstler beziehen sich auch noch heute in ihrem Schaffen auf literarische Texte oder sie ziehen bewusste Referenzwerke historischer Epochen herbei.

Von einer Studentin oder einem Studenten der Kunstwissenschaft wird ein grosses Interesse an kulturellen Geschehen erwartet. Die Studierenden verfügen über analytische und reflexive Fähigkeiten, die sie auch sprachlich umsetzen können. Der Blick und die Sensibilität für die Umsetzung visueller Gegebenheiten in sprachliche Formen sollten bereits am Gymnasium gefördert werden.

Studierende der Kunstwissenschaft bringen auch ein gutes Fundament in den naturwissenschaftlichen Fächern wie der Chemie, Biologie und Physik mit. Die technisch immer anspruchsvoller werdenden Untersuchungsmöglichkeiten von Kulturdenkmälern müssen von den Studierenden nachvollzogen werden können. (Johanna Wirth Calvo, Lehrbeauftragte Liceo Artistico, wissenschaftliche Assistentin Kunstwissenschaftliches Institut.)

2. Thesenformulierung der Kerngruppe

2. Klärung des Selbstverständnisses und Positionierung des Faches Bildnerische Gestaltung in der Bildung

Im Spannungsfeld zwischen einem geduldeten oder beneideten Nischendasein und der radikalen Forderung nach einer selbstverständlichen und umfassenden gestalterischen Bildung für alle müssen wir an einem neuen Selbstverständnis und Konsens über die einzelnen Schulen und Hochschulen hinweg arbeiten. Konventionen formulieren sich aus Commonsense-Strukturen und Bedeutungsmachtverhältnissen. Eine Überprüfung der Sammlung der häufigsten Konventionen in den Zielen des BG Unterrichts bringen diese Strukturen zum Vorschein und können neu bewertet werden. Die daraus resultierenden Fragestellungen sind:

- Welche Konventionen bestehen im Fachbereich? Wie kommt es zu Konventionen und einem Fachkonsens?

- Welche Basiskompetenzen werden vermittelt? Was ist der Beitrag an allgemeinbildende und fachliche Kompetenzen? Wie können Basiskompetenzen begründet werden?
- In welche Richtung geht die Fachentwicklung (Verbindlichkeit, Normierung, Standards)?
- Klärung der Rolle der Kunstgeschichte, der Bildwissenschaften, der Visualistik, der Performance und verschiedener Artikulationsformen als Fachbereiche.

2.1 Zusammenarbeit

Projekte für eine Intensivierung, Koordination und Ausweitung der Zusammenarbeit in den Fachschaften, im Verband und mit den Hochschulen müssen entwickelt und von allen Institutionen mitgetragen werden.

2.2 Sozial-, Verhaltenskompetenzen, überfachliche Kompetenzen

Es wird von den Studierenden Intensität, Forscherdrang, Teamfähigkeit, Neugier, Selbständigkeit, Frustrationstoleranz usw. erwartet. Wie gehen wir in der Praxis mit dieser Forderung um und was für neue Unterrichtsformen werden entwickelt werden müssen? Können aus unserem Fach Strategien für neue Unterrichtsformen entwickelt werden?

2.3 Lehrpersönlichkeit

Nicht das Fachwissen und das Vermitteln von Rezepten und Techniken sondern die Lehrperson und ihre Ausstrahlung und Kompetenz werden als wichtig angesehen. Was hat das für Konsequenzen für die Ausbildung, die Lehrpläne und Standards?

2.4 Erwartungen an die Hochschulen bezüglich Forderungen an den BG-Unterricht

Die Mittelschulen fordern von den Hochschulen verbindlichere und koordinierte Aussagen bezüglich der Anforderungen an den BG-Unterricht. Dies würde zB. eine Zusammenarbeit auf Hochschulebene und in der Forschung bedeuten.

Die Rolle des DKV an der ZHdK für eine neue Ausrichtung des

Faches sollte geklärt und transparent gemacht werden.

2.5 Forschung, Grundlagen, Wissenschaftlichkeit

Aus der obenstehenden Beschreibung der Situation und der Auflistung von Erwartungen lässt sich der Auftrag an die beteiligten Institutionen ableiten, in einer gemeinsam koordinierten Zusammenarbeit und Forschung die offenen Fragen und anstehenden Arbeiten anzugehen. Von den Hochschulen wird erwartet, Grundlagenforschung als Hilfe zur Entwicklung eines Fachkonsenses und eines verbindlichen Vokabulars zu betreiben. Was bedeutet Wissenschaftlichkeit in unserem Fach?

2.6 Kreislauf der Kompetenzvermittlung

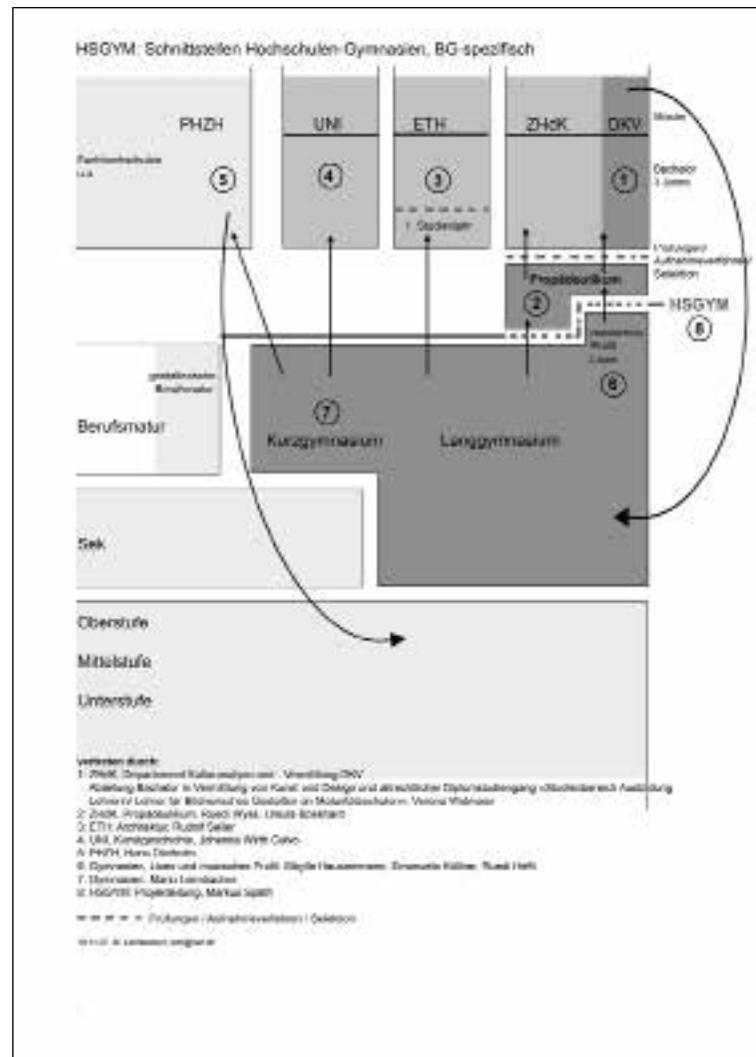
Durch den Rücklauf über DKV und PHZH an die Schulen von der Unterstufe bis zu den Mitteschulen ist vermehrt auf eine Harmonisierung der Inhalte zu achten. Eine Zusammenarbeit DKV und PHZH bezüglich Konsensarbeit ist zentral.

2.7 Gestalterische Bildung auf allen Stufen

Gestalterische Aktivität und Bildung sollte auf allen Schulstufen und bis ins Vorschulalter als selbstverständliche und existentielle menschliche Tätigkeit verstanden und etabliert werden.

Kerngruppe BG-HSGYM, 16. Nov. 2007:

Verena Widmaier, Sibylle Hausmann, Emanuela Köllner, Ursula Bosshard, Johanna Wirth Calvo, Hans Diethelm, Ruedi Hefti, Rudolf Seiler, Ruedi Wyss, Mario Leimbacher



REZENSIONEN

Mit Däumelinchens Augen

 Brigitte Stadler

 Mit Däumelinchens Augen. Sehen, Erleben
 und Gestalten im Unterricht

 Verlag Pestalozzianum an der Pädago-
 gischen Hochschule Zürich, Zürich 2007

 72 Seiten, durchgehend Farbabbildungen,
 mit tabellarischem Poster der Schülerar-
 beiten, ISBN: 978-3-03755-076-2

Kleine Kinder begegnen ih-
 rer Lebenswelt oft unvorein-
 genommen und neugierig.

Sie benützen alle ihre Sinne, verarbeiten das Erlebte spielerisch, zeichnend, imitieren Geräusche und Bewegungen, denken über die gemachten Erfahrungen nach und stellen unablässig Fragen. Der Unterricht Bildnerisches Gestalten / Kunstunterricht nimmt diese Art des Lernens auf und entwickelt sie weiter. Vielfältige Wahrnehmungssituationen werden arrangiert, die unterschiedliche Zugänge zum Lerngegenstand bieten und individuelle Lernwege eröffnen. Im Wahrnehmen und bildnerisch-gestalterischen Arbeiten können sowohl subjektbezogene Erfahrungen gemacht als auch objektive Erkenntnisse gewonnen werden. Dieses Verständnis von ästhetischem Lernen liegt dem Buch der Kunstpädagogin (Pädagogische Hochschule Zürich) und Künstlerin Brigitte Stadler zugrunde.

Ausgangspunkt und «roter Faden» des Projektes für eine erste Primarschulklasse bildet Christian Andersens Märchen «Däumelinchen». Es bietet mannigfaltige Möglichkeiten, sich mit der Hauptfigur «Däumelinchen» zu identifizieren, mit ihr Furcht,

Schmerz, Trauer, Einsamkeit zu empfinden und in eigenen Bildern auszudrücken. Angeregt durch die Märchenfiguren begegnen Kinder Tieren und Pflanzen draussen oder holen sie ins Klassenzimmer. Sie können sie berühren, beobachten, mit ihnen spielen oder für sie sorgen (vgl. S.38). Was die Aufmerksamkeit der Kinder erregt, wird in den abgebildeten Zeichnungen und plastischen Objekten auch für die Leserin, den Leser erkennbar. So werden zum Beispiel Kröten in typischer Sitz- oder Sprunghaltung, mit Merkmalen wie langen Hinterbeinen, Warzen, Schwimmhäuten oder einer Schleuderzunge gezeichnet (S.12, 34-46). Die Zeichnungen und plastischen Arbeiten der 7-Jährigen zeugen von individuell erkundeten Phänomenen und weisen erstaunlich eigenständige und differenzierte Formerfindungen auf. Vielfältige sinnliche Erfahrungen im Wahrnehmen, Spielen und bildnerischen Gestalten steigern offensichtlich das Interesse. Sie machen neugierig und bereichern und erweitern bisheriges Wissen, die Vorstellungskraft und die Phantasie.

Das sorgfältige Layout des Buches dokumentiert Ausschnitte aus Arbeitsprozessen der Kinder, hebt in grossformatigen Abbildungen einzelne Arbeiten hervor und unterstützt auch formal die in erzählerisch anregender Form dargelegten fachlichen, fächerübergreifenden und methodisch-didaktischen Anliegen der Autorin. Dieses Buch hebt sich wohltuend ab von effekthascherischen ‚Rezeptbüchern‘ für das Bildnerische Gestalten und konkretisiert den aktuellen Anspruch ästhetischer Erziehung und Bildung für die Praxis. Lehrpersonen, insbesondere auf der Primarschulstufe und in der LehrerInnenausbildung, aber auch interessierte Eltern finden darin eine Fülle von durchdachten und erprobten Möglichkeiten zur Initiierung und Begleitung ästhetischer Lernsituationen.

Edith Glaser-Henzer

Scribbling Notions



Jacqueline Baum, Ruth Kunz

Scribbling Notions.

Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit.

Zürich: Verlag Pestalozzianum, 2007

104 Seiten, inkl. DVD, CHF 39.–

Press, 2007. 141–158.

In seinem Aufsatz zur «Archäologie der Zeichnung» schreibt Gottfried Boehm der Zeichnung etwas «Anfängliches» zu. Er attestiert ihr eine «Nähe zu allen elementaren Prozessen der Realitätsaneignung» auch jenseits der Grenzen von Kunst, und er wähnt die Kinderzeichnung «am Anfang der Identitätsbildung und der Sozialisation». Wie frühkindliche Realitätsaneignung im bildnerischen Prozess sich ereignet, kann in einer exemplarischen Neuerscheinung nachgelesen und auf der mitgelieferten DVD nachvollzogen und überprüft werden. Exemplarisch ist das Vorgehen der beiden Autorinnen in doppeltem Sinne: Sie stützen sich bei ihrer Arbeit auf den Entwicklungsprozess eines einzigen Kindes und sie verfolgen dessen zeichnerische Entfaltung mit beispielhafter Sorgfalt und Gespür für Beobachtung und Interpretation. Ein Lob gebührt auch der graphischen Gestaltung des Buches und der DVD. Hier wurde ebenfalls exemplarische Arbeit geleistet, die dem Inhalt der Studie jene Form verleiht, die sie verdient.

«Scribbling Notions» nennen Ruth Kunz und Jacqueline Baum ihre Publikation. Und Scribbles, «Kritzeleien», sind es auch, die wir auf der Umschlagsabbildung ausmachen können: weisse Linienknäuel und Striche, die mit Kreide auf eine grosse Wandtafel gezeichnet sind. Doch was hat es mit den «Notions» auf sich?

Impliziert das englische Wort nicht, dass in diesen ungegenständlichen Kritzeleien eine Ahnung oder Vorstellung steckt, die ein Kleinkind mit der Kreide auf der Tafel zum Ausdruck bringen möchte? Das wäre in der Tat eine radikale Neubetrachtung der «Anfänglichkeit» des frühen kindlichen Zeichnens. Doch gehen wir der Reihe nach.

Das Buch beginnt mit einer kurzen Einführung zum Forschungsstand betreffend frühkindliche Bilder. Zwar werden in bisherigen Studien «Kritzeleien» als erste Ausdrucksformen erwähnt, jedoch meist als «rhythmisch-organische Ereignisse» kindlichen Handelns aufgefasst, die frei sind von Analogien zu ausserbildlichen Realitäten. Die Lebenswelt, in der das Kind zeichnet und sich artikuliert bleibt weitgehend ausgespart. Die nun vorliegende Studie akzentuiert vor allem das Prozesshafte des Zeichnens und fragt nach dem Entstehungskontext ebenso wie nach den vom Kind produzierten Formen. Damit begeben sich die beiden Autorinnen von Anfang an methodisch auf Neuland. Über die filmische Dokumentation entdecken sind nicht nur die bereits bekannten elementaren graphischen Ereignisse wie solitäre Linien, Hin-und-her-Bewegungen, Schläge und Hiebe oder das Kreisen, sondern finden etwa auch Hinweise auf grundlegende bildräumliche Aktivitäten und die wechselseitige Beeinflussungen verschiedener Sinnesmodalitäten.

Die Einzelfallstudie basiert auf der Beobachtung des einjährigen Lou, wie der Junge im Buch genannt wird. Wir lernen Lou auf den schwarz-weiss wiedergegebenen Videostills im Buch kennen und vor allem in den neun ausführlichen Videosequenzen, die auf der DVD enthalten sind und die verschiedene Stadien seiner zeichnerischen Entwicklung im Alter von 12 bis 18 Monaten festhalten. Gefilmt wurde Lou von seiner Mutter, der Koautorin Jacqueline Baum, zuhause im vertrauten Umfeld. Als Zeichenfläche diente eine grosse, begehbare Wandtafel auf dem Fussboden. Auf dieser Fläche entfaltet Lou in den sechs Monaten ein erstaunliches Handlungsrepertoire, das seinen Prozess der Weltaneignung dokumentiert. Die auf der DVD mitgereichten Interpretationstexte zu den einzelnen Filmsequenzen überzeugen sehr. So kann man bei-

spielsweise zum Thema «Sinnstiftung» in der Filmsequenz nachvollziehen, wie Lou in einem Bilderbuch zwei abgebildete Katzen betrachtet. Die Tatsache, dass er kurze Zeit später auf der Tafel seinen wirren Knäuel mit den gleichen Gebärden begrüsst wie seinen Kater, legt den Schluss nahe, dass das Gezeichnete für ihn eine Bedeutung hat und dass er darin etwas erkennt, was ihm und allem Lebendigen ähnlich ist. Wenn man Lou in einer passenden Untersequenz mit dem langhaarigen weissen Kater «Hemingway» spielen sieht, dann wird die Analogie zwischen seiner Zeichnung und dem Haustier – wie weit sie auch von einer visuellen entfernt ist – vollends klar. Solche und andere Szenen scheinen die Vermutung zu bestätigen, dass der Anfänglichkeit kindlicher Zeichnungen schon viel früher ein sinnhaftes Handeln innewohnt als das bisher angenommen wurde. An diesen Befunden werden sich künftige Studien zur frühen Kinderzeichnung orientieren müssen.

Thomas Herman

Das kann ich auch! Gebrauchsanweisung für Moderne Kunst



Christian Saehrendt, Steen T. Kittel
 Das kann ich auch!
 Gebrauchsanweisung für Moderne Kunst
 Köln: DuMont Literatur und Kunst, 2007
 248 Seiten

Dieses Buch ist für jeden Kunstkenner und jede Kunstkennerin ein Muss.

Die Autoren Saehrendt und Kittel wählen sich durch die Kunstgeschichte der letzten 60 Jahre. Die beiden ehemaligen Kunstgeschichtestudenten rechnen amüsant und satirisch mit dem Kunstgeschehen ab. Sie sind sowohl mit den Reden der Kunstelite wie auch mit den Stammtischgesprächen der Laien vertraut. Die etwas übertriebene Selbstinszenierung der Autoren kann zwar manchmal etwas nerven, dennoch lohnt sich die Lektüre. Für den nächsten Vernissagebesuch sind die Leserinnen und Leser auf jeden Fall mit den relevanten fachkundigen Kommentaren ausgestattet. Sie sind auch beraten, wie Sie einen Ausstellungsbesuch überstehen und was Sie Schülerinnen und Schülern, die auf moderne Kunst mit Aggression oder Desinteresse reagieren, entgegenen.

Verena Widmaier

A U S B L I C K

Aufruf zu Beiträgen zum Thema «Artikulationsformen» im Heft 02

Wie grenzen wir unser Fachgebiet ab? Was bedeutet bildnerische Gestaltung?

Ist jede visuell wahrnehmbare Form der Äusserung und Artikulation etwas, das unser Fach betrifft und von uns registriert und behandelt werden kann oder muss?

Artikulation zeigt sich in sichtbaren Darstellungen durch Geste, Spur, Bewegung, Farbe, Form, Material und Medien mit entsprechender Bedeutungsgebung.

Artikulationsformen in nonverbaler Kommunikation gelten in unserer Arbeit als Hauptgegenstand der Fachlichkeit im Herstellen und Verstehen der Artikulation.

Wir suchen Unterrichtsbeispiele, theoretische Ansätze und Aufsätze, die Artikulationsformen visuell bedeutsamer und non-verbaler Art in Wahrnehmung sowie Empfindung (Reiz und Rührung) in den entsprechend artikulierten Formen zeigen. Wir suchen Berichte aus der Unterrichtspraxis, die von Überschreitungen des Fachlichen berichten und Beiträge zur Diskussion über den fachlichen Handlungsspielraum und die richtungweisenden Anforderungen liefern.

Bitte reichen Sie der Redaktion Vorschläge, Ideen oder Fragen dazu bis spätestens im Juni 2008 ein. Redaktionsschluss ist Ende September 2008.



Berner Fachhochschule
Haute école spécialisée bernoise
Hochschule der Künste Bern
Haute école des arts de Berne

**BA Vermittlung In Kunst und
Design /Art Education
MA Art Education**

**Weitere gestalterisch-
künstlerische Studiengänge
BA Visuelle Kommunikation
BA Kunst
MA Kommunikationsdesign
MA Contemporary Arts Practice**

**Infotag: 20.2.2008
Weitere Informationen:
www.hkb.bfh.ch**



**„Das Paradies
für Künstler
und alle die
es werden
möchten!“**

boesner
Fachmarkt für Künstlerbedarf

**boesner GmbH
8000 Lärzstrasse 10
Tel. 022 337 21 21
0242 86/88 666 66/73
Tel. 071 890 42 88
2278 Aarberg
Tel. 022 391 06 88
www.boesner.ch**

Weitere Informationen zum «Heft»:

www.meinheft.ch