



HEFT 02





I M P R E S S U M

HEFT

Heft 02, Februar 2009 | 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 Schöfflisdorf | 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: 1000

© 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 ist sein neues Buch «Die Nummer 73304-23-4153-6-96-8» bei Edition Moderne, Zürich, erschienen. «Phantom» ist sein Comic-Held aus der Tagblattzeit, für unser Heft auferstanden.





Phantom's Zeichenkurs







FORMEN DER ARTIKULATION

Impressum	2
<i>Verena Widmaier</i>	
Einleitung	9
<i>Verena Widmaier</i>	
Gesichtet	11
<i>Urs Widmer, Valentin Lustig</i>	
«...Verlangen, zu sehen, ob da innen etwas Wunderbares sei...»	13
ARTIKULATION: VERMITTELT	17
<i>Mario Leimbacher</i>	
Artikulation im Blick auf den Unterricht	19
<i>Dina Blattmann, KS Stadelhofen</i>	
Das Fest	23
<i>Judith Bosshart, Kantonsschule Stadelhofen ZH</i>	
Dialog Zürich	27
<i>Frei Andrea (KZU) / Gabriella Hunya (Liceo Artistico)</i>	
Photoshop – surrealer Raum (Stuhlprojekt)	33
<i>Lüthi Denise, Kantonsschule Beromünster, Langzeitgymnasium</i>	
Gestalterisches Tagebuch, Porträt	37
<i>Lüthi Denise, Kantonsschule Beromünster, Langzeitgymnasium</i>	
Von der schematisierten Zeichensprache zu neuen Formulierungen	43
<i>Nicole Eisler und Samuel Schütz, KS Enge Zürich</i>	
Filmset	49
<i>Hanna Schmid, Gymnasium Untertrass</i>	
Umsetzung eines expressionistischen Gedichtes in ein Bild	59
<i>Monika Lürkens, Kantonsschule Stadelhofen ZH</i>	
Poesie aus meiner Hand – Märchen im Alltag	
Bildergeschichte-Bildersequenz-Comics	67
<i>Brigitte Bovo und Annette Bürgi</i>	
Vom Schuh zum Gestiefelten Kater	69





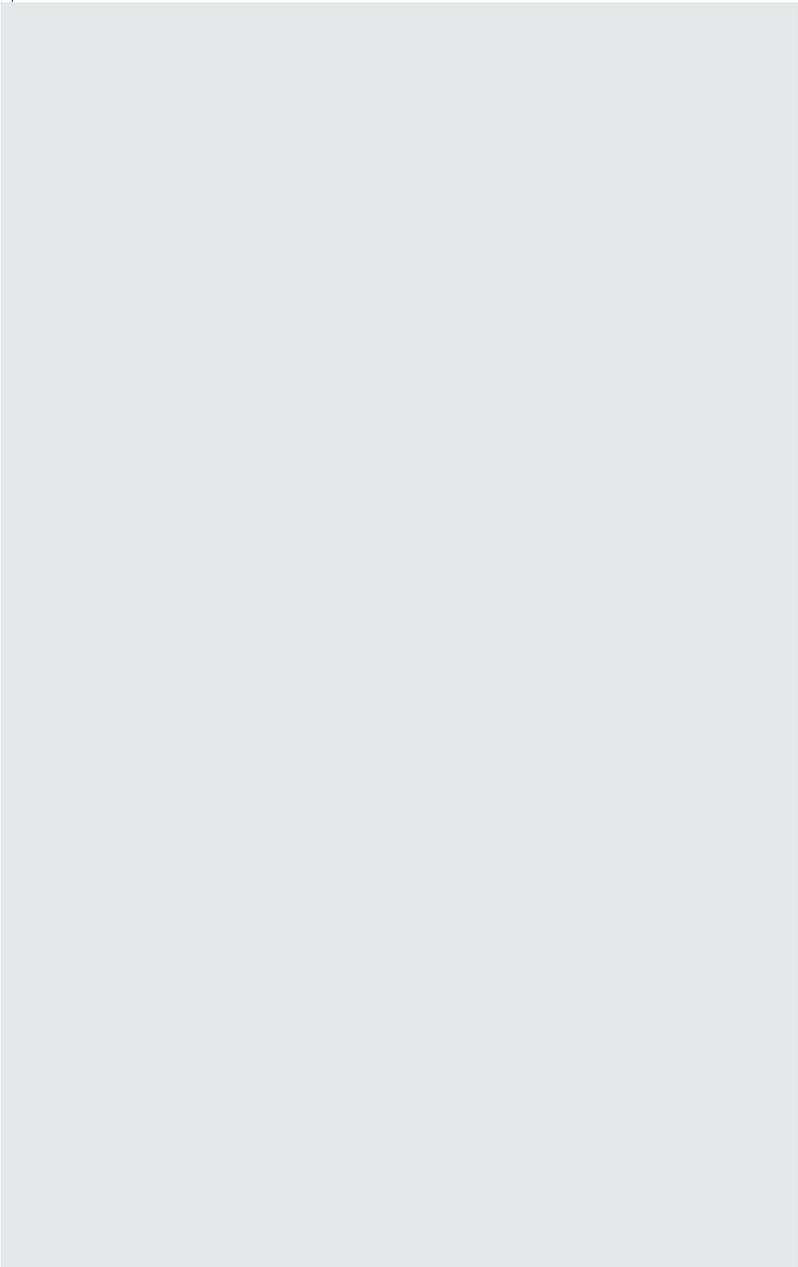
<i>Regula Stücheli</i>	
Masken: Gestalten und Spielen	81
<i>Katja Büchli</i>	
Was bleibt? Was bleibt.....	91
<i>Flavia Keller</i>	
Zwei zeichnerische Haltungen.....	105
<i>Béatrice Gysin</i>	
Nonverbales Artikulieren von Wahrnehmungs-, Denk-, Empfindungs- und Erinnerungsvorgängen.....	117
ARTIKULATION: SICHTBAR	127
<i>Joel Marti</i>	
Mein Leben mit Graffiti	129
<i>anonym</i>	
Graffiti	135
<i>Dario Lüdi</i>	
Tags	141
<i>Edith Glaser</i>	
«Die Aussicht, die man hat»	157
<i>Peter Geimer im Gespräch mit Hannes Rickli</i>	
ÜBERSCHUSS	171
<i>Daniel Reichenbach</i>	
Warum ich als europäischer Zeichner arabische Kalligrafie betreibe	189
<i>Samuel Schütz</i>	
«9/11» in Mednipure, Indien	197
ARTIKULATION: DENKBAR	203
<i>Mario Leimbacher</i>	
Fragestellungen zu Artikulation und Interpretation	205
<i>Leo Gehrig</i>	
Was Zeichnungen auszudrücken vermögen, was Worte nicht können	211





<i>Georg Peez</i>	
«Dass sich jeder verändern kann, aber das immer noch ist.»	239
<i>Susanne Sauter</i>	
Über das künstlerische Schaffen sprechen	255
<i>Thomas Sieber</i>	
Im Netz der visuellen Kultur	259
<i>Eva Sturm</i>	
Die Artikulation der Werke	281
<i>Mieke Bal</i>	
Sagen, Zeigen, Prahlen	313
<i>Beate Florenz</i>	
Potentiale und Grenzen verbaler Artikulationen in der Kunstvermittlung	359
STAND DER DINGE	367
<i>Mario Leimbacher, 29.12.2008</i>	
Notizen zu HSGYM	369
HSGYM-BG Situationsanalyse und Empfehlungen	371
<i>Verena Widmaier</i>	
Bildung für alle: Kultur von allen!	383
NOTIZEN	389
Rezensionen	391
Vorschau auf Heft 03	396
<i>Hochschule der Künste Bern, HKB, Katja Büchli</i>	
Die Hochschule der Künste Bern dockt an	401







VERENA WIDMAIER

E I N L E I T U N G

Liebe Leserinnen und liebe Leser

Das Heft 02 ist ganz den «Formen der Artikulation» gewidmet. Wir laden zu einem weit angelegten Spaziergang ein. Er führt den Grenzen von Anschauungen und Zugriffen auf Darstellbares entlang. Erst an den Grenzen wird klar, was sich alles herausbildet oder sich unterscheidet und wie sich verschiedenartige Denkweisen und Haltungen in Bildern, Gesten, Objekten, Aufführungen und Ausstellungen artikulieren. Für unseren Beruf ist es richtig und wichtig, den Blick auf die Formen der Artikulation zu richten.

Warum? Er gibt uns die Chance, die verschiedenen Anforderungen an die Übersetzung von Botschaften und Informationen zu studieren und die entsprechenden Bildungsinhalte für Kinder und Jugendliche sowie auch für uns selber unter einen Hut zu bringen. Wir brauchen uns nicht mehr «wortreich» vom Wissen über das Bild abzugrenzen, sondern können ganz einfach auf unser Wissen und Können vertrauen.

Über «die Formen der Artikulation» können wir auf dem «Spaziergang» unser Wissen langsam mehren. Denn das Wissen über die Formen der Artikulation beinhaltet «alles andere» als nur das «Wort». Sie beinhalten die bildnerische und künstlerische Arbeit, das Darstellen aus dem bildnerischen Denken und aus der Vorstellung. Die Formen der Artikulation weisen ebenso auf das Präsentieren und das Anschauen der Formen und Farben hin und zeigen, wie wir all das aus dem Bildhaften deuten, erfassen und übersetzen können.

Daraus ergibt sich ein Reichtum, welcher sich in Bewegungen, Klängen oder Bildern manifestiert: In der Form des «Tangos» finden wir zum Beispiel den Ausdruck für Liebe und Tod. Die Stimme und das Instrument erlauben es uns, im Chor zu singen





oder im Orchester zu spielen und gemeinsam wunderbare Musik aufzuführen. Wir hören und empfinden: Die Form ist vielleicht ein «Andante» – und schon schreiten wir mit der Musik voran. Oder die Form ist ein «Rap» und schon hetzen wir durch die Gefühle der Menschen. Wir sehen und empfinden: Der Sternenhimmel oder eine Farbe faszinieren uns. Mit geeigneten Materialien, Mitteln und Medien transformieren wir unsere Vorstellungswelten in gegenwärtige Kultur. Die Formen der Artikulation bieten den Schlüssel zur Erfassung von Informationen und Befindlichkeiten.

Die Beiträge im Heft 02 sind für den «Spaziergang» in die sicht- und denkbaren Räume mit verschiedenen Schlüsseln ausgerüstet. Wir wünschen angenehme An- und Einsichten.





VERENA WIDMAIER

G E S I C H T E T

SF1, nach der Werbung und vor der Tagesschau, oder vor der Werbung und nach der Unterhaltungssendung, oder zwischen der Werbung und dem Spielfilm, sicher aber zwischen der Tagesschau und dem Film wirbeln längliche, rot glänzende und angeschnittene Blöcke durch die Luft. Sie formieren sich unter der Brücke oder im Nebel zu einem länglichen Turm. Das letzte Teilchen passt sich in die Spitze und vollendet die Form zu einer architektonischen Eins. Dazu plätschert ein Diitadü-diitadü-diitadü-blabladibiiii... und schon steht das Gebilde in zwölf Sekunden fest und wie ein Fremdkörper in der Idylle.



Idents (Berg)

Eine längere und leider vergebliche Suche auf der Seite des Schweizer Fernsehens www.sf.tv nach den «Pausenanimationen» bewegt mich, direkt nach diesen Zwischenfilmchen und ihrer Entstehungsgeschichte zu fragen. Prompt kommt die Antwort vom SF-Creative-Director zurück: «Herzlichen Dank für Ihre

Anfrage, in der Sie Hintergrundinformationen zu unseren SF 1 Idents wünschen. Gerne beantworte ich Ihnen diese Fragen, wäre aber sehr dankbar, wenn Sie diese etwas konkretisieren könnten. Für welche Publikation schreiben Sie?» Auf meine ausführliche Antwort habe ich keine Reaktion mehr erhalten. Immerhin weiss ich jetzt, dass die Gebilde «Idents»¹ heissen und ich sie unter dem Link www.sf.tv/unternehmen (Klick>Download) als Filmchen finden kann.

Ich beginne nun erst recht zu recherchieren. Kein Wunder, denn ich erinnere mich spontan an einen anderen Film, der mich nachhaltig beeindruckt hat.





Screenshot aus «Dawn of the men» in *Space Odyssey 2001* von Stanley Kubrick

Nämlich an den Film «Space Odyssey 2001» von Stanley Kubrick: Da gibt es eine Filmsequenz mit einem ähnlichen Gebilde, welches eines Morgens wie eine «einzigartige Idee» vor der Höhle der Affen steht.

Der «erwachende» Mensch wird angesichts der erschreckend neuen Dimension vor seiner Höhle einen unglaublichen Schritt Richtung Kultur tun. Er ahnt erst, was ihn alles erwartet und was er zu schaffen im Stande sein wird. Nun ist die Form des Gebildes tatsächlich beinahe gleich mit den Idents von SF 1. Das irritiert mich. Ich vergleiche die Filmstelle sofort. Wenn die Anspielung auf den Film von Kubrick stimmen würde, dann könnten die Idents in SF 1 die Frage auslösen: Welche Schritte Richtung Kultur stehen bevor? Welche Menschen ahnen etwas, und wollen sie noch etwas anderes erschaffen?

Verena Widmaier, Dozentin Zürcher Hochschule der Künste, Didaktik/ Fachdidaktik im Bereich Kunst und Design.

FUSSNOTE

¹ Station-Idents und Promo-Verpackung geben den Kanälen SF 1, SF zwei und SF info eine zielgruppenspezifische emotionale Identität. Signete, Soundgrafiken und Set-Design, Dramaturgie durch Regiearbeit und auch Mode & Styling geben den jeweiligen Sendungen ein unverwechselbares und attraktives Gesicht.

SF-Clips zum Herunterladen «Station Idents» sind jene Trailer, die zur Erkennung eines Senders zwischen die Sendungen und die Werbeblöcke geschoben werden. Die neuen SF-Idents haben international renommierte Auszeichnungen der TV-Design- und Promotionsbranche gewonnen.

URS WIDMER, VALENTIN LUSTIG

« ... VERLANGEN , ZU SEHEN , OB
DA INNEN ETWAS WUNDERBARES
SEI ... »

Valentin



Du weißt, dass es einen Maler gegeben hat, der die Natur so verzaubernd genau zu malen wusste, dass die Betrachter seiner Bilder sich eine Traube von der Leinwand pflücken wollten und der wirkliche Hund den auf der Leinwand anknurrte. Dieser Maler, wisse!, begann zu glauben, sieh die Warnung seines Exempels!, er könne die bestehende Welt so lebendig genau ins Bild setzen, dass sie und ihr Abbild ununterscheidbar würden. Ja, er kam sehr weit damit, das ist wahr, er malte auf zuerst atelierbreiten, dann meilenlangen, endlich horizontfüllenden Leinwänden alles Wirkliche so rasend präzise, dass du tatsächlich – als sein Freund, sein Zeitgenosse, sein Opfer – dich vor der falschen Schlange in Acht nahmst, während die richtige dich zu Tode biss. Höre, warum der Plan dennoch nicht aufging. Nicht, weil die Erde zu groß war und die Leinwand zu klein, nein, dieses Problem hatte er gelöst (er verschuldete sich erheblich, weil auch damals die Leinwände teuer waren), und auch nicht, weil ein Einzelner (sogar wenn er sehr schnell malte) so viel Tatsächliches in tunlicher Zeit gar nicht bewältigen konnte. Nein, nein. Das klappte weit überzeugender, als es ein jeder erwarten durfte. Alles geriet dem Maler so vortrefflich, dass du deine Geliebte in die Arme schließen wolltest und die Lippen voller Ölfarbe hattest und dass du dann, von jähem Entsetzen erfüllt, Hals über Kopf flohst und dir den Schädel an der steinharten Leinwand einschlugst, die dir eine ins Offene führende Lücke im Zaun vorgegaukelt hatte. Nein, Freundin. Nein, mein Freund. Nein. Der Grund seines Fiaskos war ein anderer.





Der Maler hatte nicht bedacht, dass die wirkliche Welt keinen Augenblick lang gleich blieb. Alles floss. Der Fluss sowieso, der Jangtse oder dann auch der Mississippi, keinen Pinselstrich lang glitzerte das gleiche Wasser. Das Blatt schaukelte zu Boden, der Vogel hob vom Ast ab, der Ast wippte nach oben. Die Wolke schob sich über das Blau von eben. Wenngleich kein Maler auf Erden je so schnell wie dieses Genie war, auch Rubens nicht und nicht Cranach, aus deren Ateliers bekanntlich die Venusse, Adame und Evas im Minutentakt hinausfegten, weil zweihundert oder auch tausend Lohnmaler gleichzeitig an ihnen arbeiteten: Wie sollte der Maler denn vorwärtsmalen und gleichzeitig das schon Gemalte dem neuen Wirklichen anpassen? Er versuchte es, hetzte auf und ab und dahin und dorthin, die tropfenden Pinsel schwingend und dennoch immer zu spät, weil der eben gelandete Schmetterling, den er blitzschnell auf die Blüte tupfte, noch fixer als er war und, wenn er ihn just ins Bild gebannt hatte, bereits wieder auf der Blume daneben saß. Der Maler wurde darob wahnsinnig, der beste Maler, der je auf Erden gemalt hatte, und sein Beispiel bewog spätere Geister – nennen wir sie Picasso –, auf das Naturalistische ganz zu verzichten. Wir Heutigen haben sein grässliches Los längst aus unserm kollektiven Gedächtnis verdrängt. Niemand mehr weiß von ihm, stimmts oder hab ich Recht? – Er lebte dann noch viele Jahre, von Sinnen, in einem Landhaus in den Hügeln von Siena oder möglicherweise Evora oder allenfalls Iráklion, und sah zum Horizont hin, von dem er vergessen hatte, ob er ihn einst gemalt hatte oder eher noch nicht.

Lieber Urs, trotzdem kann ich nicht anders, ich bin halt ein Maler – io sono pittore –, all diesen Werbern und Computergrafikern zum Trotz, das ist doch keine Schande! Tizian ist einmal der Pinsel aus der Hand gefallen, und der große, mächtige Kaiser Carlo Quinto, der ihn gerade besuchte, bückte sich höchstpersönlich, hob den Pinsel vom staubigen Boden des Ateliers auf und händigte ihn dem Meister aus. Ich gebe zu, eine ziemlich alte, aber unvergessliche Sternstunde dieser Berufsgattung.

Valentin





Rendezvous unter Kerzenlichtern, 75x95 cm, 2006

Aus «Valentin Lustigs Pilgerreise» von Urs Widmer, 2008; Bericht eines Spaziergangs durch 33 seiner Gemälde; Mit Briefen des Malers an den Verfasser; Mit der Erlaubnis der Autoren und des Diogenes Verlages



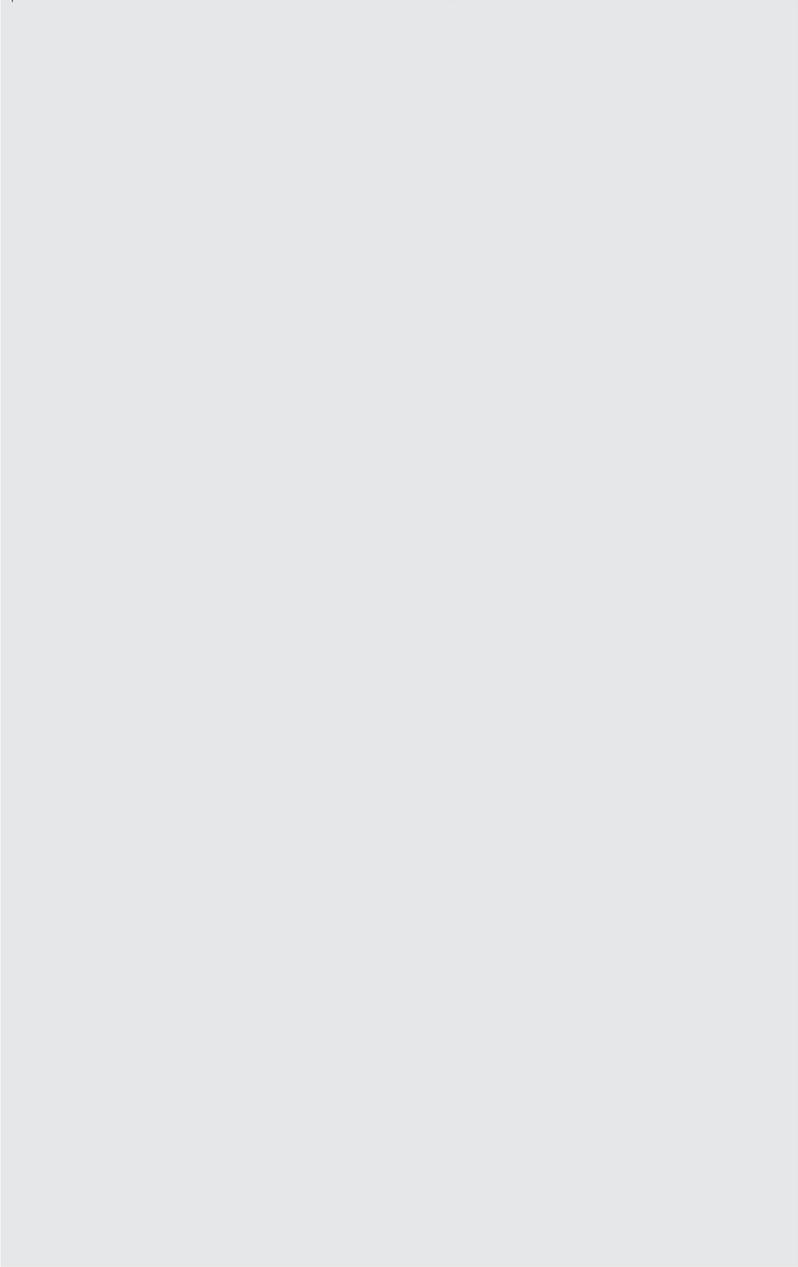




17

ARTIKULATION: VERMITTELT







MARIO LEIMBACHER

ARTIKULATION IM BLICK AUF DEN UNTERRICHT

Statt Erläuterungen zu den nun folgenden Unterrichtsbeispielen drucken wir einen Auszug aus dem Einladungstext ab, der an die Verbandsmitglieder geschickt und auf der Website www.bildschule.ch als Einladung publiziert wurde. Er schildert die Gründe und Motive der Anfrage. Die hier publizierten Arbeiten geben einen punktuellen Einblick in unseren Unterricht, sicher aber keinen repräsentativen.

Was bedeutet Artikulation in unserem Fach?

Der Fokus «Artikulation» auf die gestalterische Arbeit bedeutet, dass das Kommunikative und Sprachliche in unserer Praxis ins Blickfeld gerückt wird. Visuelle und Bildnerische Gestaltung werden damit als ein existentieller und zentraler Bereich des Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsverhaltens in Gemeinschaft mit dem, was wir als konventionelles sprachliches Verhalten bezeichnen, betrachtet.

Diese Fragestellung schärft generell den Blick auf die gestalterische und inhaltliche Ausdrucksmöglichkeit und umgeht eine rein rezeptive, wiedergebende oder auf das Technische und Formale beschränkte Darstellungsweise.

Kategorien der Themen und Aufgabestellungen (Lehrplanarbeit)

Neben einem Einblick in unsere Tätigkeit soll ein Ziel der Aufgabensammlung sein, Kategorien und Unterscheidungen in unseren Lehrplänen unter einem erweiterten Gesichtspunkt zu erfahren. Im Hinblick auf die Standarddiskussion und die Schnittstellendiskussion (HSGYM) wird dies als hilfreiche Grundlagenarbeit verstanden.



Es ist auffallend, dass in unseren Lehrplänen mediale, handwerkliche und technische Begriffe im zeitlichen Raster im Vordergrund stehen. Es scheint also oft darum zu gehen, in einem bestimmten Semester Fertigkeiten, handwerkliche Grundlagen wie z.B. neue Medien zu thematisieren. Der Fokus auf den gestalterischen Unterricht als Artikulation und nonverbaler Ausdruck scheint schwerer differenzierbar und damit – aus unserer Sicht unberechtigterweise – untergeordnet.

Aus diesen Gründen möchten wir eine Diskussion über die Entwicklung von Unterscheidungskategorien unter dem Gesichtspunkt der Artikulation versuchen.

Assoziationen zur Fragestellung

Das Augenfällige, das Non-Verbale

Felsritzungen, Höhlenmalerei, bemalte Kiesel, das Vergangene, das sich dem Auge erschliesst. Durch die Spuren, die hinterlassen werden, zeigen sich Gesten und Handlungen. Spuren bleiben zurück und werden lesbar, als Verhaltens- und Handlungsspuren, als Zeichen, als Bilder.

Anwesenheit, sichtbares Verhalten, Erscheinung, Handeln und Hervortreten im Raum, in der Umgebung, Verschwinden, erschliessen sich dem Auge.

Der weitaus grösste Teil dessen, was sich als Artikulation dem Auge erschliesst – und das ist viel und wird immer mehr - besteht im Blick, im Schauen und Sehen, und wird damit bildhaft. Ein kleiner Teil wird verbal und ist damit übersetzbar in seine akustische oder typografische Form oder eine andere Sprache. Sprache spitzt sich zu im Verbalen, im Wort.

Sprachlich ist aber Verhalten, Handeln, Kommunizieren schon weit vorher, darum wäre es seltsam, das «Augenfällige» als das «Non-Verbale» zu bezeichnen, das Ganze vom Detail, die Basis von der Spitze aus zu erklären. Auch das Verbale kann bildhaft, klanglich oder räumlich wirken. Vor, neben oder mit dem Verba-





len ist das Bildhafte, das Räumliche, das Klangliche, das Haptische und viele weitere Formen des Ausdrucks und der Artikulation.

Artikulationsformen, die sich dem Auge erschliessen, Bildhaftes

Bildhaftes gibt es real, Malerei auf Leinwand, Gezeichnetes in den Sand, auf Felsen, Knochen oder Papier, Fotografie, Digitales auf dem Bildschirm. Bildhaftes gibt es aber auch als Gedankliches, Vorgestelltes, als Erlebtes, als Gelesenes und Gehörtes, Angedeutetes. Bildhaftes gibt es auch in der Unterscheidung von Wahrnehmungsformen selber, zwischen bildhaftem und suchendem oder tastendem Sehen zum Beispiel.

Bildhafte Artikulationsformen bedeuten damit ein Feld mit vielen Nahtstellen, Übergängen und Schichten zu weiteren Artikulationsformen. Artikulationsformen in unserem Feld, dem Visuellen, meint das, worin sich der Mensch dem Auge erschliesst und wiederfindet, das Bildhafte

Die Suche führt vom Auge, dessen Erfahrungen, Erinnerungen und Empfindungen weg und wieder zu ihm hin. Das Auge bleibt jedoch einziges Transportmittel, das Artikulierte wiederzufinden oder weiterzugeben. Darum geht es um das «Augenfällige», um Artikulationsformen, die vom Auge berichten, von dessen Erfahrungen und wieder für das Auge berichten.

Das Sprachliche und Überfachliche

Artikulation meint in jedem Fall, von etwas zu berichten, etwas Form und Zeichen werden lassen.

Damit ist schon eine Verbindung gegeben zu den anderen Tätigkeiten, Disziplinen und Fächern. Überall wird bildhafte Wahrnehmung und bildhafter Ausdruck gebraucht. So wie (fast) jede Unterrichtsstunde eine Deutschstunde ist, ist jede Lektion eine Stunde der visuellen Wahrnehmung und der gestalterischen Artikulation.





MARIO LEIMBACHER

FRAGESTELLUNGEN ZU
ARTIKULATION UND
INTERPRETATION

Gibt es einen zeichnerischen Reflex?

Bei der Themenfindung für das Heft 02 hat uns der Begriff Artikulation von Beginn an fasziniert. Er schien ein weites Feld zu öffnen für die Rolle und die Vielfalt unseres Faches. In einzelnen Beiträgen dieses Heftes wird das Feld sehr weit gesteckt und es zeigt sich, dass die Frage sinnvoll wird, was Artikulation bedeutet und ob es nahliegend ist, auf die Suche nach den Grenzen zu gehen. Denn einerseits lässt sich aus der Sicht des Betrachters und Interpretierenden alles als Artikulation verstehen. Die Berge, die uns umgeben, sind die Artikulation der Erdkruste und deren Geschichte, und wie wir mit ihnen umgehen und sie überwinden, ist auch wieder eine Artikulation unserer Zivilisation. Andererseits wird der Begriff in anderen Disziplinen wie z.B. der Musik als enger, technischer Begriff verwendet, so wie er am Schluss dieses Artikels von Martin Jäger definiert wird.

Wenn wir unseren Schülerinnen und Schülern die Aufgabe stellen, ein Stillleben mit Früchten zu betrachten und die Situation zeichnerisch darzustellen, stellt sich die Frage, ob das entstehende Abbild als Artikulation betrachtet werden kann oder/und als Resultat eines Wahrnehmungs- und Darstellungsprozesses. Wenn die Schülerinnen und Schüler aber in einem Comic eine Situation aus ihrem Alltag schildern, scheint der Fall klar, da die Geschichte als lesbare und übersetzbare Botschaft verstanden wird. Müssen wir irgendwo in diesem Feld eine Grenze ziehen zwischen Artikulation und Übung, zwischen Sprache und technischer Fertigkeit,





zwischen Zeichen und Reflex, eine Grenze, die in den Sprachwissenschaften als semiotische Schwelle bezeichnet wird?

Im Moment des Naturstudiums tritt für die Zeichnerin und den Zeichner die Frage nach der Artikulation in den Hintergrund. Wer in diesem Sinn einen Apfel abzeichnet, fragt sich nicht, was er damit mitteilt. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Wahrnehmung und die Möglichkeiten der Wiedergabe und Darstellung dieses Wahrgenommenen. Der Blick hin und her zwischen Gegenstand und entstehender Zeichnung ist ein prüfender und vergleichender, nicht ein deutender. Die Zeichnung entsteht in einem dauernden Wechsel von Abtasten und Umsetzen. Sind diese Begriffe wirklich präzise genug, den Prozess zu beschreiben?

Es tritt in unserer Arbeit kaum die Frage nach der Wiedererkennbarkeit eines Gegenstandes in den Vordergrund, was z.B. bei Porträtzeichnungen häufig zu Missverständnissen führt, sondern die Frage danach, wie Wahrnehmung funktioniert, was für Perspektiven und Sichtweisen und was für Mittel und Techniken möglich oder notwendig sind. In diesem Sinn ist unsere Arbeit einerseits eine naturwissenschaftliche, in der es um unser Sehen und dessen Bedingungen geht (Schvorgang, Optik, Licht, Farbe, Perspektive), und andererseits eine erkenntnistheoretische, in der es um die individuellen, gesellschaftlichen und historischen Bedingungen unserer Betrachtungs-, Sichtweisen und Darstellungstraditionen geht.

Erst wenn wir vom Moment des Naturstudiums weggehen und die Arbeiten betrachten, tritt die Frage nach Artikulation in den Vordergrund. Wer oder was artikuliert sich in einem Stillleben? Im spezifischen Motiv und im Duktus artikuliert sich einerseits das Individuum und andererseits die gesellschaftliche Situation, da nicht in allen Kulturen Naturstudium ein Thema ist.

Der Schatten eines Baumes auf einer Hauswand ist ein Abbild des Baumes, aber er ist keine Artikulation. Ist die Zeichnung eines Baumes auf einem Blatt Papier mehr als ein Abdruck? Wer oder was artikuliert sich in dieser Zeichnung? Im Artikel des Psychologen Leo Gehrig wird eine spannende Sichtweise auf diese Frage





gegeben, die in unserem Unterricht kaum ein Thema ist. Es lässt sich feststellen, dass Interpretation, also die Frage nach der Artikulation, kaum Grenzen kennt. Wie tief sind wir bereit, über das Artikulierte in die Konstitution eines Menschen einzudringen? Wo ist Interpretation eine objektive Beschreibung und von welchem Punkt an ist die interpretatorische Aussage ein Zeichen des Interpretierenden selber, die wieder interpretiert werden müsste? Die Grenzen müssen auch mit ethischen und moralischen Fragen geklärt werden. Auch diese Fragen sind in unserem Fach kaum ein Thema.

Natürlich erkennen wir, wenn wir die Resultate einer Klasse vor uns ausbreiten und vergleichen, die Individuen dahinter und können nach einer gewissen Zeit die Werke auch zuordnen. Im Duktus und weiteren medien- und darstellungsspezifischen Faktoren kommt die Person zum Ausdruck. Das Individuum drückt sich in unserem Unterricht in Merkmalen aus, die wir auch nicht alle mit unseren Kriterien der Aufgabestellung bewerten dürfen.

Es wird sichtbar, dass die Fragestellung ein komplexes Feld öffnet. Die traditionelle Aufsplitterung dieser Arbeit in die verschiedenen Disziplinen und Fächer wie Bildnerische Gestaltung, Visualistik, Semiotik, Kunstgeschichte, Museumspädagogik, Psychologie usw. verhindert allzu grosse Konfusion. Man macht es sich aber zu einfach, wenn man sich auf eine dieser Disziplinen beschränkt. In Nuancen bewegen wir uns als Lehrpersonen in allen Bereichen und müssen uns bewusst sein, wo und wie wir die Grenzen setzen und auch transparent vermitteln. Wenn wir aber Tendenzen und einzelne Werke der Kunst aus dem letzten Jahrhundert seriös in unsere Betrachtungsweise einbeziehen wollen, werden wir mit allen diesen Fragekomplexen überflutet. Ein Werk von Joseph Beuys lässt sich ohne alles Hintergrundwissen wohl intuitiv und sinnlich erfassen und beschreiben, nur einbetten in die Geschichte der Kunst und bewusst in unseren Unterricht lässt es sich nur, wenn z.B. der Kunstbegriff und der Freiheitsbegriff des Künstlers einbezogen wird. Und dieser berührt ganz provokativ und bewusst alle oben aufgelisteten Disziplinen.

«Jeder Mensch ist ein Künstler», eine der zentralen Aussagen von Joseph Beuys, meint nicht, dass jeder Mensch Maler, Foto-





graf oder Regisseur ist, sondern dass jeder Mensch das gestalterische Potential in sich trägt und zumindest im Wahrnehmen, Denken, Entscheiden und Handeln umsetzen kann. Wir setzen dieses Potential in unserem Fach schon in der bescheidensten und allerkleinsten Aufgabestellung ein, wenn wir die Frage einbeziehen, wieweit wir Konventionen lehren und vermitteln oder Wahrnehmung schulen und ermöglichen, Sichtweisen und Perspektiven aufzuzeigen.

Artikulation als Begriff der Musik

Der Begriff «Artikulation» hat in der Musik eine andere Bedeutung als in der Sprache, wo er sich auf «Aussprache» bezieht. Die musikalische Artikulation beschreibt die verschiedenen Möglichkeiten, Töne miteinander zu verbinden oder voneinander abzuheben. Die grundlegenden Artikulationsmöglichkeiten sind:

- > *legato* (gebunden) Symbol: Bogen über oder unter mehreren Noten
 - > *portato* (getragen) Symbol: Strich über oder unter dem Notenkopf
 - > *staccato* (kurz angeschlagen) Symbol: Punkt über oder unter dem Notenkopf
(nicht zu verwechseln mit dem Punkt rechts neben dem Notenkopf bei punktierten Noten (rhythmische Verlängerung um die Hälfte des Notenuwertes))
- Ferner unterscheidet man Zwischenstufen wie
- > *non legato* (leicht abgesetzt) Symbol: Bogen über oder unter mehreren Noten und Punkt über oder unter dem Notenkopf oder Spezialitäten wie
 - > *tenuto* (gehalten) Symbol: «ten.» über oder unter dem Notenkopf (Die mit «ten.» bezeichnete Note wird in vollem Wert ausgespielt. In der Regel sind es Einzelnoten.)
 - > *marcato* (betont, abgesetzt) Symbol: Keil über oder unter dem Notenkopf



Je nach Instrument wird die Artikulation anders erzeugt:

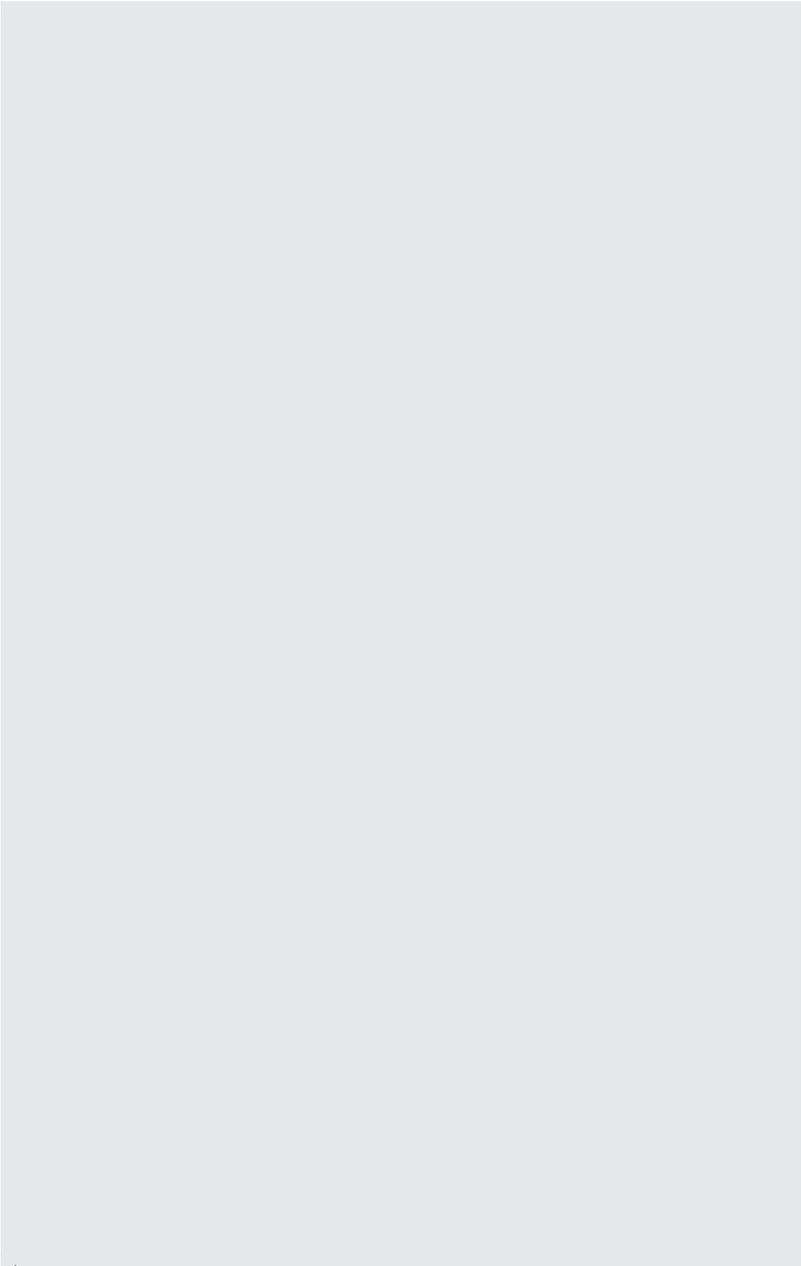
- > *Bei Tasteninstrumenten durch den Anschlag*
- > *Bei Streichinstrumenten durch den Bogenstrich*
- > *Bei Blasinstrumenten durch den Luftstrom und den Zungenstoss*

Die Artikulation ist bei vielen Kompositionen nicht exakt notiert. Es ist oftmals Aufgabe des Interpreten, eine passende Artikulation anzuwenden. Die Artikulation steht in einer ständigen Wechselwirkung mit der Phrasierung (Einteilung der Musik in Atembögen) und der Dynamik (Lautstärke). Schlecht artikulierte Musik klingt in der Regel langweilig (Anfänger am Instrument). Differenzierte Artikulation erhöht den musikalischen Genuss und die Prägnanz eines Stückes.

Martin Jäger

Martin Jäger, Dr. med. und dipl. Schulmusiker II,
Abteilungsleiter Musik an der KS Enge, geboren 1953 in Wädenswil







LEO GEHRIG

WAS ZEICHNUNGEN
AUSZUDRÜCKEN VERMÖGEN, WAS
WORTE NICHT KÖNNEN

Auszüge aus dem Buch *Baumzeichnungen -
Zeichen des Menschen*

Seit über dreissig Jahren sammle ich Baumzeichnungen von psychisch gesunden, gestörten oder kranken Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. Zu Beginn meiner psychologischen Tätigkeit an einem psychiatrischen Zentrum hielt ich nichts von der Baumzeichnung als diagnostischem und therapeutischem Hilfsmittel. Mit vielen psychisch kranken Menschen ist es schwierig, ein Gespräch zu führen. Deshalb habe ich meine Meinung geändert. Ich begann in der Begegnung mit den Kranken auch gestalterische Mittel einzusetzen. In diesem Sinne liess ich die Patienten auch einen Obstbaum zeichnen. Immer stärker faszinierten mich ihre Darstellungen und die Gespräche darüber. Ich begann, die Zeichnungen systematisch zu sammeln und mit den klinischen Eindrücken und Befunden, den Selbstschilderungen der Patienten und den Beobachtungen ihrer Angehörigen zu vergleichen.

Immer in Bildern befangen

Wir machen uns immer Bilder von den andern Menschen. Wir sind immer in Vorstellungen und Vorurteilen in der Begegnung mit andern befangen. Von frühester Kindheit an entwickeln wir so genannte Konstrukte, das heisst Schablonen, Kategorien oder Muster, durch die wir die Welt wahrnehmen und ordnen. Diese Konstrukte kanalisieren die Art und Weise, wie wir unsere Mitmenschen sehen, den Wahrnehmungen Bedeutung verleihen und sie in einen Sinnzusammenhang stellen.





Wir sind auch immer in Bildern (Konstrukten) über uns selbst verhaftet. Wir sprechen vom Selbstbild, vom Selbstkonzept, vom Idealkonzept. All diese Konstrukte verändern sich im Laufe der menschlichen Entwicklung, teilweise eigengesetzlich, bis ins hohe Alter. Die Vielfalt der Lernerfahrungen und der menschlichen Beziehungen bestimmen mit, inwieweit sie sich zu unverrückbaren Vorurteilen verfestigen oder wandelbar sind.

Konstruktbildungen und selektive Wahrnehmung sind in einem gewissen Grade notwendig. Ohne diese Fähigkeiten wären wir Menschen in der Erfassung und Deutung der Wirklichkeit überfordert. Wir werden bei der Zeichnung eines schizophrenen Menschen sehen, was geschieht, wenn Wahrnehmungen nicht mehr genügend selektioniert und gefiltert werden können: Ein inneres und äusseres Chaos bricht aus.

Aus diesen Gründen ist für mich die Baumzeichnung bei der täglichen diagnostischen, beratenden und therapeutischen Tätigkeit nur ein Hilfsmittel zur Erweiterung des Deutungshorizontes und zur Erschütterung meiner eigenen Bilder, die ich von den mir anvertrauten Menschen mache. Gerade die ungeheure Vielfalt der Zeichnungen macht mir immer wieder deutlich bewusst, wie einzigartig, unverwechselbar, vielschichtig jeder Mensch ist. Und dies wird besonders beim gemeinsamen Gespräch und Deuten mit den Klienten oder Patienten (mit denen das möglich ist) eindrücklich erfahrbar. Ihre eigene Zeichnung regt sie oft in einer besonderen Weise an, Gedanken über sich, ihre Persönlichkeit, über ihr Erleben und Verhalten, ihre Fähigkeiten, Nöte und Sorgen, manchmal sogar über ihre Lebensgeschichte zu machen. Darin liegt der eigentliche Gewinn und der Reichtum dieses Verfahrens für mich: Mit den Klienten oder Patienten zusammen ihre Zeichnungen in einer anschaulichen, alltagsnahen Sprache so zu beschreiben, dass Zwischentöne anklingen und für sie das Unsagbare diskrete Konturen erhält.

Die Baumzeichnung – ein Zeichen des Menschen

Das Erkennen und Verstehen eines andern Menschen bleibt immer sehr eingeschränkt. *«Ist der Forderung, «Erkenne dich selbst,»*





schwer und nur unzulänglich nachzukommen, da sich ein jeder über sich selbst am leichtesten täuscht, so stellt uns gar der Versuch, den anderen zu erkennen, vor unüberwindliche Schranken. Mögen wir dem anderen noch so nahe stehen, mögen wir ihn lieben, achten, oder mögen wir seine Gegner sein, wir kennen ihn nie, wie er ist, wir kennen nur Zeichen, die von ihm kommen, Wirkungen, die von ihm ausgehen, Fakten die sich feststellen, zusammenstellen lassen. Wir erleben den andern, oft eindringlich, manchmal erschütternd, doch unser Wissen über ihn ist grausam begrenzt, grausam begrenzt aber auch die Möglichkeit, ihm zu helfen. Der Raum zwischen den Menschen ist unermesslicher, als wir das wahrhaben wollen» (Friedrich Dürrenmatt).

Und so verstehe ich die Baumzeichnung nur als ein Zeichen unter vielen, das manchmal auf verborgene Fähigkeiten und Nöte eines Menschen hinweist.



Selbstversuch

Vielleicht wollen Sie, liebe Leserin, lieber Leser, auch einen Obstbaum zeichnen? Dann empfehle ich Ihnen folgendes Vorgehen:

- > Nehmen Sie ein A4-Blatt, einen Bleistift und einen Radiergummi.
- > Zeichnen Sie jetzt einen Obstbaum, Sie dürfen so lange an der Darstellung arbeiten, bis Sie damit zufrieden sind.
- > Beschreiben und deuten Sie danach ihre Baumzeichnung, vielleicht zusammen mit einem Ihnen vertrauten Menschen.

Das folgende Kapitel gibt Ihnen dazu einige Anregungen.

Hinweise zur Beschreibung der Baumzeichnung und zum deutenden Gespräch

Schon aus der Beobachtung, wie der Mensch die Aufgabe bewältigt, einen Baum zu zeichnen, lassen sich Anregungen für das Gespräch und das gemeinsame Deuten der Zeichnung gewinnen. Folgende Fragen können dabei beispielsweise aufgeworfen werden:

- > *Wie geht der Zeichner an die Aufgabe heran? Hält er inne, überlegt er oder geht er gleich ans Werk?*





- > *Skizziert er zunächst und gestaltet allmählich seine Darstellung aus oder wirft er den Baum mit raschen, kraftvollen Strichen hin?*
- > *Wie meistert er Schwierigkeiten, zum Beispiel den Übergang vom Stamm zu den Ästen? Braust er auf oder geht er sie in Ruhe an? Verkrampft er sich bei gestalterischen Problemen, äussert er sich darüber, überspielt er sie, möchte er gleich aufgeben oder zeichnet er verbissen und wortlos weiter?*
- > *Dominiert die Eigen- oder die Fremdkritik? Wertet er die gestellte Aufgabe völlig ab, kritisiert er nur den Beobachter oder stellt er nur sich in Frage und entschuldigt sich dauernd für seine zeichnerische Unfähigkeit und die fehlende Übung?*
- > *Wie ist der Arbeitsstil? Verlangt er immer wieder ein neues Blatt, weil ihn schon seine ersten Striche nicht befriedigen? Kommt er nie zu Ende, weil er an seiner Darstellung ständig etwas auszusetzen hat oder gibt er sie rasch zurück? Zeichnet er hastig, unkonzentriert, übereifrig oder ausdauernd und hingebungsvoll?*
- > *Stellt der Zeichner dem Beobachter immer wieder Rückfragen, um sich zu vergewissern, ob er die Aufgabe ordentlich bewältigt oder ist er auf aufmunternde Worte nicht angewiesen?*

Solche und ähnliche Beobachtungen teile ich den Ratsuchenden oder den Patienten beim gemeinsamen Deutungsprozess mit. Oftmals berichten sie dann von sich aus über gewisse Nöte, Konflikte oder auch Fähigkeiten. Eine Frau beispielsweise brach in Tränen aus, als ich ihr mitteilte, das ich mich gewundert habe, dass sie trotz meines Erachtens sehr guter Ansätze immer wieder von neuem einen Baum zu zeichnen begann. Sie berichtete, dass es ihr schon bei alltäglichen Aufgaben häufig so ergehe. Sie werde ganz allgemein rasch von so starken Selbstzweifeln überfallen, dass sie oft entscheidungs- und handlungsunfähig sei, selbst bei einfachen Herausforderungen. Diese Nöte waren wichtige Themen in den therapeutischen Gesprächen. Dabei kam sie immer wieder auf ihre Schwierigkeiten beim Zeichnen eines Obstbaumes zurück.

Ganzheitliche Betrachtung

Am meisten Anregungen für das Gespräch und das gemeinsame



Deuten können gewonnen werden, wenn man die Baumzeichnung zunächst auf sich wirken lässt: Welche Atmosphäre strahlt sie aus? Wirkt sie lebendig, chaotisch, steif, düster, froh, anziehend, abstoßend?

Hilfreich ist sodann, wenn man dem dargestellten Baum «mit vielen Fragen begegnet»:

- > *Erinnert die Zeichnung an einen Obstbaum oder eher an eine Trauerweide, an einen Nadel- oder gar an einen exotischen Baum?*
- > *Wirkt er realitätsnah oder realitätsfern, kräftig und gesund oder schwach und kränklich?*
- > *Wie wirkt er bei näherer Betrachtung? Hält er das, was er auf den ersten Blick verspricht oder verliert er bei intensiver Auseinandersetzung an Anziehungskraft?*
- > *Regt er die Phantasie an, löst er viele Fragen aus, macht er zunehmend neugierig oder langweilt er immer mehr?*
- > *Ist der Baum in eine ruhige Landschaft eingebettet oder hängt er verloren im luftleeren Raum?*
- > *In welcher Umgebung steht der Baum? An der Waldgrenze, auf einer blühenden Wiese, allein auf einem Hügel oder gar in einer Wüste?*
- > *Ist der Baum dem Sturm ausgesetzt oder wirft die Sonne ihr Licht auf ihn?*
- > *Kann man auf den Baum klettern oder benötigt man eine lange Leiter? Halten die Äste Belastungen stand, wenn auf ihm herumgeklettert wird, oder brechen sie gleich ab?*
- > *Wie reagiert er auf atmosphärische Einflüsse? Hält er stärkeren Winden stand oder bricht er schon bei leichten Windstößen auseinander?*

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient die genaue Betrachtung des Kerns des Baumes. Zusammen mit den Wurzeln bilden der Stamm, die Äste mit den Zweigen das Gerüst des Baumes, das dem Wechsel der Jahreszeit widersteht.

- > *Ist der Baum im Erdboden verankert, hat er Halt oder ist er trotz grosser Wurzeln entwurzelt? Gehen Stamm, Äste und Zweige*





organisch ineinander über oder sind sie additiv aneinander gelötet?

- > *Streben die Äste und Zweige ins Licht oder richten sie sich gegen den Erdboden?*

Je konkreter, präziser und anschaulicher der dargestellte Baum beschrieben wird, desto mehr werden die Phantasien des Zeichners angeregt und seine Gefühle angesprochen. Mit diesem Vorgehen wird ihm auch überlassen, worüber er sprechen möchte und worüber nicht.

Dieses schlichte phänomenologisch-deskriptive Vorgehen ist vergleichbar mit dem Lesen von literarischen Werken. Literatur beschreibt das menschliche und zwischenmenschliche Verhalten und Erleben in so konkreter und anschaulicher Weise, dass dadurch im Leser solche Bilder, Empfindungen, Gedanken, Erinnerungen und Phantasien erzeugt werden, die in die Tiefe weisen. Mit den folgenden Baumzeichnungen von psychisch gesunden und kranken Menschen soll dieses Verständnis verdeutlicht werden.

Geeinte Harmonie der Gegensätze

Die zwei folgenden Darstellungen stammen von zwei dreissigjährigen, psychisch gesunden Menschen. Beide haben nur den üblichen Zeichenunterricht in der Volksschule besucht.

In beiden Darstellungen kommt eine Stimmung zum Ausdruck, die viele Betrachter anzieht, fesselt, fasziniert. Warum? In diesen Baumzeichnungen finden sich gegensätzliche Elemente, die sich harmonisch zu einem Ganzen vereinen: ein kräftiger Stamm und feine Zweige, Äste und Blätter, Tragendes und Getragenes, Licht und Schatten. Diese geeinten Gegensätzlichkeiten, diese bipolaren Spannungsverhältnisse sind es, die anziehen, anregen und die Phantasie des Betrachters wecken.

Ist das Lebensgefühl von uns Menschen nicht dann besonders gut, wenn es uns einigermaßen gelingt, unsere widerstrebenden Kräfte und Bedürfnisse zu vereinen und mit ihnen umzugehen? Ist das Leben nicht dann erfüllt und befriedigend, wenn es uns gelingt, Denken und Fühlen, das Bedürfnis nach Nähe und Distanz, nach tragenden Beziehungen und Alleinsein, nach Ausbeutung





Baumzeichnung 1: Zeichnung einer dreissigjährigen Frau



2: Zeichnung eines dreissigjährigen Mannes

des Augenblicks und zielorientiertem Handeln, nach Aktivität und Ruhe, nach Genuss und Verzicht zu verbinden?

Die beiden Zeichner haben bis anhin ihr Leben erfolgreich bewältigt. Beide sind verheiratet und berufstätig. Die Frau arbeitet halbtags als Verkäuferin in einer Boutique. Beide schildern sich als zufriedene und interessierte Menschen. Wie die meisten Menschen haben auch sie schon schwierige Zeiten durchgemacht. Der Ehemann der Zeichnerin reagierte auf Probleme am Arbeitsplatz mit einer schwereren depressiven Verstimmung. Die Frau war ihm in dieser Zeit die entscheidende Stütze und begegnete ihm in einfühlsamer Weise. Auch der Zeichner hatte ein schweres Ereignis zu verarbeiten. Als er achtzehnjährig war, verlor er durch einen Unfalltod seinen jüngeren Bruder. Die Baumdarstellungen dieser beiden Menschen deuten an, dass sie über die Kräfte verfügen, solche schweren Schicksalsschläge zu verarbeiten. Bei näherer Betrachtung ihrer Zeichnungen fällt auf, dass die Hauptteile des





Baumes – Wurzeln, Stamm und Äste – harmonisch ineinander übergehen. In beiden Darstellungen sind die Wurzeln – wie sie auch in der Natur wahrgenommen werden – angedeutet. Obwohl der von der Frau gezeichnete Baum am Abhang steht, ist er im Erdboden verwurzelt. Bei beiden Darstellungen ist der Stamm, der Träger der Krone, stark ausgebildet, ebenso die Äste, die zusammen mit dem Stamm das «Holz», die Substanz, den Kern des Baumes bilden. Solche Bäume halten auch stärkeren Belastungen stand. Sind sie eine Projektion der Belastbarkeit, der Konfliktfähigkeit und des Durchhaltevermögens dieser beiden Menschen?

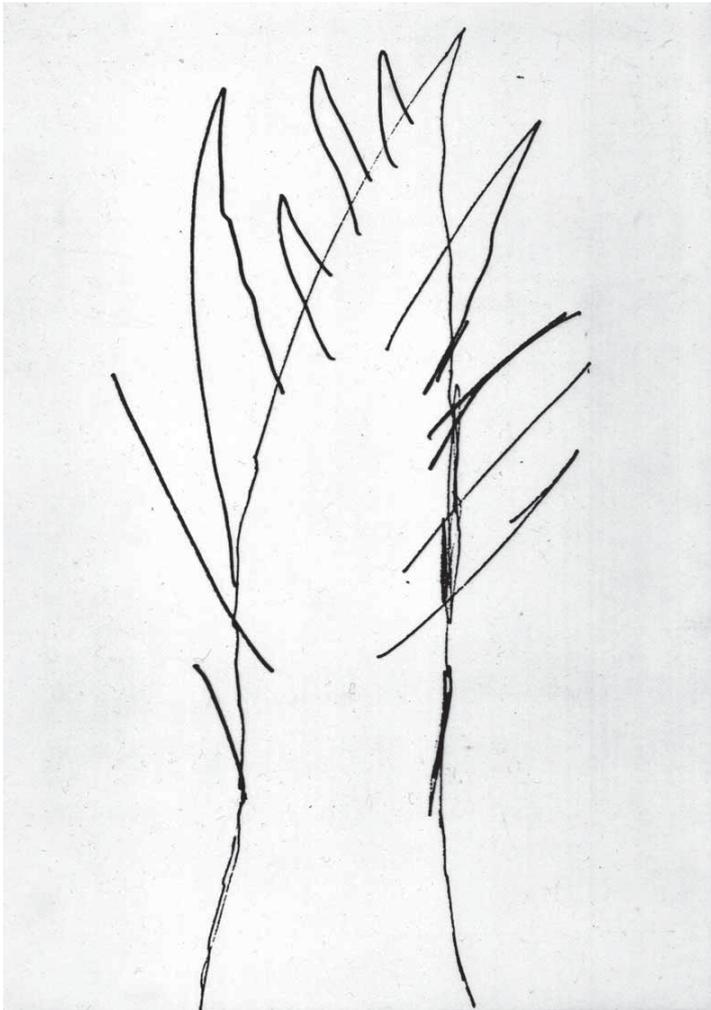
Die Darstellungen sind dreidimensional gestaltet und weisen eine Oberflächenstruktur auf. Sie sind mit Hingabe und Ausdauer gestaltet. Sind Sie ein zeichnerischer Ausdruck für die Fähigkeit der zwei Menschen, auf sich zu hören, eigene Gefühle wahrzunehmen und sich in andere einzufühlen?

Vom Zentrum der Krone streben die Äste ans Licht, um dieses einzuholen. An den Aussenteilen der Krone verfeinert sich das Geäst, Blätter werden angedeutet. Diese «Extremitäten» bilden die Berührungszone mit der Umgebung, die Zone der Wechselwirkung, der Atmung. Sind sie ein symbolischer Ausdruck der Fähigkeit dieser beiden Menschen, sich in Beziehungen einzulassen, den Dialog mit dem Du zu suchen und doch bei sich bleiben zu können?

Es ist kaum zu glauben, dass diese Zeichnung (S. 219) von einem zwanzigjährigen, intelligenten Jugendlichen stammt. Der Baum erschreckt durch seine Armut und Kälte auf den ersten Blick. Er erinnert an einen Baumstrunk oder an einen Kaktus. Er hat keine Krone. Bei vielen Betrachtern löst er viele Fragen aus: Wollte der Jugendliche überhaupt einen Baum zeichnen? Nahm er die Aufgabe überhaupt ernst? Ist er tatsächlich nicht fähig, einen wirklichkeitsnäheren Obstbaum zu zeichnen? Ich liess den Jugendlichen mehrere Male einen Baum zeichnen. Die Grundstruktur blieb immer dieselbe. Jedes Mal warf er mit wenigen Strichen einen groben, kargen Baum hin.

«Das kann doch nicht wahr sein, dass ein intelligenter Junge einen solchen Baum zeichnet», ist ein häufiger Kommentar. Hier-





3: Zwanzigjähriger Jugendlicher





zu ist zu bemerken: Was wir von der so genannten Realität oder Wirklichkeit wahrnehmen, in uns aufnehmen und verarbeiten, hängt - neben vielen andern Faktoren - von unseren emotionalen Fähigkeiten ab, beispielsweise von der Fähigkeit zu staunen, sich zu wundern, zu warten und sich in einen Gegenstand oder Sachverhalt zu vertiefen. Ist die emotionale Erlebnisfähigkeit in diesem angedeuteten Sinne mangelhaft entfaltet, so liegt in der Regel auch ein eingeschränkter und gestörter Realitätsbezug vor, wie das bei diesem Jugendlichen leider der Fall ist. Sehr auffallend sind auch die armseligen, lanzenartigen Äste, die nach innen und nach aussen stechen. Tatsächlich liegt bei diesem Jugendlichen eine ausgeprägte Auto- und Fremdaggression vor, worüber er erst redete, als ich ihn im gemeinsamen Deutungsgespräch darauf angesprochen hatte. Seine Freundinnen, die er rasch wechselt, hat er schon oft brutal geschlagen, wenn sie auf seine Wünsche nicht eingingen, ihm Widerstand leisteten oder ihm sich sexuell verweigerten. Auch seine autoaggressiven Handlungen sind erschreckend. Er schneidet sich oft Wunden in Arme und Beine. Mit einem Glüh-eisen hat er sich ein grosses Kreuz auf seine Brust eingebrannt. Wir stellten bei ihm neben einer schweren Drogenabhängigkeit eine schwere äussere und innere Verwahrlosung mit unter anderem folgenden Befunden fest: Geringe Selbststeuerungsfähigkeit, geringe Affektkontrolle, geringe Frustrationstoleranz (löst Spannungen und Konflikte durch Flucht in unreflektierte Handlungen); kann wegen seiner geringen Willensbildung und Selbstdisziplin seine guten intellektuellen Fähigkeiten nicht in entsprechende schulische und berufliche Leistungen umsetzen; ist kontaktfähig, es gelingt ihm aber nicht, Beziehungen auf längere Sicht zu gestalten und zu pflegen.

Heute ist er vierzigjährig. Er lebt alleine und zurückgezogen in einer kleinen Wohnung und geht mit Unterbrüchen einer Arbeit nach. Er muss vom Sozialamt unterstützt werden. Seine Auto und Fremdaggressionen haben sich verloren. Er konsumiert auch keine so genannten harten Drogen mehr, hat aber nun ein schweres Alkoholproblem.





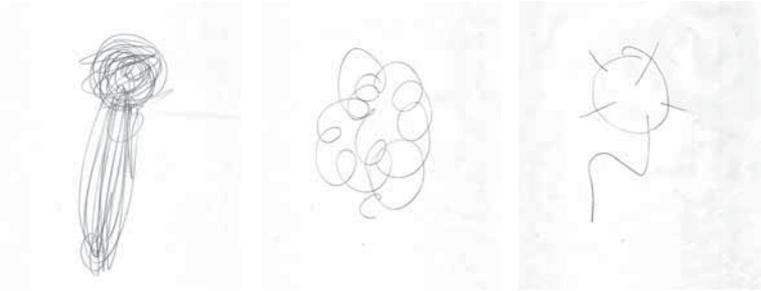
4: Seine Baumzeichnung 16 Jahre später: Form und Strichführung sind etwas weicher.

Wie Kinder einen Obstbaum zeichnen

Die Zeichnungen der Kinder lassen oft erkennen, was sie innerlich beschäftigt und bewegt. Sie zeichnen von innen heraus. Sie stellen oft dar, was sie erleben und phantasieren, was sie empfinden und wie sie sich fühlen. Erst ab dem neunten/zehnten Lebensjahr wenden sich die Kinder mehr der äusseren Realität zu und wollen sie zeichnerisch wiedergeben.

Vierjährige Kinder sind in der Regel fähig, auf Aufforderung hin einen Apfel- oder Birnbaum zu zeichnen. Mit wenigen Strichen stellen sie ihr «inneres Bild» des Baumes dar. Die Zeichnungen sind so verschieden wie die Kinder selbst.

Bei der Betrachtung und Beurteilung von Kinderzeichnungen muss immer vor Augen gehalten werden, dass die inter- und intraindividuelle Entwicklung sehr verschieden verlaufen, das heisst, der Entwicklungsstand von Kindern gleichen Alters ist sehr verschieden, und auch beim einzelnen Kind entfalten sich die verschiedenen Fähigkeiten nicht gleichmässig. So können zum Beispiel seine sprachlichen Fähigkeiten schon sehr fortgeschritten sein, während seine zeichnerische Gestaltungskraft noch eher bescheiden ist.



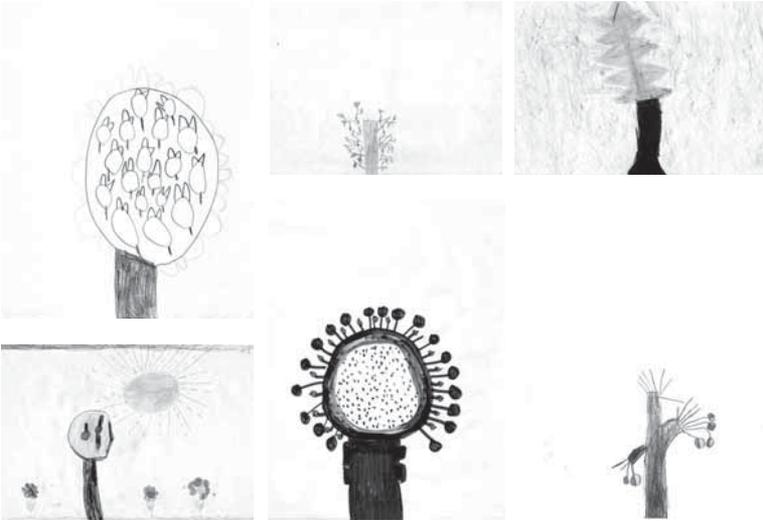
Drei Zeichnungen von vierjährigen Kindern: 5, 6, 7

Wir erkennen an diesen vielfältigen Zeichnungen, dass fünf- bis siebenjährige Kinder den Baum in der Regel aus elementaren Figuren wie Linien, Kreise, Recht- und Dreiecke in additiver Weise zusammensetzen. Die flächenhaften Schemen haben verschiedene Bedeutungen. Die kleinen Kreise können Blätter und/oder Früchte darstellen, die Dreiecke stehen für Äste und Blätter. Charakteristisch ist auch, dass sie die Früchte und Blätter im rechten Winkel an die Äste heften. Mit fünf sind die meisten fähig, die Farben zu unterscheiden und in ihrer Baumdarstellung realitätsnah zu verwenden. Der Blattrand wird in der Regel als Boden (Halt) benutzt. Die Krone wird häufig als Kugel gestaltet. Nur wenigen gelingt es in diesem Alter schon, die Krone nur aus Ästen und Zweigen zu gestalten.

Der Baum von Roger schwebt verloren im luftleeren Raum, er ist nicht verwurzelt; der Knabe benutzt den Blattrand nicht als Boden. Auffallend sind auch die blauen Äste, die wie Stacheln aus dem ganzen Stamm herausragen. (Roger ist sonst fähig, die Farben zu unterscheiden.) Sein Baum erinnert an einen Kaktus. Ist er ein Ausdruck seiner ausgesprochenen Aggressivität gegenüber andern und sich selbst?

Roger sucht intensiv die Zuwendung und Anerkennung bei seinen Kameraden. Sie fürchten sich aber vor ihm, da er sie oft «grundlos» tätlich angreift. Seine Wut wendet er aber auch gegen sich selbst. Er kratzt sich oft so lange, bis er blutet.





Baumzeichnungen von fünf- bis siebenjährigen Kindern: 8, 9, 10, 11, 12, 13

Der Knabe scheint von einem tiefen Misstrauen Menschen gegenüber erfüllt zu sein. Wenn man ihm zu schnell zu nahe kommt und gewisse Forderungen an ihn stellt, wehrt er sich dagegen, verschliesst sich und verfällt in eine Trotzhaltung, aus der er kaum mehr herausfindet. Sind die vielen Stacheln rund um den Stamm Hinweise, wie man dem Knaben zu begegnen hat? Müssen die Stacheln nicht vorsichtig etwas zur Seite gedrückt werden, wenn man dem Baum näherkommen möchte? Die Kindergärtnerin jedenfalls scheint das Zutrauen von Roger etwas gewonnen zu haben. Ohne sich ihm aufzudrängen, geht sie immer wieder behutsam auf ihn zu, signalisiert ihm Versöhnlichkeit, wenn er wild um sich geschlagen hat, und sie wartet auch geduldig auf ihn, wenn er in seiner Trotzhaltung befangen ist.

Der Vater von Roger ist ein schwerer Alkoholiker. Ab seinem dritten Lebensjahr wurde er immer wieder bei andern Bekannten





14 (Roger, sechsjährig), 15 (Peter, sechsjährig), 16 (Ramona, sechsjährig)

für einige Wochen untergebracht. Nach der Scheidung der Eltern kam Roger für zwei Jahre in ein Kinderheim. Als die Mutter wieder heiratete, holte sie ihn zu sich und ihrem neuen Ehepartner zurück. Der Stiefvater kann ihm nicht den Halt und die Wärme geben, die er dringend nötig hätte. Die Mutter bemüht sich redlich um ihn. Sie wurde als Kind selbst vernachlässigt. Sie ist aber in ihren erzieherischen Haltungen so widersprüchlich, dass Roger auch bei ihr wenig Sicherheit und Verlässlichkeit finden kann.

Peter zeichnet, was die Form betrifft, einen seinem Alter entsprechenden Baum. Auch die Größenverhältnisse sind ihm gut gelungen. Auffallend sind die Farbgebung (rote Krone, blauer Stamm) und die wilde Strichführung. Auch sein Baum hängt in der Luft.

Als Peter diesen Baum gemalt hatte, fiel er der Kindergärtnerin in seinem Verhalten nicht besonders auf. Zu meinem Erstauen schilderte sie den Knaben zu diesem Zeitpunkt als eher verschlossenen und angepassten, willigen, manchmal «abwesend» wirkenden und unkonzentrierten Knaben. Nach etwa drei Monaten berichtete sie mir, dass Peter immer mehr Schwierigkeiten bereite. Er sei ihr gegenüber frech, plage zunehmend seine Kameraden und beschädige «böswillig» Material und Einrichtungen. Zeitweise hingegen sei er ausserordentlich anhänglich und wolle nach Schulschluss noch etwas länger bei ihr bleiben oder sie nach Hause begleiten.





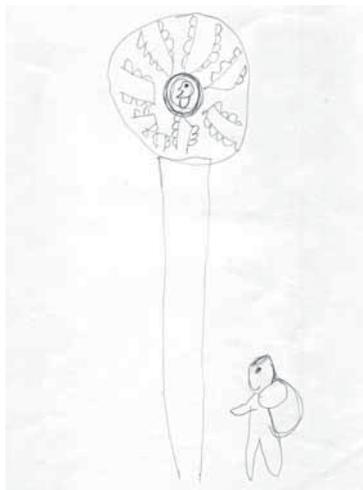
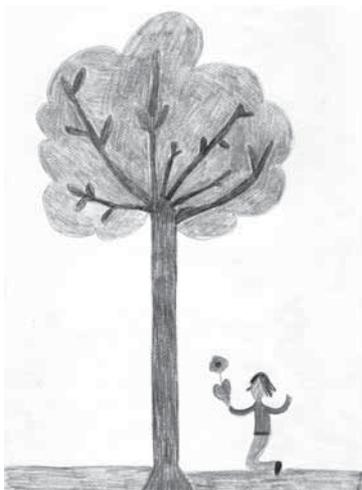
In seiner Baumzeichnung hat sich offenbar Peters seelische Notlage schon zu einem Zeitpunkt gezeigt, als er der Kindergärtnerin durch sein Verhalten noch kaum Anlass zur Besorgnis gab. Peters Eltern führen gemeinsam ein eigenes Geschäft. Sie sind beinahe den ganzen Tag im Betrieb beschäftigt und haben kaum Zeit für den Knaben. Für ein Kindermädchen fehlt das Geld. So ist Peter oft allein und verbringt viel Zeit vor dem Fernseher. Ist die rotglühende Krone mit der wilden Strichführung ein Ausdruck seines Protestes gegen seine Vernachlässigung? Darf sie als ein früher Hinweis dafür genommen werden, dass sich in Peter Wut und Ärger darüber stauen, dass sich seine Eltern zu wenig um ihn kümmern? Geht die Interpretation zu weit, wenn man sagt, dass sich die drohende Entladung seiner gestauten Aggressionen schon zu einem Zeitpunkt ankündigte, als er in seinem Verhalten noch kaum auffiel?

Der kleine und verloren wirkende Baum von Ramona stimmt traurig. Er ist ganz in blau gemalt, einige Blätter oder Früchte sind in einem Ockergelb schwach angedeutet. Im Gegensatz zu Peter, der einen kraft- und schwungvollen Baum darstellt, wirkt die Darstellung von Ramona zaghaft.

Das Mädchen und seine Geschwister werden schwerstens vernachlässigt. Sie ist ein schüchternes und gehemmttes Kind, das seine Sorgen und Nöte nach aussen hin nicht auszudrücken vermag. Sie wird von der Kindergärtnerin als ein stilles Mädchen beschrieben, das sich von seinen Kameradinnen erdrücken lässt. Sie steht oft abseits und muss zum Spielen mit den andern Kindern zusammen ermuntert werden.

Im siebten oder achten Lebensjahr befinden sich die meisten Kinder – einige früher, andere etwas später – in der Phase des ersten Gestaltwandels. In dieser Zeit verändert sich ihr Äusseres stark. Sie verlieren nicht nur die ersten Zähne, sondern auch ihr kindhaftes Aussehen. Die Kinder lösen sich zunehmend von den Eltern. Die Lehrer und Klassenkameraden werden zu immer wichtigeren Bezugspersonen. Ihr Urteil ist für sie oft wichtiger als das der Eltern. Sie sind lernbegierig, und es macht ihnen Freude auf spielerische Weise zu rechnen, zu lesen und zu schreiben.





17 (Ursula, siebenjährig), 18 (Bruno, siebenjährig)

Es ist eindrucksvoll zu beobachten, wie sich dieser Entwicklungsschritt in der Regel in der Baumzeichnung spiegelt. In dieser Phase des ersten Gestaltwandels zeichnen viele Kinder Äste, die aus dem Stamm wachsen. Die additive Darstellungsweise, wie sie typisch für das Kindergartenalter ist, wird durch eine mehr organische Gestaltung abgelöst.

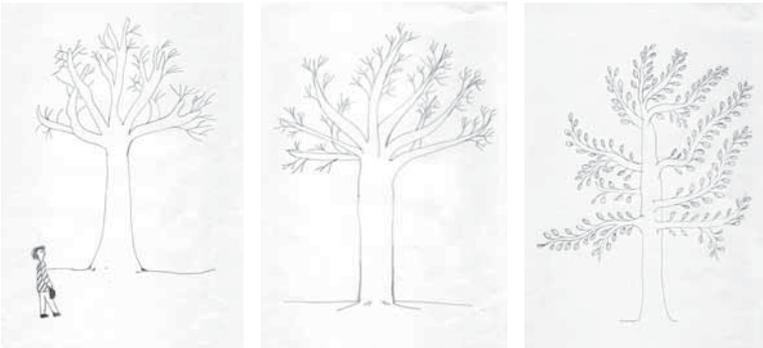
Ursula zeichnet nebst dem kraftvollen Stamm, der im Erdboden verwurzelt ist, auch starke Äste, die Belastungen standhalten. Erstaunlich ist ihr auch der schwierige Übergang vom Stamm zu den Ästen gelungen. Sie ist ein «Zugpferdchen» der Klasse, die interessiert und lernbegierig ist. Ursula zeichnet neben dem Baum ein Kind – wahrscheinlich sich selbst – mit einer Blume in der Hand. Die Lehrerin beschreibt das Kind als lebensfroh, gemütvoll und aufgeweckt.

Der Baum von Bruno hingegen stimmt traurig. Obwohl er beim Zeichnen am selben Tisch wie Ursula sass und sie hin und wieder beobachtete, verwendet er keine Farben. Der Baum hat



keinen Halt; der Stamm verjüngt sich gegen unten und ist nicht im Erdboden verwurzelt. Das Kind neben dem Baum – wahrscheinlich auch ein Selbstbildnis – hat keine Füße und keinen Halt. Die Äste in seinem Baum streben nicht ins Licht, – sie sind von aussen nach innen gerichtet. Das Kind hat keine Hände, und der Kopf ist gesenkt. Wendet sich Bruno von den Menschen ab? Findet er die Beziehung zum Gegenüber, zum Du nicht? Auf die Lehrerin wirkt der Knabe oft verloren, abwesend, in sich gekehrt. Es scheint, als trage das Kind einen Rucksack. Ist dies der symbolische Ausdruck für seinen grossen Kummer? In der Mitte der Krone zeichnet der Knabe einen Vogel mit einem offenen Schnabel. Leidet der Knabe unter einer mangelnden Nestwärme? Ist seine weitere Entwicklung wegen einer mangelnden Befriedigung seiner psychischen Grundbedürfnisse gefährdet?

Die weitere Entwicklung der Kinderzeichnungen zeigt deutlich den zunehmenden Realismus der Welterfassung. Jene Kinder, die Bäume schon mit Überschneidungen von Blättern, Ästen und Menschen in guter Profildarstellung zeichnen können, sind auch in ihrem Denken und Sozialverhalten aus der Struktur des «naviven Realismus» allmählich in die Struktur des «kritischen Realismus» vorgedrungen.



Baumzeichnungen von zehn- bis dreizehnjährigen Kindern: 19, 20, 21





In diesem Alter versiegt die Bereitschaft zu zeichnen, denn die «Produkte» können dem kritisch-realistischen Denken des Kindes nicht standhalten. Die Diskrepanz zwischen der Erscheinung der Dinge und den Möglichkeiten, diese realistisch wiedergeben zu wollen, fordert zur Selbstkritik heraus und lässt Gefühle der Unzulänglichkeit entstehen, die sich der bildnerischen Gestaltung hemmend entgegenstellen. Ein guter Zeichenunterricht, der vor allem auch auf die Möglichkeiten nicht-realistischer Darstellungen hinweist, kann diese Hemmnisse helfend überbrücken. Das Kind interessiert sich für das aktuelle Tagesgeschehen. Manche lesen die Tageszeitung oder informieren sich im Internet. Diese vermehrte Hinwendung zur Aussenwelt findet auch im Zeichnen seinen Ausdruck. Das Kind entwirft Pläne für ein Wohnhaus oder es macht Illustrationen zum Abenteuerbuch, das es gerade liest.

Die Zeichnungen von Kindern in dieser Phase des «kritischen Realismus» wirken im allgemeinen nüchtern. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass die Kinder die «Realität» so genau wie möglich abbilden möchten. Sie spüren aber, dass ihnen für die angestrebte «photographische» Wiedergabe der Aussenwelt die technischen und gestalterischen Fähigkeiten fehlen. Da sie ihrem zeichnerischen Gestalten kritisch gegenüberstehen, lassen sie sich auf keine Risiken ein und geben oft nur das wieder, wovon sie meinen, es auch einigermaßen realitätsgerecht darstellen zu können. Wir dürfen deshalb nicht erstaunt sein, wenn die Baumzeichnungen von Mittelstufenkindern im allgemeinen nüchtern, sachlich wirken.

Die obenstehenden Baumzeichnungen sind typisch für Mittelstufenkinder. Sie stellen alle wesentlichen Merkmale dar: Wurzeln, Stamm, Äste und Zweige. Das Grundgerüst des Baumes steht nun. Was aber meistens noch fehlt, sind die räumliche Darstellung und die Hell-Dunkel-Schattierungen. Wohl deshalb wirken die Zeichnungen so nüchtern.

Typisch für manche Baumzeichnungen von diesen Kindern sind die wuchtigen Kronen mit weit ausladenden Ästen: ein zeichnerischer Ausdruck ihrer vermehrten Hinwendung zur Aussenwelt,





zum Du? Recht viele Kinder in diesem Alter legen auch grosses Gewicht auf die Gestaltung der Zweige und Blätter, welche die Berührungszone zwischen innen und aussen, die Zone des Stoffwechsels, der Atmung bilden. Eine symbolische Darstellung ihres starken Bedürfnisses nach Anregung und «Nahrung» von aussen?



22: Urs, elfjährig

Als Urs diesen Baum zeichnete, bereitete er in der Schule grosse Schwierigkeiten. Der Lehrer hatte Mühe, ihn anzunehmen, gern zu haben. Urs war frech, vorlaut und störte laufend den Unterricht. Er war gegenüber seinen Kameraden ausfällig, belästigte fortwährend die Mädchen und provozierte den Lehrer mit peinlichen Fragen. Einen ganz anderen Eindruck von Urs vermittelt seine Baumzeichnung. In der Zeichnung finden sich viele Merkmale, die auf eine traurige Verstimmung, auf Einsamkeits- und Verlassenheitsgefühle hinweisen. Der Baum erinnert an eine Trauerweide. Die Krone ist wie mit einem Schleier überzogen, der den Blick in das Innere versperrt. Der Baum steht einsam und ungeschützt auf einem Hügel, links davon ein Grab. Ist Urs so deprimiert, so hoffnungslos, so resigniert, dass er dorthin gehen möchte?





Bei der Besprechung mit dem Lehrer stellten wir die Hypothese auf, dass Urs seine Depression nach aussen hin überspiele, «ausagiere», und auf unglückliche Weise Zuwendung und Halt bei ihm und den Kameraden suche. Diese Vermutung bestätigte sich in der Folge. Dem Lehrer gelang es, wieder eine andere Einstellung gegenüber Urs zu finden. Die Baumzeichnung habe ihm die Augen geöffnet für die innerpsychische Not des Knaben.

In den ersten Lebensjahren konnten die Eltern Urs die Geborgenheit geben, die er brauchte. In Zusammenhang mit dem beruflichen Aufstieg des Vaters lebten sich die Eltern zunehmend auseinander. Die Mutter trank heimlich und in immer grösseren Mengen Alkohol. Sie ist heute kaum mehr fähig, den Haushalt selber zu besorgen. Urs, ein intelligenter und feinfühligler Knabe, schämte sich wegen seiner Mutter. Er wagte aber nicht, seine Sorgen und Nöte anderen Menschen anzuvertrauen. Er suchte Halt bei seinem Vater, der aber wegen seiner vielen beruflichen und anderen Verpflichtungen kaum Zeit für ihn hatte. Symbolisiert das Haus, das Urs im Hintergrund darstellt, den Verlust der familiären Geborgenheit?

In der Vorpubertät und Pubertät bemühen sich die Jugendlichen mit Licht und Schatten, oft auch mit ellipsenförmigen Strukturen (siehe Darstellung von Willi), Stamm und Äste plastisch zu gestalten. Die Plastizität greift allmählich auf den ganzen Baum über. Die Jugendlichen lassen jetzt die Seitenäste nicht nur nach links und rechts, sondern auch gegen den Betrachter abzweigen. In Heidis Darstellung erkennen wir, dass zusätzlich Äste in die Raumtiefe wachsen. Sie versucht also, die Kugelform der Baumkrone in allen Dimensionen darzustellen. Neben Licht und Schatten kommt als neues graphisches Mittel die Oberflächenstruktur hinzu.

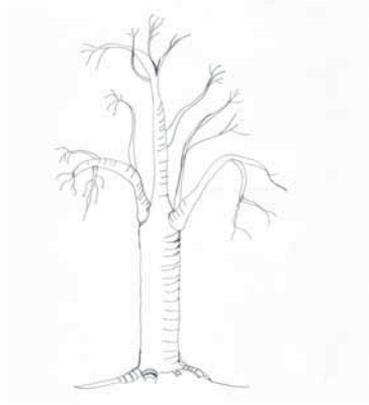
In den Baumzeichnungen widerspiegelt sich oft sehr eindrucksvoll der Prozess der Identitätsfindung. Es gibt Jugendliche, die schon einen eigenen Stil, eine ganz «persönliche Handschrift» haben, und andere, die noch stark auf der Such nach ihrem eigenen Ich sind und die sich auch beim Zeichnen «auf keine Äste» hinauswagen.



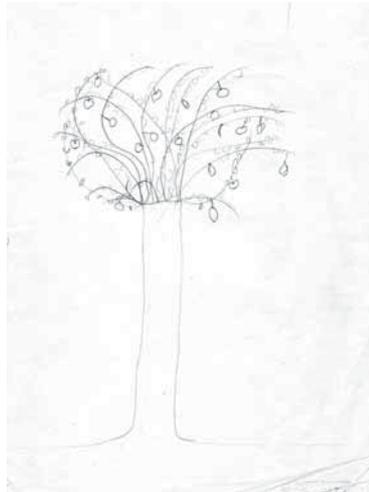


231

DENKBAR



Baumzeichnungen von dreizehn- bis sechzehnjährigen Jugendlichen:
23 (Heidi, dreizehnjährig), 24 (Willi, dreizehnjährig)



25 (Thomas, fünfzehnjährig), 26 (Erika, fünfzehnjährig, Gymnasiastin)





Thomas hat diesen Baum vor vielen Jahren gezeichnet. Seine Lehrer schilderten ihn damals als intelligenten, fleissigen, aber scheuen Jugendlichen, der sich unterschätze und deswegen auch nicht alle seine Möglichkeiten ausschöpfen könne.

Seine Baumzeichnung ist der zeichnerische Ausdruck eines reifen Jugendlichen, einer schon recht gefestigten Persönlichkeit. Sie fasziniert durch ihre Stimmung und deutet an, dass der Zeichner ein reiches Innenleben hat.

Thomas wuchs in einfachen, intakten bäuerlichen Verhältnissen auf. Nach Schulabschluss machte er eine Lehre als Modellschreiner. Später bildete er sich auf dem zweiten Bildungsweg zum Physiker aus. Er gibt heute an, ein erfülltes Leben zu haben. Er ist verheiratet, Vater von zwei Kindern und Dozent an einer Universität.

Die Zeichnung von Erika, einer Gymnasiastin, erschreckt unter Berücksichtigung ihres Alters und ihrer Schulbildung. Die Krone ist im Verhältnis zum Stamm viel zu klein geraten. Die schwachen Äste sind in additiver Weise an den Stamm geheftet. Sie halten Belastungen nicht stand. Schwache Winde können die ganze Krone zerzausen. Die Äpfel sind teilweise im rechten Winkel an die Äste angefügt.

Erika wurde von ihrer geschiedenen Mutter wegen Übergewicht und ungenügender Leistungen im Gymnasium zu mir geschickt. Die Frau machte sich Sorgen darüber, dass ihre Tochter Kontakte mit Jugendlichen pflege, die auf sie einen schlechten Einfluss ausüben.

Erikas Mutter ist eine sehr erfolgreiche Rechtsanwältin. Sie drängte darauf, ohne die Anwesenheit Erikas mit mir zu sprechen. Sie gab mir gleich beim ersten Kontakt zu verstehen, dass sie sich im Bereich der Psychologie und Psychiatrie auskenne, und liess mich bald auch wissen, dass sie eine Analyse hinter sich habe. Die redengewandte Mutter brachte eine «fertige» Persönlichkeitsbeschreibung von Erika mit.

Erika kam nur widerwillig zur ersten Besprechung. Sie war wortkarg, «verstockt», misstrauisch. Im Laufe der weiteren Besprechungen kam sie etwas mehr aus sich heraus. Sie gab an, sich





zu Hause sehr unwohl zu fühlen. Ihre Mutter lasse ihr keine Freiheit, schreibe ihr alles vor, und in Diskussionen fühle sie sich immer unterlegen. Den Stiefvater möge sie nicht leiden, ohne zu wissen warum. Der einzige Mensch, zu dem sie ein gewisses Vertrauen habe, sei ihr Vater, den sie aber nur selten treffe, da die Mutter mit allen Mitteln versuche, ihre Beziehung zu ihm zu stören.

In diesem Fall half die Baumzeichnung, die Mutter auf einer emotionalen Ebene auf die Sorgen und Nöte Erikas hinzuweisen. Beim gemeinsamen Phantasieren über die Darstellung von Erika und von Thomas brach sie in Tränen aus. Sie erkannte im Vergleich der beiden Zeichnungen die kindliche Darstellungsweise ihrer Tochter. Sie war erschüttert über die kleine Krone mit den nach innen gebogenen, schwachen Ästen, die sich in alle Richtungen biegen lassen. Sie meinte dabei auch, dass sie der Tochter «zu sehr mit dem Kopf und zu wenig mit dem Herzen» begegne und sie mit ihrer Redegewandtheit und Waren Vorstellungen so bedränge, dass es für ihr Kind schwer sei, eigene Ideen zu entwickeln und Mut in die eigenen Fähigkeiten zu fassen.

Wertvolle diagnostische und therapeutische Hinweise

Selbstverständlich werden auf Grund einer Baumzeichnung und auch anderer testpsychologischer Befunde allein keine Diagnose gestellt oder Aussagen über die Persönlichkeit eines Menschen gemacht. Unter Einbezug der Lebensgeschichte des Patienten, dessen Aussagen über sein Erleben und Verhalten, der Schilderungen seiner wichtigsten Bezugspersonen und der klinischen Eindrücke und Befunde können testpsychologische Ergebnisse aber oft wichtige weiterführende diagnostische und therapeutische Hinweise geben. Die testpsychologische Situation erweitert das Beobachtungs- und damit auch das Hypothesenspektrum. Da der Klient oder der Patient sich dabei weniger auf gewohnte, eingeschliffene Verhaltensmuster abstützen kann, werden unter Umständen gewisse Nöte, Schwierigkeiten und Gefährdungen, aber auch verschüttete Fähigkeiten oft rascher und deutlicher spürbar als im Gespräch. Dies möchte ich mit der folgenden Fallskizze abschließend illustrieren:





Gedicht an Schwester Ruth

Trauer und Angst verdüstern die Welt; Ich spüre die Stärke deiner Seele.

Eisiger Reif weht durch das Land; Ich spüre die Wärme deiner Seele.

Ein Blick irrt durch die Zukunft:

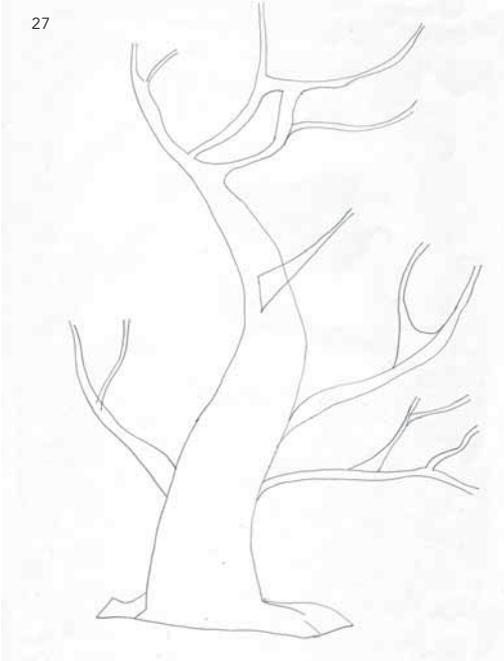
Ich spüre die Sicherheit deiner Seele;

Entwurzelt schwanken Bäume; Ich spüre den Halt deiner Seele.

Vergangenheit ist von Krankheit geschwächt; Ich spüre die kräftige Gegenwart deiner Seele.

Schrille Töne zerreißen das Ohr; In dir ist Ruhe – meine Sehnsucht.

27





Baumzeichnung und Gedicht eines achtunddreissigjährigen Gymnasiallehrers

Der Baum ist nicht im Boden verwurzelt und droht in der Mitte zu zerbrechen. «Entwurzelt schwanken Bäume» heisst es im Gedicht des Patienten an Schwester Ruth (eine psychiatrische Pflegefachfrau). Mit seinen offenen Ästen ist der Baum schutzlos den atmosphärischen Bedingungen und Veränderungen ausgesetzt. Regen, Schnee und Winde können durch die Röhrenäste in ihn eindringen. «Eisiger Reif weht durch das Land», «Schrille Töne zerreißen das Ohr», so drückt der Patient in seinem Gedicht seine Schutzlosigkeit und sein Ausgeliefertsein aus. Beim gemeinsamen Betrachten seines Baumes gab der Patient an, dass beim Frontalunterricht die Blicke seiner Schüler so sehr in ihn eindringen würden, dass ihm oft nichts anderes übrig bleibe, als wegzugehen.

Beim Betrachten der Zeichnung fragt man sich, ob sich der kranke Baum noch je wird erholen können. Auf jeden Fall muss er jetzt geschützt werden. «Eisiger Wind» muss durch eine Schutzwand von ihm ferngehalten werden. Der Stamm droh in sich zusammenzuberechnen, wenn er in der Mitte nicht gestützt wird.

Auch mit seinem Gedicht appelliert der Patient an Schwester Ruth, ihm das zu geben, was er jetzt dringend braucht: «Wärme», «Sicherheit», «Halt», «kräftige Gegenwart». Er sucht derzeit keine Auseinandersetzung über seine Konflikte und keine Bearbeitung seiner Lebensgeschichte. Dazu fühlt er sich jetzt zu schwach, zu zerbrechlich, zu gefährdet.

Wir entschlossen uns, auf Grund all dieser Eindrücke und Befunde, dem Patienten gegenüber zunächst eine führende und stützende Haltung einzunehmen und so auf ihn einzugehen, dass er es wagen würde, sich über seine aktuellen Nöte und sein inneres Erleben auszusprechen. Dabei traten seine schweren inneren Nöte deutlicher zutage. Der Patient fühlte sich vom «Untergang» bedroht, er war sich seiner Identität nicht mehr sicher, konnte oft zwischen Du und Ich nicht mehr unterscheiden und litt an Verfolgungswahn. Mit den offenen Ästen in seiner Baumzeichnung signalisierte er unbewusst diese Ich Demarkationsstörung (Ich-Grenzauflösung).





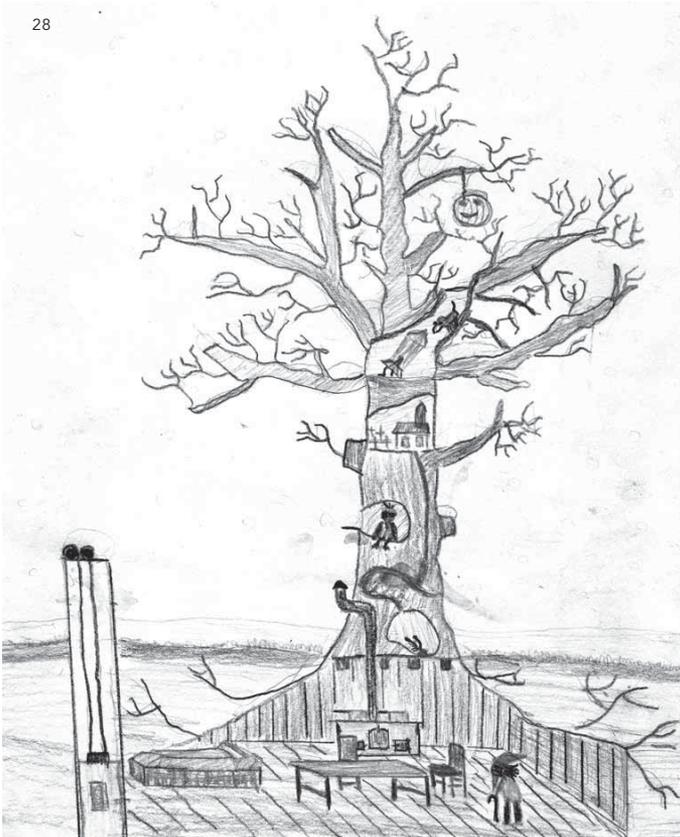
Es zeigte sich auch, dass der Patient schon früher mehrere psychotische Episoden durchgemacht hatte und sich jeweils auf Anraten seiner Ehefrau oder von Freunden in psychiatrische oder psychotherapeutische Behandlung begab, die er jeweils nach wenigen Kontakten wieder abbrach. Es scheint, dass sich dabei immer wieder dasselbe wiederholte: Er wurde von den Therapeuten überfordert, weil sie ihn gesünder einschätzten, als er tatsächlich war. Dass er eine Psychotherapiestation nach zwei Wochen verliess, war kein Ausweichen des Patienten vor einer Bearbeitung seiner Konflikte und der schmerzhaften Trennung von seiner Ehefrau, wie es seine damaligen Therapeuten deuteten, sondern war für ihn notwendig, ja lebensrettend. Er schützte sich damit wahrscheinlich vor einem schwereren Zusammenbruch, weil er spürte, dass er einer aufdeckenden Einzeltherapie und der Auseinandersetzung in der Gruppe zu jenem Zeitpunkt nicht gewachsen war. Seine Flucht zur Mutter war kein regressives Verhalten im neuropsychologischen Sinne, wie es die damaligen Therapeuten haben wollten. Meines Erachtens kehrte er in seiner Einsamkeit, Schutzlosigkeit, seinem Bedrohtsein durch die Psychose und auf der Suche nach Halt und Stützung an jenen Ort zurück, der ihm wenigstens etwas vertraut war.

Nach der Entlassung aus der Klinik kehrte er an seinen früheren Wohnort zurück und kam von dort regelmässig in die Sprechstunde. Seinen Beruf als Gymnasiallehrer konnte er nicht mehr ausüben. Vor einer Klasse zu stehen, wo alle Augen auf ihn gerichtet sind, war für ihn eine zu grosse Belastung. Er fand eine berufliche Anstellung, bei der er nicht eng mit Menschen zusammen arbeiten musste. Heute lebt er zurückgezogen. Er scheint aber mit seinem Leben nicht unzufrieden zu sein.

Ein heiterer Schlusspunkt!

Ich erlebte beim Sammeln von Baumzeichnungen auch viele heitere Momente, vor allem bei der Begegnung mit Kindern und Jugendlichen. Diese letzte Baumdarstellung stammt von Marial, einem zwölfjährigen, fröhlichen, witzigen und gemütvollen Mädchen. Es wäre schön, wenn alle Kinder so unbeschwert leben könnten!

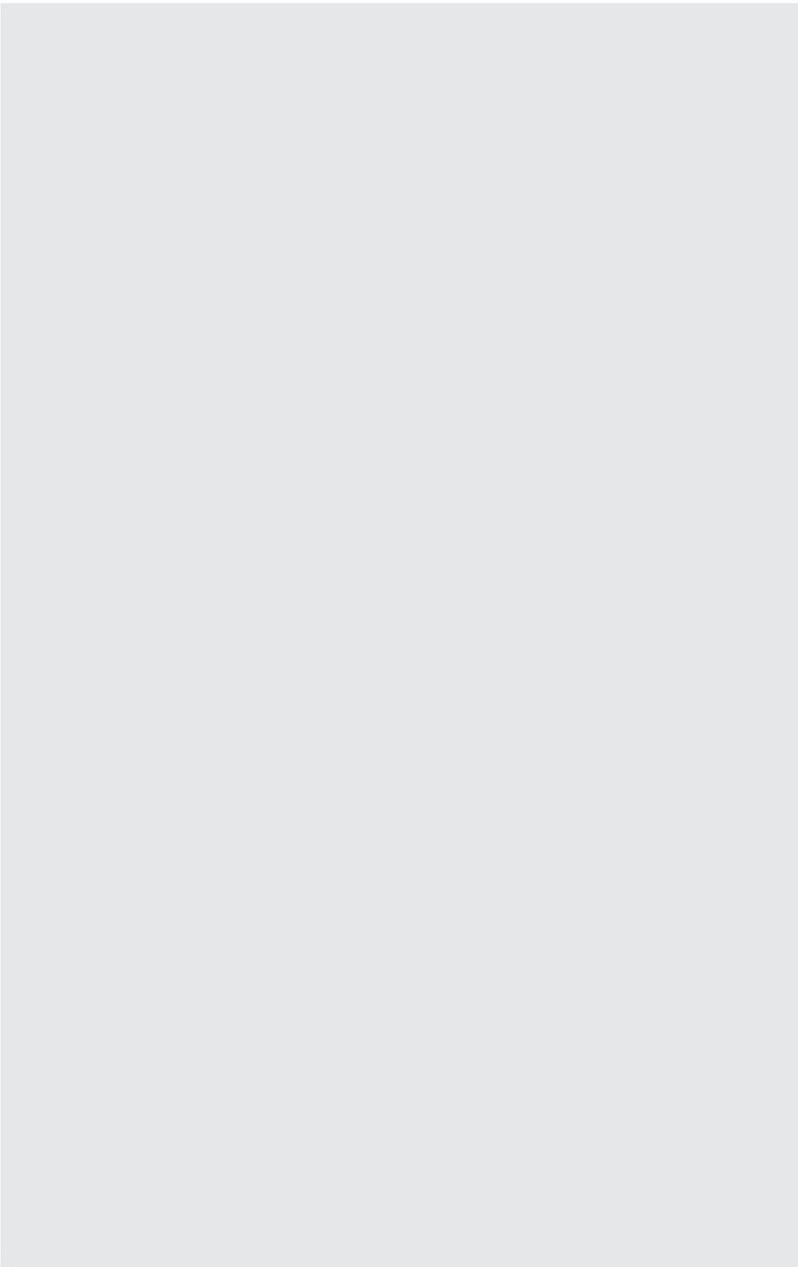




Leo Gehrig, Dr. phil., aufgewachsen in Woltertwil, Vater von drei erwachsenen Kindern, von 1975 bis 1998 Leitender Psychologe am Psychiatrie-Zentrum Hard, Embrach, von 1995 bis 1998 Aufbau und Leitung der ersten Drogenstation für Jugendliche der Schweiz, seither in eigener Praxis und als Dozent tätig, Lehrerinnen und SchülerInnenberater.

Zahlreiche Publikationen, unter anderem die Bücher «Verwahrloste Jugend – verwahrloste Gesellschaft», «Reden allein genügt nicht», «Kiffen – was Eltern wissen müssen» und «Baumzeichnungen – Zeichen des Menschen»







Mario Leimbacher, 29.12.2008

Notizen zu HSGYM

Diese Vorbemerkungen sind ein persönlicher Rückblick auf die über zwei Jahre dauernden Gespräche, die zur Situationsanalyse und den Empfehlungen in unserem Fachbereich (BG-HSGYM) geführt haben. Sie geben nicht die Ansicht der Arbeitsgruppe wieder. Ich gehe üblicherweise mit sehr viel Optimismus (oder Naivität) an solche Arbeiten heran, dazu zähle ich die verschiedenen Kommissionsarbeiten an der eigenen Schule, die Verbandstätigkeiten und weitere schulpolitische Initiativen. Der Optimismus leidet selten an den Reibungsflächen, jedoch die Naivität und Euphorie, was vermutlich auch berechtigt ist. Als Initiative und Anstoss ist HSGYM wichtig und hat uns motiviert, am Thema zu bleiben und die Diskussion weiterzuführen. Ein Beispiel ist dieses Heft, das in ihren Händen liegt.

Konsens und Kompromisse

Das Austauschen des negativ gewerteten Begriffs «schwierig» mit dem positiv meinenden Begriff «herausfordernd» steht exemplarisch für ein zentrales Merkmal der HSGYM-Diskussion in unserem Fachbereich (0.1, vierter Satz). Das Ersetzen, Streichen oder Ergänzen einzelner Begriffe oder Aussagen und die damit verbundene Diskussion um Details und Formulierungen wurde zu einer wichtigen Tätigkeit unserer Gruppe. Wer aber um Formulierungen diskutiert, die nicht als einzelne Aussagen substantielle Konsequenzen bedeuten, dem verschimmen irgendwann die Worte vor den Augen und man gerät in die Versuchung, die Sätze zu einem einzigen zusammenzustrichen. So wurden in einer Zwischenphase die Kernaussagen relativiert und abgeschwächt, dass es teils heftige Reaktionen aus dem Vernehmlassungskreis gab. In der zweiten Phase mussten einzelne zur Unkenntlichkeit gekürzte



Aussagen im Text wieder integriert werden. In den aus meiner Sicht immer noch abgeschliffenen Sätzen und Texten der vorliegenden Variante verstecken sich die Kanten und Spitzen unter der Oberfläche und müssen herausgelesen, also wieder hervorgebrochen werden, was nun über weite Strecken der Leserin und dem Leser überlassen wird.

Positionierung

Ich bin mit drei Thesen in dieses Projekt gestiegen, von denen ich auch heute noch überzeugt bin, und ich bin davon ausgegangen, dass diese nicht nur für mich, sondern auch für die anderen Beteiligten Gültigkeit haben.

- > *Ich bin überzeugt von der zentralen Wichtigkeit unseres Faches als Teil der Allgemeinbildung von der Unterstufe bis zur Lehre und dem Studium. Diese Wichtigkeit sehe ich als vergleichbar und auf derselben Ebene mit der Bedeutung der Muttersprache als Kommunikations-, Forschungs- und Artikulationswerkzeug (Iconic Turn, siehe Literaturliste am Schluss).*
- > *Ich meine, dass weder an den Unter-, Mittel- und Oberstufen noch an den Gymnasien und Hochschulen sowie von den schulpolitischen Institutionen diese Bedeutung im vollen Umfang erkannt wird, sondern mehrheitlich ein diffuses und antiquiertes Bild eines Faches herrscht, das ein wenig Ausgleich und Dekor in den trockenen und rationalen Alltag bringen soll. Selbst die ursprüngliche und einst begründete Rolle unseres Faches an den Gymnasien, nämlich den Mediziner zu befähigen, visuelle und räumliche Situationen über Wahrnehmungsschulung und Studien zu erfassen, hat sich verflüchtigt.*
- > *Aus den ersten zwei Feststellungen kann die dritte nur folgern, dass sich unser Unterricht, soweit das in der jetzigen Form möglich ist, dieser Erkenntnis stellen und diese verbindlich in der Praxis vermitteln muss. Dies sind die kleinen Schritte. Im Grossen kommt aber die Gemeinschaft (Fachschaften, Verband, Gestalterhochschulen) nicht darum herum, gemeinsam ein neues Selbstverständnis zu erarbeiten, das der Wichtigkeit Rechnung trägt, und dieses radikal im gesellschaftlichen und politischen Kontext zu artikulieren und zu positionieren.*



H S G Y M - B G
S I T U A T I O N S A N A L Y S E U N D
E M P F E H L U N G E N

1 Bildnerische Gestaltung

Monika Bazzigher-Weder, Ursula Bosshard, Hans Diethelm,
Annelies Diggelmann, Sibylle Hausammann, Mario Leimbacher,
Roland Schaub, Ruedi Seiler, Verena Widmaier, Johanna Wirth
Calvo, Ruedi Wyss

1.1 Situationsanalyse Bildnerische Gestaltung

Die Situation generell

Die Schnittstelle zwischen Mittelschulen und Hochschulen ist geprägt von heterogenen Rahmenbedingungen. Die verschiedenen Abnehmer – UZH, ZHdK, ETHZ, PHZH – sprechen unterschiedliche Mittelschulprofile an, stellen andere Anforderungen, selektionieren unterschiedlich und bewegen sich aktuell in Reformprozessen. Entsprechend lassen sich die Anforderungen an das Fach Bildnerische Gestaltung schwer vereinheitlichen.

Unser Auftrag, Handlungsbedarf festzustellen und Empfehlungen zu formulieren, erweist sich als herausfordernd, da z.B. offene Lehrpläne aus der einen Perspektive als Stärke und aus einer anderen als Schwäche betrachtet werden. Unterschiedliche Konventionen, Traditionen und Sprachen der Hochschulen, Fachhochschulen aber auch individuell geprägte Ansprüche an das Fach äussern sich in einem differierenden Vokabular und erfordern Grundsatzdiskussionen.

Die Frage der Studiertauglichkeit im Spannungsfeld zwischen Fachlichkeit und Überfachlichkeit als Grundthema der HSGYM-Diskussion spielt im Fach Bildnerische Gestaltung eine grosse Rolle.

Überfachliche Kompetenzen wie Eigeninitiative, Selbstständigkeit und prozessorientiertes Vorgehen haben im Verhältnis zu den fachspezifischen, den visuellen und ästhetischen Kompetenzen, deutlich an Gewicht gewonnen.

Es ist zu begrüssen, dass die Inhalte und Vorgehensweisen im





Fach Bildnerische Gestaltung im Hinblick auf die Studiertauglichkeit diskutiert werden, damit das Fach auch in Zukunft seinen spezifischen Auftrag im Kanon der gymnasialen Allgemeinbildung wahrnimmt und stärkt.

Situation des Faches Bildnerische Gestaltung an den Gymnasien

Die Lehrpläne in Bildnerischer Gestaltung an den Gymnasien sind offen und lassen eine unterschiedliche Unterrichtspraxis zu. Es gibt keinen differenziert formulierten Konsens bezüglich eines fachlichen oder überfachlichen Leistungsausweises für die Maturität. Die einzelnen Fachschaften und Schulen entwickeln möglicherweise hervorragenden Unterricht und formulieren differenzierte und stufenbezogene Standards (Schattenlehrpläne). Autonomie und individuell gesetzte Schwerpunkte, etwa bei der Maturität, erschweren jedoch eine Differenzierung, nicht nur zwischen den Schulen, sondern auch innerhalb der Fachschaften. Zudem arbeiten Fachlehrerinnen und Fachlehrer der Bildnerischen Gestaltung vielfach in Teilpensen, sind durch ihre eigene künstlerische Tätigkeit gefordert und zeigen oft wenig Interesse an schulpolitischem Engagement. Was sich für den übergeordneten Diskurs als Nachteil erweist, zeigt sich dafür im Unterricht als individuell vitales Interesse für die Sache.

Je nach Gymnasialprofil und wegen der Wahlpflicht zwischen Musik und Bildnerischer Gestaltung im musischen Profil erlangen die Maturandinnen und Maturanden ein unterschiedliches Niveau; die Kompetenzen bei Studienbeginn sind daher heterogen. Diese Voraussetzungen erschweren den abnehmenden Institutionen das Erstellen eines allgemeingültigen Anforderungskatalogs. Aufnahmeverfahren und Selektion der verschiedenen Hochschulen richten sich nach den Kriterien ihrer Institution und nicht nach den Vorgaben der gymnasialen Lehrpläne.

Die hauptsächlich auf einzelnen Lektionen basierenden Schulstrukturen der Gymnasien sind besonders für das Fach Bildnerische Gestaltung wenig geeignet und erschweren Reformen, die Projektunterricht und interdisziplinären Unterricht ermöglichen würden. Aus fachlicher Sicht bedeuten die strukturellen Rahmenbedingen





für die Bildnerische Gestaltung eine Einschränkung, die auch ein qualitativ hochstehender Unterricht substanziell nur zu einem kleinen Teil auszugleichen vermag.

Einzelne Hochschulen stellen denn auch ungenügendes fachliches wie überfachliches Können fest. Dies lässt sich zum Teil durch fehlende oder mangelhafte Vermittlung der fachlichen Grundlagen an der Primar- und Sekundarstufe erklären. Dies erschwert den Aufbau eines weiterführenden Unterrichts und unterstreicht die Notwendigkeit verbindlicher Zusammenarbeit mit den Ausbildungsinstitutionen für Lehrpersonen.

Situation und Erwartungen der Hochschulen/Fachhochschulen: Abnehmer, welche auf künstlerische und gestalterische Voraussetzungen Bezug nehmen und erweiterte Grundlagen vermitteln.

Situation und Erwartungen der ETH (Architektur):

Die ETH (Architektur) stellt grosse Wissens- und Erfahrungsunterschiede bei den Studierenden fest. Da auch Maturandinnen und Maturanden mit Musikwahl, also fehlender Erfahrung in Bildnerischer Gestaltung zum Studium zugelassen sind, können keine spezifischen Anforderungen gestellt werden. Deshalb vertieft die Abteilung Architektur im Basisjahr selber die Grundlagen. Die Erfolgchancen für Studierende mit mangelnden gestalterischen Vorkenntnissen sind bei der starken Selektion im ersten Jahr geringer.

> *Fertigkeiten für das Architekturstudium:*

- skizzieren, entwerfen und räumliches Zeichnen
- räumlich-konstruktives Vorstellungs- und Darstellungsvermögen
- geschulter Sinn für Farben und Materialien, 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:

Die Bildnerische Gestaltung hat in der schulischen Allgemeinbildung einen marginalen Stellenwert und das fachliche Niveau ist





im Hinblick auf eine gestalterisch/künstlerische Ausbildung meist ungenügend. Bereits der Vorkurs, der im Kanton Zürich von 1878 bis zu seiner Abschaffung im Jahre 2005 bestand, war ein Angebot, das auf dieses Manko reagierte. Anwärter/innen für eine Ausbildung an einer Schule für Gestaltung absolvierten in der Regel dieses gestalterische Grundlagenjahr. Der Erfolg und das langjährige Bestehen des Vorkurses begünstigten ein in sich abgeschlossenes Profil, das kaum auf die Veränderungen im Bildungswesen zu reagieren vermochte. Das Nachfolgeangebot ,«Propädeutikum» ist nun gezielt als Schnittstelle zwischen Gymnasien und Hochschulen der Gestaltung und Kunst konzipiert und hat das Profil eines ersten Studienjahrs. Auch Maturandinnen und Maturanden haben erfahrungsgemäss aus Gründen der fachlichen Prioritätensetzung der Gymnasien eine ungenügende Vorbildung im gestalterisch/künstlerischen Bereich. Das Propädeutikum ermöglicht den Anwärter/innen für ein Studium an einer HGK eine professionelle Grundausbildung und gibt ihnen die Möglichkeit, ihre Studienwünsche zu präzisieren und ihre persönliche Eignung zu überprüfen. Das erste Semester dient der breiten Grundlagenausbildung und der Orientierung, das zweite Semester der gezielten fachlichen Vertiefung hinsichtlich der angestrebten Studienrichtung. Diese Unterscheidung berücksichtigt das individuelle Niveau der Vorbildung, so dass Maturandinnen und Maturanden mit musischem Profil mit Schwerpunktfach BG die Möglichkeit haben, das einsemestrige Propädeutikum zu absolvieren. Die meisten Bachelor-Studiengänge setzen ein jähriges gestalterisches Praktikum voraus. Entsprechende Praktikumsplätze gibt es aber nur sehr wenige. Das Propädeutikum ist als Praktikum anerkannt und bildet mit seinem Profil zudem die geeignete Schnittstelle zwischen Gymnasium und Hochschule. Für die Studiengänge, die kein Praktikum voraussetzen, erhöht es die Chancen, die konkurrenzstarken Aufnahmeverfahren zu bestehen. Um das Propädeutikum ab 2005 überhaupt durchführen zu können, wurden vom Kanton Zürich starke finanzielle Auflagen gemacht, was gegenüber dem ehemaligen Vorkurs eine massive Erhöhung der Studiengebühren auf 5000.-/Semester zu Folge hat-





te. Dadurch ist die Chancengleichheit für Maturandinnen und Maturanden aus dem Kanton Zürich gegenüber Anwärter/innen aus andern Kantonen mit eigenen Vorkursen nicht mehr gegeben. Die hohen Studiengebühren benachteiligen Anwärter/innen aus finanzschwachen Verhältnissen. Dies dürfte in einem Bildungssystem, das der Chancengleichheit verpflichtet sein sollte, nicht der Fall sein. Es ist daher unverständlich, dass aufgrund gesetzlicher und kantonaler Auflagen das Propädeutikumsjahr privat finanziert werden muss, um nachher im subventionierten Hochschulbereich weiterstudieren zu können.

Erwartungen an den BG-Unterricht in den Gymnasien:

> *Theoretische Fähigkeiten:*

- Die Schüler/innen kennen unterschiedliche visuelle Ausdrucks- und Darstellungsmittel und können diese unterscheiden.
- Die Schüler/innen bekamen exemplarische Einblicke in Kunst- und Designgeschichte. Dadurch kennen sie Kriterien, welche die künstlerisch-gestalterische Arbeit in den Kontext ihrer Zeit stellen.
- Die Schüler/innen kennen formale und medien-spezifische Qualitäten und Ausdrucksformen und können diese unterscheiden.
- Die Schüler/innen kennen exemplarische Aspekte der gesellschaftlichen und kommunikativen Funktion von Kunst und Gestaltung und können sich mit entsprechenden Fragestellungen auseinanderzusetzen.
- Die Schüler/innen sind in der Lage, sich mit ethischen Fragen im Zusammenhang mit bildlicher Darstellung und gestalterisch-künstlerischer Arbeit auseinanderzusetzen.

> *Praktische Fähigkeiten:*

- Die Schüler/innen sind in der Lage, sich gestalterisch mit unterschiedlichsten Bildmedien und deren Möglichkeiten und Eigenschaften auseinanderzusetzen.
- Die Schüler/innen sind in der Lage, sich gestalterisch im räumlichen und plastisch-objekthaften Bereich und mit verschiedenen Materialien und deren Eigenschaften auseinanderzusetzen.
- Die Schüler/innen haben eine Vorstellung, was es heisst, selbstständig gestalterische Entscheidungen zu treffen und eine



gestalterische Arbeit zu entwickeln.

- Die Schüler/innen sind in der Lage, Themen von eigenem Interesse zu bestimmen. Sie können gestalterische Ansätze von nicht gestalterischen unterscheiden und sind in der Lage, eine angemessene Medienwahl zu treffen.
 - Die Schüler/innen können ihr Vorgehen reflektieren und sich mündlich sowie schriftlich dazu äussern.
- > *Technische Fähigkeiten:*
- Die Schüler/innen kennen ein Spektrum unterschiedlicher Techniken der Bild- und Objektgestaltung und sind in der Lage, diese experimentierend und vertiefend auf ihre Möglichkeiten hin auszuloten.

Situation und Erwartungen der Hochschulen/Fachhochschulen: Abnehmer, welche auf eine allgemeine Studiertauglichkeit Bezug nehmen

Kompetenzbereiche:

In der Bildnerischen Gestaltung erwerben sich die Schülerinnen und Schüler 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): Fachkompetenzen der Bildnerischen Gestaltung wie die Produktion und Rezeption von künstlerisch-gestalterischen Werken sind nur für wenige Studienrichtungen von wesentlicher Bedeutung.*
- > *Überfachliche Kompetenzen (Learning Through the Arts, Arts in Learning): Sind grundsätzlich für alle Studienrichtungen von Bedeutung, also auch für die nichtkünstlerischen.*
- > *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 Bildnerische Gestaltung sogenannte 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.B. Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, Personalkompetenz).*



- > *Als eine Schlüsselkompetenz, welche in Bildnerischer Gestaltung in besonderem 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 PHZH:

Die PHZH stellt fest, dass die Maturandinnen und Maturanden sehr unterschiedliche Kompetenzen in Bildnerischer Gestaltung mitbringen. Dies stellt für die Ausbildungsgänge für Vorschul- und Primarschullehrperson ein grosses Problem dar, da die Studienzeit nicht ausreicht, um fehlende Fähigkeiten noch auszubilden.

Für diese Generalist/innenausbildungen ist es fatal, dass die Studierenden entweder nur in Musik oder nur in Bildnerischer Gestaltung einen Abschluss auf Maturitätsniveau machen können, da an der PHZH häufig beide Fächer belegt werden (müssen). Um den Kompetenzstand der Studierenden einschätzen zu können, werden ab 2009 Assessments geplant. Hilfreich wäre es aus der Sicht der PHZH, wenn im Gymnasium übergreifend definiert werden könnte, welche Ausbildungsprofile mit welchen Basiskompetenzen in Bildnerischer Gestaltung abgeschlossen werden.

- > *Grundlagen für eine Lehrer/innenlaufbahn und die breite Allgemeinausbildung:*
- Materialkenntnisse, Artikulationsformen, Fertigkeiten und Kenntnisse verschiedener Techniken und Vorgehensweisen, Prozesserfahrungen
 - Interesse an Kunst, Design und Kultur
- > *Kunstwissenschaften:*
- Überblick über die Kunstgeschichte
 - Kenntnisse zentraler Epochen und Strömungen
 - Kenntnisse aktueller Tendenzen der zeitgenössischen Kunst

Situation und Erwartungen der Universität/Kunstgeschichte: Anforderungen und überfachliche Kompetenzen für die Studienfächer der



Bildwissenschaften: Kunstgeschichte

- > *Situation des Fachs Kunstgeschichte an den Gymnasien des Kantons Zürich: Kunstgeschichte ist kein obligatorisches Unterrichtsfach an den Gymnasien und wird nur noch an vereinzelt Schulen und meist nur als Freifach unterrichtet. Dennoch lassen sich Kernkompetenzen formulieren, welche als Anforderungen an Mittelschülerinnen und Mittelschüler für ein Studium der Kunstwissenschaft, der Filmwissenschaften und allgemein in den Bildwissenschaften gelten können.*
- > *Kernkompetenzen an die zukünftigen Studierenden der Kunstwissenschaften: Grundsätzlich wird mit sprachlichen Mitteln über Kunst und ihre künstlerischen Ausdrucksformen nachgedacht. Somit ist in der Kunstgeschichte eine differenzierte sprachliche Ausdrucksfähigkeit gefordert.*
- > *Zu den überfachlichen Kompetenzen gehören die Informationsbeschaffung, das Textverstehen und die Textanalyse sowie die Fähigkeit, die eigene Wahrnehmung und Haltung zu entwickeln und zu hinterfragen. Die Studierende der Kunstwissenschaft bringen eine grosse Sensibilität für visuelle Gestaltungsformen und ihre materielle Eigenheit mit. Die Studierenden kennen verschiedene Mittel und Techniken der Bildnerischen Gestaltung und können diese nachvollziehen.*
- > *Sie bringen auch eine breite Kenntnis in den naturwissenschaftlichen Fächer wie Chemie, Biologie und Physik mit. Die technisch immer anspruchsvoller werdenden Untersuchungsmöglichkeiten von Kulturdenkmälern müssen von den Studierenden nachvollzogen werden können. Technische Neugierde und der Umgang mit den Techniken der Bildbearbeitung gehören ebenfalls zu den Voraussetzungen für ein Studium der Kunstwissenschaften.*
- > *Zu den Kernkompetenzen gehören sowohl das eigenständige Erarbeiten eines Forschungsgegenstandes, als auch die Teamarbeit und die Fähigkeit, die eigenen Kompetenzen einzuschätzen. Sie sind für das weite Berufsfeld im Bereich der Bildwissenschaften zum Beispiel im Zusammenhang mit der Kunstinventarisierung, der Analyse der Restaurierung und dem Kunsthandel von grosser Bedeutung.*



1.2 Empfehlungen Bildnerische Gestaltung

Allgemeine Empfehlungen

1.2.1 Zusammenarbeit institutionalisieren

Die Kontakte an den Schnittstellen, die durch das Projekt HSGYM entstanden sind, werden von allen Beteiligten als positiv und fruchtbar erlebt. Sie bestätigen die Notwendigkeit eines kontinuierlichen Austauschs zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Gymnasien und der Hochschulen.

Umsetzung: Es sollen Strukturen, Anlässe und Projekte geschaffen werden, die die Zusammenarbeit sichern. Eine gemeinsam getragene Publikation informiert über den Stand der Zusammenarbeit.

1.2.1 Gestalterische Bildung auf allen Stufen fordern

Gestalterische Bildung soll als grundlegender Teil der Bildung verstanden und etabliert werden. Die Qualität des Gestaltungsunterrichts muss durch fachlich ausgewiesene Lehrkräfte auf der Primarstufe und den Sekundarstufen gewährleistet werden. Ob sich im Gymnasium die Wahlpflicht zwischen Musik und Bildnerischer Gestaltung aufrechterhalten lässt, ist im Zusammenhang mit der Klärung der Schnittstellen gründlich zu überdenken.

Umsetzung: Initiativen und Aufklärungsarbeit, die diesen zentralen Forderungen dienen, werden von Gremien und Fachverbänden, Fachlehrpersonen in Volksschule sowie Mittel- und Hochschule unterstützt.

Empfehlungen an die Mittelschulen

1.2.3 Bildnerische Gestaltung im Fächerkanon der Gymnasien klären

Im Hinblick auf eine im Wandel begriffene Bildungssituation diskutieren und formulieren Berufsverband und Fachschaften ihr Verständnis des Faches und eine verbindliche Positionierung der Bildnerischen Gestaltung im Fächerkanon.

Umsetzung: Die zu vermittelnden fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen werden für die unterschiedlichen Stufen und Schnittstellen formuliert und Kriterien immer wieder neu diskutiert.

1.2.4 Bildnerische Gestaltung hinsichtlich gestalterisch-künste-





rischer Studiengänge positionieren

Der Fachunterricht an den Gymnasien, insbesondere mit den musischen Profilen, schafft die fachlichen Voraussetzungen für Studiengänge im Bereich der Gestaltung, Kunst, Architektur und Lehrberufe.

Es gehört zum Aufgabenbereich der Fachlehrpersonen, mit Unterstützung der entsprechenden Hochschulen, ihr Wissen über die Studienrichtungen und Berufsfelder laufend zu aktualisieren und den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln.

1.2.5 Bildnerische Gestaltung hinsichtlich allgemeinbildender Aspekte positionieren

Der Grundlagenunterricht in Bildnerischer Gestaltung an den Gymnasien schafft fachliche und überfachliche Voraussetzungen für gestalterische Praxis und für das Verständnis der visuellen Kultur. Er fördert die visuelle und ästhetische Kompetenz (Visual Literacy). Die Fachlehrpersonen entwickeln ihren Unterricht auf dieses Ziel hin.

Empfehlungen an die Hochschulen

1.2.6 Forschung initiieren

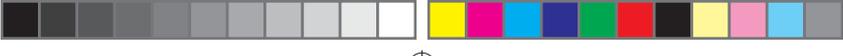
Die Hochschulen initiieren und fördern Forschungsarbeiten und Projekte, welche die Relevanz der ästhetischen, gestalterischen und visuellen Bildung und deren Vermittlungsstrategien thematisieren.

Erklärung: Die Klärung der Bedeutung von Wissenschaftlichkeit für das Berufsfeld ist dabei ein zentrales Anliegen. Explizit soll darauf hingewiesen werden, dass die Relevanz von anschaulichem Denken und gestalterischer Tätigkeit für alle Studiengänge untersucht wird.

1.2.7 Kreislauf der Kompetenzvermittlung diskutieren

Die Ausbildung der Lehrpersonen aller Stufen im gestalterisch-künstlerischen Bereich wird verbindlich in die Schnittstellendiskussion mit einbezogen. Die Ausbildungsinstitutionen kümmern sich darum, dass die fachlichen wie überfachlichen Ziele auf den jeweiligen Stufen wahrgenommen und umgesetzt werden.





1.2.8 Zusammenarbeit mit fachfremden Disziplinen initiieren

Im Bereich des Gestaltungsunterrichts sind Erkenntnisse auf den Gebieten der Entwicklungspsychologie, der Neurophysiologie und weiterer Disziplinen ausserordentlich wichtig und interessant. Neue Erkenntnisse sind in die Diskussion um Anforderungen, Unterrichtsformen, Interdisziplinarität, stufengerechtes Unterrichten, Kreativitätsforschung und Prozessgestaltung einzubringen und in der Anpassung unseres Curriculums von grossem Wert. Auch in dieser Hinsicht ist eine Zusammenarbeit von Fachlehrpersonen der Bildnerischen Gestaltung und den Hochschulen sehr erwünscht.

KERNGRUPPE

Mario Leimbacher (Leitung, Kantonsschule Enge, Kontakt: lem@ken.ch)

Monika Bazzgher-Weder (Pädagogische Hochschule Zürich, PHZH)

Ursula Bosshard (Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK)

Hans Diethelm (Pädagogische Hochschule Zürich, PHZH)

Annelies Diggelmann (KZOE)

Roland Schaub (KSry LBG)

Ruedi Seiler (ETH Architektur)

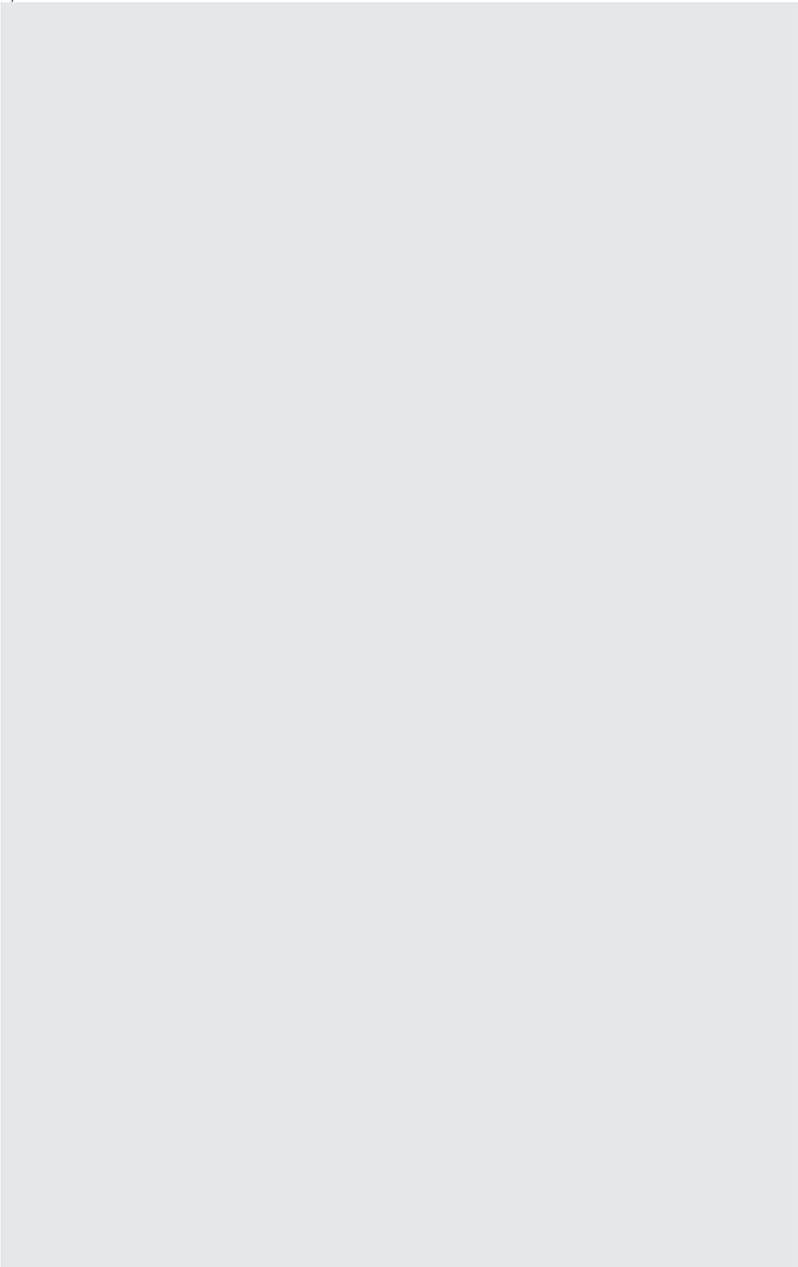
Sibylle Hausammann (Koordinationsschulung und Selbstregulationstraining, KSST)

Verena Widmaier (Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK)

Johanna Wirth Calvo (Universität Zürich Kunsthistorisches Institut, UKHIS)

Ruedi Wyss (Zürcher Hochschule der Künste, ZHdK)







Verena Widmaier

Bildung für alle: Kultur von allen!

Wie tragen die Ausbildungen der Kunst- und Kulturvermittlung dieser Forderung Rechnung?

Kultur und Bildung gehören zusammen wie die Vorder- und Rückseite einer Medaille. Welche Gegenwart und nahe Zukunft spiegeln sie uns?

Was tragen die Ausbildungen und im speziellen die Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten zu diesem Auftrag bei?

Zurzeit scheint alles möglich, denn was gegenwärtig in den Ausbildungen passiert, ist aus meiner jüngsten Erfahrung rein zufällig. Ob nun Personen mit unterschiedlichen Ordnungssystemen und Verständnissen einander in die Haare geraten und produktiv streiten, sinnvoll handeln oder auch nicht: Es spielt überhaupt keine Rolle. Das Schiff ist auf Sand gelaufen. Die Inhalte werden erst recht dort ignoriert, wo entschieden wird. Wie kann das nur gut kommen?

Aus diesem Grund führe ich heute Inhalte vor, nur Inhalte und nochmals Inhalte. Sie beschäftigen mich an den schulischen Institutionen seit 25 Jahren. Es geht in der Vermittlung der Künste um ein Gut, das existenziell, gegenwärtig und vielschichtig ist.

Ich orte darin Verständnisse, die zu ganz unterschiedlichen Umsetzungen führen. Wie schon gesagt, alle Umsetzungen sind existenziell. Die verschiedenen Verständnisse, die ich in der Arbeit und in den Diskussionen wahrnehme, gebe ich in vier Kategorien wieder. Ich beschreibe, was ich beobachte, sage, was ich denke und frage.



Erstens: Die gestalterische Tat schult das Wahrnehmen.

Viele der Kolleginnen und Kollegen stehen ganz hinter diesem Gedanken, weil sie wissen, dass mit Gestalten und Wahrnehmen gleichzeitig das Bilden von Zellen und Nervenverbindungen im Hirn angeregt wird. Zum Beispiel baut ein Kind mit Klötzen einen Turm. Hält er, hält er nicht? Die Funktion der Hände wird zum Instrument für Formung von Intelligenz. Ohne die Erfahrung des Materials, der physikalischen Kräfte, der Phänomene ginge gar nichts. Das ist Lernen pur. Daher fordern viele Kolleginnen und Kollegen den sinnlichen Zugang zu Phänomenen, das Arbeiten mit Materialien und Medien: Sie stellen das ästhetische Erlebnis ins Zentrum ihre Vermittlungsarbeit. *In dieser Art der Vermittlung geht es um das Lernen durch Wahrnehmen und daher um das Schaffen von Situationen, die zur gestalterischen Tat auffordern.*

Zweitens: Alles ist Bild, Zeichen, Symbol, was hergestellt und entschlüsselt werden kann.

Diese Kolleginnen und Kollegen sagen: Symbole, Zeichen und Bilder dienen der Artikulation und Verständigung. Diese sollen bildhaft hergestellt und anschaulich entschlüsselt werden können. *Es geht um das Herstellen, Erkennen sowie Deuten von bildhaften Botschaften und Informationen.* Dabei argumentieren Sie: «Es ist von zentraler Bedeutung, dass die Schülerinnen und Schüler an dieser Form der Kommunikation teilhaben, um zu verstehen, um selber zu verändern und um mitzuspielen.» Und sie begründen: «90% aller Botschaften erreichen uns nonverbal, das heisst über das Auge, also müssen wir die bildhaften Informationen herstellen und entschlüsseln lernen, um zu verstehen.»

Dieses Wissen soll gebildet werden. Es wird aus der Anschauung und der Herstellung von Bildern und Objekten gewonnen. Wie entsteht ein Piktogramm? Was ist ein Label, welche Botschaften transportieren die Werbungen? Warum weisst du, dass der abgebildete Mann auf dem Fresko Petrus ist?

Die Lehrinhalte bauen auf Ikonographie und Ikonologie. Sie bauen auf Analysen der Darstellungsweisen und des Zugriffs auf Darstellbares. Es geht um den Bildaufbau und die inhaltliche Ab-





sicht des Herstellers und wie wir dann das Produkt nutzen und genießen.

Durch das Herstellen eigener Bilder und Artefakte kann die «Verschlüsselung» von Gefühlen, Gedanken, Empfindungen zum Nachvollzug «des Nutzens» dieser Art, sich mitzuteilen und Mitteilungen dieser Art zu verstehen, anregen. Wenn es nicht um Kommunikation gehen würde, um was ginge es dann sonst?

Drittens: Die Kunst bildet.

Wer diese Aussage ins Zentrum seines Vermittlungskonzeptes stellt, nimmt das künstlerische Arbeiten als Vorbild und Modell für die Produktionsweisen und Arbeitsabläufe und empfindet das als bildend. Die assoziative Art des Produzierens, das Spazieren durch unzusammenhängende Welten, die Form der Kommunikation und die Suche nach Ausdrucksmitteln und Formen stehen im Zentrum. Die Arbeit wird über die Phasen eines Prozesses erzeugt und das geht im Ablauf etwa so: Idee, Inhalt, Problem, Suche, Entwurf, Entscheidung, Medienwahl, Sinn, Suche, Änderung, Darstellung, gültige Form, Auflösung von Struktur und Form. Sie sagen: «Das an der Kunst orientierte Lehrprogramm ist geeignet zum Nachvollziehen der künstlerischen Arbeitsweisen und Strategien. Es bietet sich an zum Entwickeln des eigenen Ausdrucks.» *Es geht um das Lernen eigener Ausdrucksmöglichkeiten und eigener Formen der Artikulation, gleichzeitig um das Festigen eines Freiheitsverständnisses und einer Kritikfähigkeit sowie um das Bilden eines Interesses an Kunst.*

Viertens: «Auf das kulturelle Verständnis kommt es an.»

Das Bilden des kulturellen Verständnisses dient nicht nur der Sozialisation von Einzelnen in Gesellschaften, sondern verschafft ihnen auch Grundlagen zur kritischen Diskussion der Zusammenhänge in der Gesellschaft und ihrer Politik. Soziale Anliegen treten in den Vordergrund. Verantwortung und Wertschätzung gegenüber Dingen, anderen Menschen und sich selbst müssen gelernt werden. *Es geht darum, ein kulturelles Verständnis zu bilden.*





Sie denken: Es geht um das Wissen, zum Beispiel, seit wann es das Bild gibt und welches seine Funktion ist. Sie untersuchen, was die verschiedenen Kulturtechniken wie Bauen, Formen, Gestalten, Malen, Zeichnen, Tanzen, Singen und Sprechen heute bedeuten. Sie wollen wissen, warum Werkzeuge und Instrumente auch heute nicht nur als Waffen gebraucht werden...

Sie fragen: Was unterscheidet den Faustkeil vom Computer? Was ist die Funktion von Kunst? Welche alltäglichen Abläufe und Dinge können wir in einen kulturellen Kontext stellen? Sie möchten weg vom egozentrischen Blick auf sich selbst und die Welt hin zu einem intersubjektiven Verständnis von Werten. Sie wollen Distanz schaffen, um die Dinge frisch bewerten zu können.

Die Ausbildungen stecken in strukturellen Veränderungen.

Sie sind trotzdem verpflichtet, darüber zu verhandeln oder wenigstens zu informieren, wie sie sich ihren Bildungsauftrag in den Schulen der Zukunft vorstellen, wohin sie steuern und wen sie wozu ausbilden.

Wie können das die Ausbildungen zur Zeit erfüllen, wenn die Personen im Schiff einem Kapitän gehören, der von ihren Fähigkeiten keine Ahnung hat oder die Gefolgschaft eine Mannschaft ist, die sich selbst genügt. Sie scheinen zurzeit mit den Lehrprogrammen nicht über die Sachzwänge hinauszukommen. Daher braucht es einige kleine Schlepper, um das Schiff wieder auf Kurs zu bringen.

Worum geht es? Eben um nicht weniger als um «Bildung für alle», damit Kultur von allen gestaltet und als Lebensqualität erfasst wird. Es geht um die Kulturvermittlung.

Besinnen wir uns auf die Inhalte:

Welche Schwerpunkte werden in den Ausbildungen gesetzt und in den Schulen bevorzugt? Wie kommen wir zusammen weiter?

Ich finde es wichtig, dass die vier Kategorien untersucht und umgesetzt werden. Bilden wir in Lehrprogrammen diesbezüglich Schwerpunkte? Die Handlungsbefähigungen der Studierenden müssen in allen vier Kategorien unterstützt werden. Auch soll dis-





kutiert werden, was das Wichtigste ist und in welche Reihenfolge wir die vier Kategorien setzen. Sollen wir zum Beispiel das Lernen mit der Schulung der Wahrnehmung zusammen entwickeln und an den Anfang aller Grundlagen stellen?

Wie weit können wir uns an der Diskussion um die kulturelle Bildung beteiligen? Wer beteiligt sich?



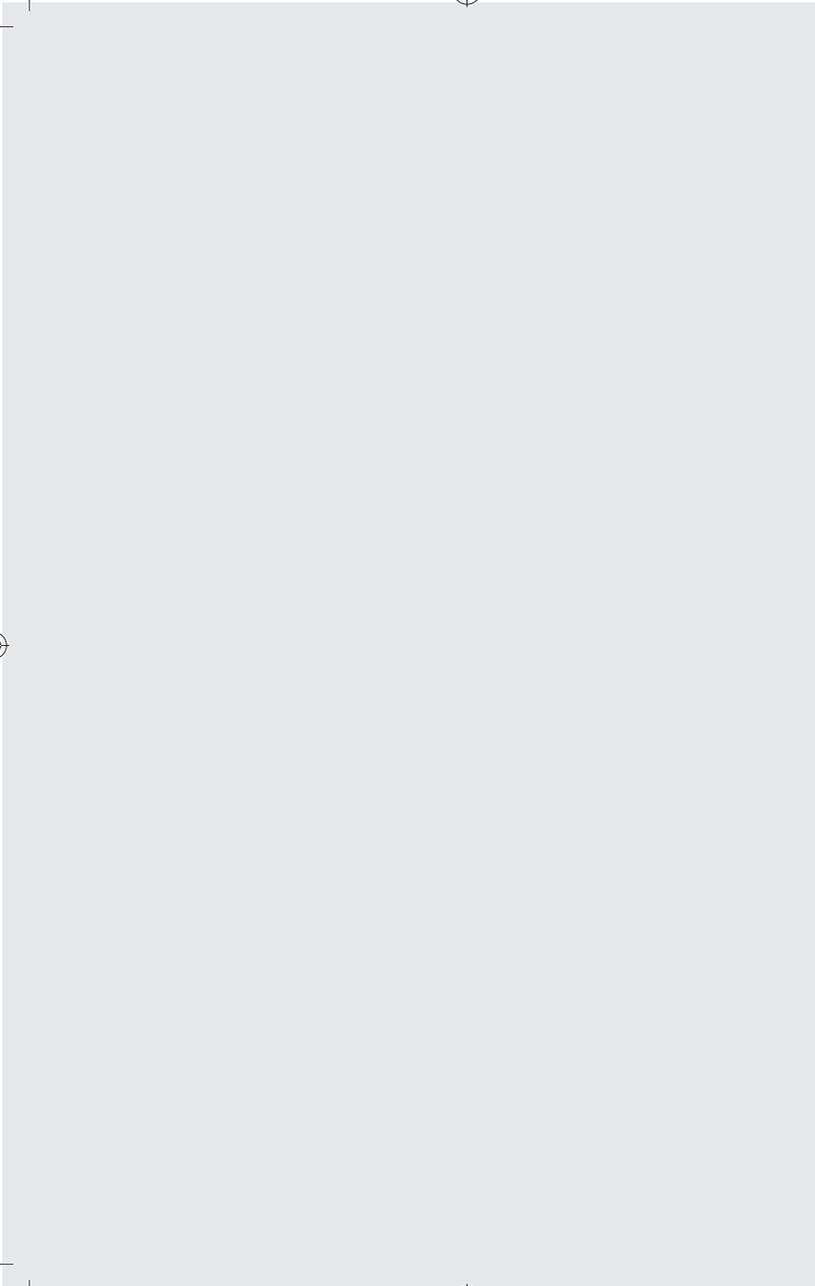




389

NOTIZEN







REZENSIONEN

Frühes Schmierern und erste Kritzel -
Anfänge der Kinderzeichnung

Uschi Stritzker / Georg Peez /
Constanze Kirchner

Frühes Schmierern und erste Kritzel -
Anfänge der Kinderzeichnung

Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2008

183 Seiten. ISBN: 978-3-8334-0072-8

Die vorliegende Publikation widmet sich einem in der Kinderzeichnungsforschung bislang wenig beachteten Thema: dem Schmierern und Salben. Damit öffnet sie den Blick auf jene, wie Hans-Günther Richter (2001) noch formulierte, vernachlässigte «Vorgeschichte des Zeichnens».

Während ein auf Produkte ausgeichtetes Interesse sich schwer tut, in diesen polysensuellen Handlungen *organisierte Formen* zu sehen, zeigen Stritzker, Peez und Kirchner, wie über die konzise Arbeit mit visuellen Medien wesentliche Strukturen dieser Aktivitäten kenntlich werden. Die Dokumentation des Entstehungsprozesses lässt uns das bis anhin aus vorwiegend psychoanalytischer Sicht betrachtete «Schmierern» als selbstgesteuerte, sinnlich fundierte Art und Weise der Wirklichkeitsaneignung und Welterkenntnis verstehen.

Anhand fotografischer Bildreihen zu den Schmieraktivitäten von Laura, Merle und Mila können wir die performative Dynamik





körperbezogener Bewegungsabläufe nachvollziehen und Spuren in ihrem Auftauchen und Verschwinden wahrnehmen. Bereichert durch die Erfahrung teilnehmender Beobachtung beschreibt Georg Peez atmosphärisch dicht, was in den Momenten zwischen zwei Aufnahmen geschieht. Von Foto zu Foto belebt sich der Prozess neu und will vom Betrachter imaginiert werden.

Anders als im Gegenüber dieser Fotoreihen, wo gerade die nicht abbildbaren Momente nach Versprachlichung drängen, verlangt die Transformation einer Videosequenz eine Form der Beschreibung, die jene im Medium gegebene Besonderheit – das Gleiten von einer Handlung zur nächsten – an den Lesenden vermittelt. Uschi Stritzker sucht darum nach einem innovativen methodischen Ansatz, uns vor Augen zu führen, wie wir in verstrichener Materie auch Zeit verstreichen sehen. Indem sie aus dem vorhandenen Videomaterial Abfolgen von *stills* extrahiert, macht sie Zustände sichtbar, die im performativen Fortgang leicht übersehen werden. Diese Einzelbilder, wiederum zu Reihen gefügt, lassen das singuläre Moment in einem grösseren Zusammenhang erscheinen: Die Ergebnisse ihrer Arbeit werden mit den Ergebnissen der fotografischen Erhebungen vergleichbar.

In Anlehnung an Balint (1970), der die Manipulation mit Material als eine der wichtigsten Erfahrungen des Kleinkindes bezeichnet, gehen die AutorInnen von der Annahme aus, dass im Umgang mit dem Pastosen: mit Brei und Farbe, erste regelhafte Beziehungen zwischen visuell, haptisch oder auditiv wahrnehmbaren Eigenschaften entdeckt werden und die Erfahrung des Kindes in eine Wechselbeziehung zu seinem Wahrnehmungsvermögen tritt.

Alle vier Fallstudien gehen der Frage nach, ob in sensomotorischer Exploration bereits eine Aufmerksamkeit für das als Spur Hervorgebrachte aufsteht. Wiewohl es sich um Beobachtungseinheiten von wenigen Minuten handelt, weisen sie eine Phasierung auf, die sich als *Materialerkundung*, *Hervorbringen der Spur*, *Interessensverlust* beschreiben lässt.

Für die Initiationshandlung charakteristisch ist, wie das Kind, von der Kontaktaufnahme mit dem Stofflichen absorbiert, eine





mehr oder weniger lange Linie zum Körper hin zieht und diese Bewegung eins ums andere Mal wiederholt. Das auch im spätern Kritzelgeschehen als *vertical arc* (Matthews 2003) beschriebene Moment transponiert sich ins Horizontale und wird zum Hin und Her. Von den AutorInnen als «Wischen» bezeichnet, verstärkt es die taktilen Reize. Ausgreifend und immer schneller werdend, intensivieren die Bewegungen das glitschige Gefühl: Motorische und sensuelle Erfahrung schaukeln sich gegenseitig hoch und erfassen nach und nach die ganze Handfläche. Ihrer Tendenz nach sind es Bewegungen, die vom Körper weg führen und das Material vertreiben – unbestreitbar scheint darin die bekannte Pendelbewegung der frühen Kinderzeichnung vorweggenommen.

Pausen sind nicht minder bedeutend als die beobachtbare Handlung. Sie lassen vermuten, dass das Kind seine Tätigkeit im Geiste vorbeiziehen lässt und die Folgen seines Handelns an den Veränderungen des Materials zu erkennen vermag. Was liegt also näher als diese bis dahin skeptisch beurteilte Tätigkeit aufgrund der neu gewonnenen Erkenntnisse als frühe Form ästhetischen Verhaltens zu begreifen? Denn in eben jenem Augenblick, wo der Schmierprozess um des *Spurenmachens* willen für das Kind interessant wird, Intention und formales Bewirkenwollen ins Spiel kommen, lässt er sich als Basis allen gestalterischen Handelns – des zeichnerischen, malerischen und plastischen – neu verstehen.

Das Buch eignet sich ausgezeichnet als Lehrmittel. Nicht nur lassen sich Texte (Beschreibung/Interpretation) beispielgebend für die Vermittlung von Forschungspraxis nutzen – Eingangskapitel wie «Grundsätzliches zum Schmieren von Kindern» sind so anregend geschrieben, dass man sie Dozierenden und Studierenden gerne zur Lektüre empfiehlt.

Ruth Kunz



CULTURAL TURNS, Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften



Bachmann-Medick Doris (2007)

CULTURAL TURNS. Neuorientierung in den Kulturwissenschaften

2. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg

Doris Bachmann-Medick stellt dar, wie sich die Kulturwissenschaften in «turns» oder «Richtungsänderungen» entwickeln. Sie zeigt auf wie, die Kulturwissenschaften zum Dialog anregen. Durch den Dialog können verschiedene Personengruppen quer zu den Disziplinen Forschungsansätze verfolgen und neue Erkenntnisse gewinnen.

Die Autorin schafft einen verständlichen Überblick über die Diskussionen rund um die verschiedenen turns.

Die Autorin schafft einen verständlichen Überblick über die Diskussionen rund um die verschiedenen turns.

- > *interpretative turn: Er wird in der Ethnologie mit der Metapher «Kultur als Text» verwendet. Die Kategorie ‚Text‘ erfährt eine starke Ausweitung und interpretatorische Modelle geraten ins Zentrum der Diskussion.*
- > *performative turn: Der (non)verbale Handlungsbereich wird ins Zentrum gerückt.*
- > *reflexiv/literary turn: Es geraten kritisch wissenschaftliche Arbeiten in den Blick. Er entlarvt wirkungsbezogene Darstellungs- und Erzählstrategien gerade auch in nichtfiktionalen Texten (Krise der Repräsentation).*



- > *postcolonial turn*: Er untersucht die komplexen Machtbeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen im Gefolge des Kolonialismus.
- > *translational turn*: Die Hauptanalysekategorie ‚Übersetzung‘ erfährt eine interkulturelle und -disziplinäre Ausweitung.
- > *spatial turn*: Er entfernt sich von der kulturwissenschaftlichen Privilegierung der Zeitkategorie und erklärt ‚Raum‘ zum epistemologischen Konzept.
- > *iconic turn*: Er untersucht den Erkenntniswert von Bildern, was sich in der Forschungsöffnung von der ‚traditionellen‘ Ikonografie zur Medien- und Bildwissenschaft niederschlägt.

Bachmann-Medick stellt diese sieben «turns» in ihren systematischen Fragestellungen, Erkenntnisumbrüchen sowie Wechselbeziehungen vor und zeigt Anwendungen in konkreten Forschungsfeldern.

Das Buch liefert für den Fachbereich Bildnerische Gestaltung Grundlagen für Entscheidungen, die in der kulturellen Bildung immer wieder getroffen werden müssen. Es bietet eine interessante Orientierung für das Fachliche und Argumente für die gewählten Inhalte. Daher findet sich aus dem beschriebenen Theoriewandel durch «turns» ein indirekter Nutzen für die Ziele im Gestaltungs- und Kunstunterricht.

Verena Widmaier



VORSCHAU AUF HEFT 03

«Bildmerkmale»:

Einladung zum gemeinsamen Fokus auf das Bild

«Nicht eine Gesellschaft von Göttern, sondern eine von Spielern ist nämlich zu besprechen.»

Vilém Flusser (siehe Literaturliste)

1. *Bildtheorien*

Wir laden alle Spieler* ein, ihren Weg zum und mit dem Bild zu protokollieren und von diesem Abenteuer zu berichten. Was bedeutet uns das Bild und welche Rolle übernimmt es in unserem Alltag und in unserer Arbeit? Welches sind die Merkmale des Bildes? Gibt es eine Systematik des Bildes, der Bilder? Gibt es eine Bildgrammatik? Die Erkenntnis, dass das Bild für uns alle an Gewicht gewinnt, ist ein Konsens, die weiteren Positionen sind nicht einheitlich. Empfehlenswert und wichtig zur Diskussion sind alle Beiträge. Die untenstehende Literaturliste gibt einen kleinen Einblick in die Diskussion seit etwas 1990.

Wir stochern in einem unübersichtlichen, grossen Haufen Asche, einer alten Feuerstelle voller verkohlter Holz- und Kohlestücke und schauen, wo es noch glüht, woran sich wieder ein Feuer entfachen lässt. Vielleicht gelingt es neue Scheite in Brand zu setzen. Vielleicht erhaschen wir einen Blick aus der Höhle.

Wir verbrennen uns die Hände an alten Theorien und Tabus, z.B., dass in unserem Fach – im Gegensatz zur untenstehenden

*Unter Spieler verstehen wir alle Gestalterinnen und Gestalter, Theoretikerinnen und Theoretiker und alle, die sich intensiv mit den oben beschriebenen Fragen befassen.



Literaturliste – kaum darüber gesprochen wird, was unsere Sache ist, nämlich das Bild und ob es Bildung im Bildnerischen überhaupt braucht, denn Bilder ansehen und Verstehen scheinen alle zu können.

Wer will denn Maler werden? Wo ist hier der Profit? Wir laden einzelne der Fackelträgerinnen und -träger ein, mit ihrem Licht unsere dunklen Kammern zu erhellen, im Bewusstsein, dass tagsüber die Fackeln bedeutungslos werden.

Wir betrachten die Diskussion rund um das Bild als ein Spiel, ein Tanz der Worte um den heißen Brei. Wer es zu ernst nimmt und das Ziel schon greifbar vor sich sieht, verbrennt sich die Zunge oder lässt den Pinsel ins Korn fallen. Wer Neugierig ist und Geduld hat, kann hin und wieder die Einfälle genießen und die Weisheiten mit dem Löffel fressen...

Wir laden sie ein, am Spiel um das Bild mit Bildern und Worten teilzunehmen. Eine Voraussetzung dazu ist die Einsicht, dass alles menschliche Sein Sprache ist, und damit in einem Fluss von Gesten, Bildern und Worten, also Artikulationen. Eine der Spielregel besteht darin, sich mit Zeichen und Worten dem Bild zu nähern.

Ganz ungefährlich ist das Spiel nicht. Wer sich zu tief hineinwagt in die Bildtheorien, in die Sprach- und Verhaltensforschung, in die Neurologie, verliert gerne den Boden unter den Füßen. Auch Theorien haben ihre Grenzen. Das wird man sich auch bewusst, wenn man gestalterisch tätig ist, und man begibt sich in die Gefahr, von den Theorien wie von Albträumen überrannt zu werden. Ein Heilmittel vor den Albträumen ist, am Spiel und dessen Regeln mitzugestalten, also gemeinsam an den Bildmerkmalen und einer Bildgrammatik zu arbeiten.

2. Vermittlung

Wie erklären wir unseren Schülern das Bild?

Wer greift welche Theorien auf und wie werden sie in den Unterricht transferiert. Im Text von Verena Widmaier (Bildung für alle: Kultur von allen!, S. 383–387) werden 4 Hauptkategorien unseres





Faches ausgebreitet. Wir laden Autorinnen und Autoren und im Speziellen die Hochschulen dazu ein, ihre Konzepte und Vermittlungsstrategien im Fokus auf das Bild auszubreiten.

Empfehlenswerte Bücher zum Thema Bild, Sprache und Bildsprache

Autorinnen und Autoren

Marion G. Müller, *Grundlagen der visuellen Kommunikation* (UTB 2003):

Theorieansätze und Analysemethoden, fundierte Untersuchungen in der Tradition der Medienkritik.

Fernande Saint-Martin, *Semiotics of Visual Language* (Indiana University Press 1990):

Wichtige Arbeit einer Autorin aus dem englischsprachigen Raum.

W.J.T. Mitchell, *Bildtheorie* (Subkamp 2008):

Grundlagentext zur Frage, was das Bild vom Satz unterscheidet.

Gottfried Böhm, *Wie Bilder Sinn erzeugen* (Berlin University Press 2007):

Grundlagentext zur Frage, was ein Bild ist (Die Macht des Zeigens).

Karlheinz Lüdeking, *Grenzen des Sichtbaren* (BildundText 2006):

Über das Problem, auch beim Bild »zwischen den Zeilen lesen« zu können

Klaus Sachs-Hombach, *Das Bild als kommunikatives Medium* (Herbert von Halem Verlag 2006):

Elemente einer allgemeinen Bildwissenschaft. Fundierte Fragen und Gedanken zu den Möglichkeiten einer Bildwissenschaft und den nötigen Bedingungen und Konsequenzen.

Beat Wyss, *Die Welt als T-Shirt* (DUMONT 1997):

Zur Ästhetik und Geschichte der Medien

Manfred Fassler, *Bildlichkeit* (UTB, Böhlau 2002):

Navigation durch das Repertoire der Sichtbarkeit: Sammlung von Untersuchungen zum Thema Bild, Sprache, Kommunikation

Bernd Roeck, *Mörder, Maler und Mäzene* (C. H. Beck 2006):

Zur Abwechslung ein spannender Krimi über das bekannte Gemälde »Die Geißelung Christi« von P. della Francesca.

Christian Doelker, *Ein Bild ist mehr als ein Bild* (Klett-Cotta 1999):

Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft, umfassend bebildert und einfach zu lesender Text

Richard David Precht: *Wer bin ich und wenn ja, wie viele?* (Goldmann 2007):

Hier geht es nicht ums Bild, aber um die Grundlagen des Denkens, Verhaltens und Wahrnehmens, sehr gut lesbar und empfehlenswert auch für Gestalter.

Vilém Flusser, *Ins Universum der technischen Bilder* (European Photography 1985):

»Was um uns herum und in uns geschieht, ist fantastisch, und alle vorangegangenen Utopien, seien sie positiv oder negativ gewesen, verblässen angesichts dessen, was da emportaucht.«

Herausgeber

Johannes Kirschenmann, *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung* (Kopäd, 2006):

Umfassender Sammelband zu Fragen der Vermittlung mit vielen bekannten Autorinnen und Autoren.

Gottfried Boehm, *Was ist ein Bild?* (BildundText, 1994):

Grundlegende Texte zum Thema Bild unterschiedlicher, teilweise bekannter Autoren wie Lacan, Gadamer, Imdahl u.a.).

Gerhard Braun, *Umwelt, Wahrnehmung, Bild, Kommunikation* (Georg Olhms Verlag 1989):

Studien zur Semiotik, Kommunikation und Wahrnehmungsphänomenen.





John Berger, *Sehen (rororo, 1972/2005), Das Bild der Welt in der Bilderwelt:*
Sehr gut lesbarer kurzer Text zum Thema Bild und Bilderwelt, mit vielen Beispielen.

Hans Belting, *Der zweite Blick (Wilhelm Fink Verlag 1993), Bildgeschichte und Bildreflexion:*
Bildtheorie und Untersuchungen an Beispielen mit bekannten Autoren wie Mitchell, Kamper, Böhme, Reck, Baudrillard u.a.

Klaus Sachs-Hombach, *Bildgrammatik (Scripum 1999):*
Interdisziplinäre Forschungen zur Syntax bildlicher Darstellungsformen mit einer umfassenden Liste von Autorinnen und Autoren, Untersuchungen zur Bildsprache mit den Mitteln der Sprachanalyse.

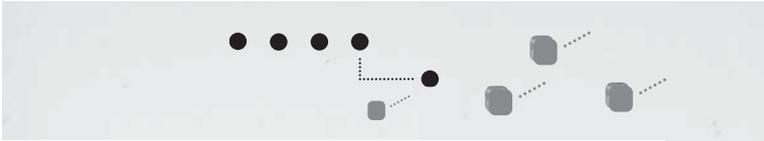
Klaus Sachs-Hombach, *Bildwissenschaft (Subkamp Wissenschaft 1751, 2005):*
Es ist der Anspruch der interdisziplinären Bildwissenschaft, die verschiedenen Bildphänomene und die verschiedenen bildwissenschaftlichen Grundlagendisziplinen, wie die Philosophie, die Kognitionswissenschaft, die Medienwissenschaft oder die Kunstwissenschaft, in systematischer und produktiver Weise zu verbinden, ohne deren Eigenständigkeit zu gefährden (Klappentext).

Hans Belting, *Bilderfragen (BildundText 2007), Die Bildwissenschaften im Aufbruch:*
Aktuelle Texte zum Thema Bildwissenschaft mit bekannten Autoren wie Mitchell, Wyss, Boehm, Greimer u.a.





400



Hochschule der Künste Bern
Haute école des arts de Berne
Bernser Fachhochschule
Haute école spécialisée bernoise



Maturaarbeitspreis 2010 für Bildnerisches Gestalten

Der Maturaarbeitspreis der Hochschule der Künste Bern zeichnet die drei besten gestalterisch-künstlerischen Maturaarbeiten der Schweiz im Fach BG aus

Einreichfrist: 6.2.2010
Weitere Informationen:
www.hkb.bfh.ch





HOCHSCHULE DER KÜNSTE BERN, HKB, KATJA BÜCHLI

DIE HOCHSCHULE DER KÜNSTE
BERN DOCKT AN:

Maturaarbeitspreis für Bildnerisches
Gestalten

Mit dem erstmals ausgeschriebenen Maturaarbeitspreis für drei herausragende gestalterisch-künstlerische Arbeiten schafft die Hochschule der Künste in Bern eine attraktive Andockstelle für Maturandinnen und Maturanden mit vertieftem Interesse an Gestaltung und Kunst.

Der Preis wurde für Gymnasiastinnen und Gymnasiasten geschaffen, die sich in ihrer Maturaarbeit im Fach Bildnerisches Gestalten schwerpunktmässig mit der eigenen gestalterisch-künstlerischen Praxis auseinandergesetzt haben. Vor ihrem Entscheid für eine weiterführende Schule können die Schülerinnen und Schüler ihre Maturaarbeit einer weiteren Jury vorführen und dadurch erste persönliche Kontakte zur Hochschule der Künste knüpfen. Mit diesem schweizweiten Novum eröffnet sich für Abgängerinnen und Abgänger von Gymnasien ein ideales Trainingsfeld für die Vorbereitung auf das Aufnahmeverfahren an einer Hochschule.

Auswahlverfahren

Das Verfahren ist wie bei der Bewerbung auf einen Studienplatz an der HKB in zwei Stufen gegliedert: Die Bewerbungsdossiers zu den Maturaarbeiten – mit der schriftlichen Arbeit, einer bildlichen Dokumentation mit Kurzzusammenfassung und einer Empfehlung durch die betreuende Lehrperson – werden durch die Jury der HKB in Zusammenarbeit mit Lehrpersonen der Sek. II





gesichtet. Nach einer Erstauswahl werden die besten Bewerberinnen und Bewerber eingeladen, ihre Arbeit persönlich vor der Jury zu präsentieren. Beurteilt werden die gestalterisch-künstlerische Qualität der Maturaarbeit, der konzeptuelle Ansatz und die Recherche, die Eigenständigkeit, die Qualität der Dokumentation sowie die Präsentation vor der Jury.

Preise

Alle eingeladenen Maturandinnen und Maturanden profitieren nebst dem Erstkontakt mit einer HKB-Jury und der Gelegenheit, Erfahrung in der Präsentation und Diskussion der eigenen gestalterisch-künstlerischen Arbeit zu sammeln auch von einem professionellen Feedback zur eigenen Arbeit, Dokumentation und Präsentation. Die drei Preisträgerinnen und Preisträger erhalten eine Urkunde und Boesner-Gutscheine für Künstlermaterialien im Wert von 500.–, 400.– oder 300.– Franken. Zudem werden die Preisträger als besondere Gäste der HKB exklusiv an einen HKB-internen Anlass in einem Studiengang ihrer Wahl (Vermittlung in Kunst und Design, Visuelle Kommunikation oder Kunst) eingeladen.

Die Preisverleihung von 2009 findet anlässlich der Bachelor-Thesis-Vernissage des Studienganges Vermittlung in Kunst und Design am 17. Juni 2009 statt.

Informationen

Die erstmalige Verleihung des Preises 2009 wird ausschliesslich Maturaarbeiten aus dem Kanton Bern berücksichtigen, ab 2010 wird der Preis für alle schweizerischen Gymnasien geöffnet werden.

Der Einsendeschluss für die Durchführung des Maturaarbeitspreises von 2010 ist am 6.2.2010. Eingereicht werden dürfen Arbeiten, die zu diesem Zeitpunkt nicht älter als 12 Monate sind. Die vollständigen Richtlinien und Formulare finden Sie auf der Webseite www.hkb.bfh.ch unter «Maturaarbeitspreis BG» in der rechten Spalte.





Bilderserie mit Schneedachfotografien vom 11.12.08 an der HKB, Fe11



Bei Fragen wenden Sie sich bitte an Katja Büchli (Assistenz Studiengang Vermittlung in Kunst und Design), katja.buechli@hkb.bfh.ch. Die HKB erhofft sich durch diesen Preis spannende Begegnungen und freut sich auf alle Andockerinnen und Andocker.





404

art paint

kunstmalershop.ch

künstlerbedarf & rahmenatelier
Kanzleistrasse 111 CH-8028 Zürich
Telefon 044 241 24 11
Dienstag - Freitag 08.30 - 19.30 / Samstag 08.30 - 15.45
info@kunstmalershop.ch





artpaint

wechselrahmenshop.ch

künstlerbedarf & rahmenatelier
Kanzleistrasse 111 CH-8028 Zürich
Telefon 044 241 24 11
Dienstag - Freitag 08.30 - 19.30 / Samstag 08.30 - 15.45
info@rahmenatelier-kanzlei.ch



406

Persepolis
Eine Kindheit im Iran

Marjane Satrapi
Edition Moderne

in der Edition Moderne
Eglistrasse 8 | 8004 Zürich | 044 491 96 82 | post@strapazin.ch

**mehr Comics auf
www.editionmoderne.ch**





407



Weitere Informationen zum «Heft»:

www.meinheft.ch











411

NOTIZEN











