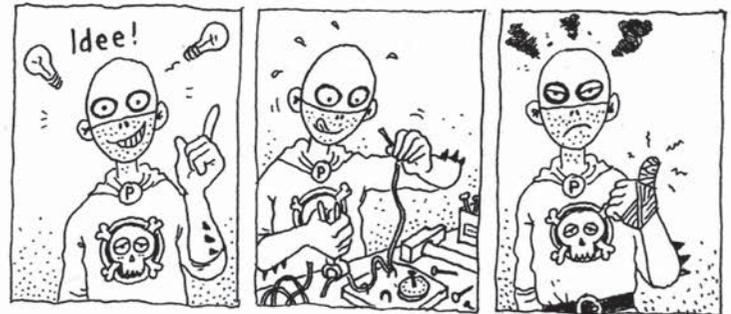




# KREATIVITÄT mit Phantom DER SUPER HELD



## IMPRESSUM

### HEFT

Heft 05, März 2012 | [www.meinheft.ch](http://www.meinheft.ch)

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

Redaktion: Mario Leimbacher, Verena Widmaier, Markus Kachel

Korrektur: Heinrich Wettstein

Kontakt/Inserate: Mario Leimbacher, Bergstrasse 38, CH-8165 Schöfflisdorf | [lem@ken.ch](mailto:lem@ken.ch), [www.bildschule.ch](http://www.bildschule.ch) |

Informationen für Inserenten: [www.meinheft.ch](http://www.meinheft.ch)

Gestaltung: [www.hoppingmad.ch](http://www.hoppingmad.ch)

Verlag/Bestellungen: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie bei der Redaktion

[www.verlagpestalozzianum.ch](http://www.verlagpestalozzianum.ch) | [verlag@phzh.ch](mailto: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

## I N H A L T

Impressum .....	2
Einleitung (Stand der Dinge) .....	9
<i>Mario Leimbacher</i>	
Gesichtet .....	47
<i>Verena Widmaier</i>	
<b>PROZESS, PRODUKT UND ÜBUNG</b>	<b>55</b>
Von der Kunst, ein Künstler zu sein .....	57
<i>Marco Wehr</i>	
Einblick in die Abgründe der Bildtheorien .....	69
<i>Mario Leimbacher</i>	
Frühe Bilder in Onto- und Phylogenese .....	95
<i>Dieter Maurer</i>	
Skizzen und Gekritzelt. Relationen zwischen Denken und Handeln . . . . .	119
<i>Elke Bippus</i>	
Zeichnen als Modus der Erkenntnis .....	143
<i>Andreas Chiquet</i>	
Was entsteht, wenn KünstlerInnen und Künstler in der Schule arbeiten? .....	159
<i>Bernhard Chiquet</i>	
Zeichnen und Entwerfen /Drawing as Design Process .....	175
<i>Peter Olpe, zusammengefasst von Verena Widmaier</i>	
Vorgehensweise beim Entwerfen in der Architektur und im Städtebau .....	189
<i>Interview mit René Haubensak</i>	
Die Maturitätsprüfung – ein Ereignis! .....	207
<i>Barbara Bader</i>	
Gedanken zu Fragen im zeichnerischen Prozess .....	219
<i>Selina Reber</i>	

<b>SKIZZIEREN, ENTWERFEN UND UNTERRICHT</b>	<b>237</b>
Marginalien zu einem Porträtauftrag .....	239
<i>Andreas Chiquet</i>	
Tierzeichnen und -malen .....	249
<i>Silvia Arbogast</i>	
kunst/mobil .....	263
<i>Michaela Stähli</i>	
Das Bild im Kopf – Grundlage einer zeichnerischen Handlung .....	275
<i>Romy Troxler</i>	
«Mit Sockenpuppen unterwegs...» .....	285
<i>Sabine Amstad</i>	
«Welches ist das Original? Ist es auch das Schönste?» .....	297
<i>Nora Welti, Maturitätsarbeit</i>	
Visualisierung von Musik .....	311
<i>Naomi Figueiredo, Maturitätsarbeit</i>	
<b>STAND DER DINGE</b>	<b>323</b>
10.000 Stunden Kunst üben? .....	325
<i>Mario Leimbacher</i>	
Trendbericht 12 .....	329
<i>Verena Widmaier</i>	
<b>NOTIZEN</b>	<b>335</b>
Rezensionen .....	337
Vorschau auf Heft 06 .....	350
Mit fünfzehn an die Hochschule der Künste .....	352
<i>Claudia Grimm, Gymnasium Hofwil</i>	

## EINLEITUNG (STAND DER DINGE)

MARIO LEIMBACHER«Ihr müsst noch üben!»

(KOOL SAVAS, deutscher Rapper, 2011)

Unser Hefthema «Idee – Entwurf – Entscheiden» könnte als ein Modell verstanden werden, als ein Dreischritt, der sich als eine Anweisung auf die Planung oder Analyse von Aufgabenstellungen übertragen liesse. Was auf den ersten Blick fast selbstverständlich und einleuchtend erscheint – am Anfang ist doch immer eine Idee –, wird sich beim genaueren Betrachten aber bald als zu eng erweisen. Modelle sind schön und trügerisch, besonders wenn sie einfach sind und als Handlungsanweisungen verstanden werden.

Müssen wir uns als Unterrichtende in der Praxis überhaupt um Theorien und deren Modelle kümmern? Sind wir auf Konstrukte angewiesen, mit denen Unterscheidungen, Richtungsangaben und möglicherweise Wertungen in unserer Tätigkeit gemacht werden? Wie weit werden wir in der Praxis des Entwerfens und Entscheidens von Theorien berührt und beeinflusst? Ich möchte mit dieser Einleitung und mit dem Hinweis auf die weiteren Beiträge in diesem HEFT die Empfehlung abgeben, sich engagiert und vertieft um die Theorien zu kümmern, auch wenn wir als Praktikerinnen und Praktiker Dilettanten der Theorie sein mögen, und zwar mit einem kritischen Blick und unseren praktischen Erfahrungen im Hintergrund.

Würden wir den Prozess der Bildentstehung oder generell jede Art von Gestaltungsprozess in der oben genannten Weise einteilen und die Idee als Beginn eines Gestaltungsprozesses festlegen, wären wir im philosophischen Leiterspiel um einige Etappen auf eine etwas einfache, dualistische Weltvorstellung zurückgefallen. Dass dieses Modell nicht über längere Zeit stabil bleiben kann, wird spätestens dann erfahrbar, wenn wir uns Gedanken über die einzelnen Phasen in diesem Modell machen.

Eine Idee wird als geistige Tätigkeit oder als das Produkt einer geistigen Tätigkeit betrachtet; deutlich unterscheidbar ist das nicht, denn der Gegenstand entzieht sich einem objektiven Vergleichen. Eine Idee muss auf jeden Fall schon wahrnehmbar sein, sonst könnte nicht auf sie reagiert und mit ihr gearbeitet werden. Sie hat aber noch keine sichtbare physische Form angenommen.

Damit eine Idee vom Handelnden selber wahrgenommen werden kann, also mehr ist als die spekulative Vermutung einer zukünftigen Vision, muss sie schon einen Realitätsgrad erreicht haben, in Form von inneren Bildern, von sprachlichen Gedanken oder von unterscheidbaren Empfindungen. Man spricht auch von Intuition – ein Einfall offenbart sich. Einfälle fallen aber nicht vom Himmel, sonst würde man sie nicht als etwas Eigenes, selber Erzeugtes erleben. Sie sind Resultate einer Auseinandersetzung und Arbeit und werden auch wahrgenommen.

Und jede Form der Wahrnehmung ist auf Sinne angewiesen. Bei den Ideen, Einfällen und Erkenntnissen müsste man von einem mentalen, inneren Sinn sprechen, denn die kategorische Unterscheidung von geistiger als nicht-körperlicher und sinnlicher Tätigkeit hat sich als eine Sackgasse erwiesen. Im Denken sprechen wir mit uns selber, oder wir wandern in inneren Stimmungs- und Erlebnisräumen, in denen sich plötzlich Einsichten auftun. Die Schwierigkeit der Beobachtung und Beurteilung dieses Sinnes besteht darin, dass wir Verursacher und Verarbeitende, Sender und Empfänger gleichzeitig sind. Unser mentale Sinn, der sein Erleben produziert und verarbeitet, ist jedoch angewiesen auf die Welt. Er gründet in den Erfahrungen aller Sinne zusammen. Ohne diese hätte er keinen Grund und kein Material, Vorstellungen, Bilder, Ideen und Erkenntnisse zu entwickeln. Somit ist dieser Sinn nicht nur im denkenden Kopf zuhause, sondern er reicht weiter.

*«Ich denke sowieso mit dem Knie.» (Joseph Beuys)*

Entscheidungen in unserem Fall werden nicht von einem unsichtbaren Homunculus in einem mentalen, geistigen Kämmerchen, sondern mit den Händen gemeinsam auf dem Papier gefällt. Der Zeichner Saul Steinberg bezeichnet Zeichnen und Malen als Denken auf dem Papier (zitiert nach Mitchell 2008).

*«Das mentale Leben (Gedächtnis, Fantasie, Träumen, Wahrnehmung, Erkenntnis) ist medial vermittelt und verkörpert sich in der ganzen Bandbreite materieller Medien.» (Mitchell 2008, S. 181)*

Eine Idee kann als Folge oder Produkt eines Vorganges verstanden werden, als eine Kreation im Sinne des Kunstbegriffs von Joseph Beuys, die auch von Erfahrungen, Entwürfen und Entscheidungen begleitet war, von einem Prozess, der sich auch wieder aufschlüsseln liesse in «Idee – Entwurf – Entscheiden». Wir geraten von einer Makro- in eine Mikrostruktur und wechseln bloss die Betrachtungsebene, ohne die Antwort darauf zu erhalten, was am Anfang steht.

Unser Hefttitel versteht sich in diesem Sinn als ein Anknüpfungspunkt, sich Gedanken über die Bedingungen und den Fluss der gestalterischen Tätigkeit zu machen.

Im schweizerischen Lehrmittel für Bildnerische Gestaltung «Bildöffner» wird an prominenter Stelle ein vergleichbarer Dreischritt aufgeführt. Er soll den Prozess der Gestaltung bei Kindern modellhaft aufzeigen. Hier wird gesagt, dass der Prozess damit beginne, dass das Kind eine neue Erkenntnis hat. Im zweiten Schritt erarbeitet das Kind ein der Erkenntnis entsprechendes Bildzeichen und übt dieses unverändert über mehrere Wochen. Im dritten Schritt wird dieses Bildzeichen variiert und modifiziert.

*«Hat das Kind wiederum eine neue Erkenntnis und möchte diese bildnerisch darstellen, beginnt der Dreischritt von vorne.» (Bildöffner, Grundlagen 2006, S. 8)*

Dieses Modell beruft sich auf Günther Mühles «Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens» (Mühle 1967). Das im Bildöffner auf diesen Dreischritt reduzierte Modell beruht aber auf zweifelhaften Grundlagen, denn Mühle betrachtet den gestalterischen Prozess als nicht beobachtbar.

*«Zunächst ist der Gestaltungsvorgang in sich komplex und relativ unzugänglich; er lässt sich experimentell in nur geringem Ausmass aufhellen, denn es ist äusserst fraglich, ob echte gestalterische Leistungen unter planmässig gesetzten und variierten Bedingungen überhaupt erreichbar sind.» (Mühle 1967, S. 3)*

Die Prominenz, mit der dieses Modell nach Mühle in einem unserer Lehrmittel vertreten wird, provoziert Fragen. Wie kann mit Sicherheit festgestellt werden, dass ein Kind eine neue Erkenntnis hat und diese artikulieren, also mitteilen will? Das Modell macht eine chronologische Trennung zwischen Erkenntnis und zeichnerischer Handlung, geht von einer kausalen Folge aus und betrachtet die zeichnerische Handlung und die Zeichnung als Mittel, mit denen das Kind ein Ziel erreichen will, nämlich seine neue Erkenntnis mitteilen.

Damit erweist sich dieses didaktische Modell als das Produkt einer semiotischen Theorie, die besagt, dass sich sprachliche Elemente in einzelne Faktoren aufschlüsseln lassen. Im vorliegenden Fall wird die Kinderzeichnung als ein Produkt betrachtet, das erstens aus dem Gegenstand der Zeichnung besteht, zweitens aus der zugrundeliegenden Vorstellung (neue Erkenntnis) und drittens aus einem dargestellten Objekt (das in der Zeichnung Dargestellte und Mitzuteilende). Das durch die Zeichnung Vermittelte soll die kindliche Erkenntnis darstellen und mit ihr gewissermassen ähnlich oder deckungsgleich sein.

Bilderische Kompetenzen werden in diesem Modell als das Erschaffen eines zeichnerischen Vokabulars im Sinne einer Darstellungskompetenz, einer Gefässammlung (Zeichensammlung) betrachtet, deren Teile (Zeichen) dann mit den verlangten Inhalten gefüllt werden können. Dies ist ein klassisches kommunikationsmodell, das sich problemlos auf Programmiersprachen und damit auf Maschinen und Computer anwenden lässt. Die klassische Semiotik, wie sie z. B. in Umberto Eco's Einführung in die Semiotik beschrieben wird, formuliert ein solches Modell. Sie macht darin keine grundsätzliche Unterscheidung zwischen einer Maschinensprache und der menschlichen Kommunikation (Eco 2002).

Auch verbreitete didaktische Modelle unseres Faches berufen sich auf Zeichentheorien. Gunter Otto, einer der bekanntesten Autoren solcher Modelle, vertritt dieses Zeichenmodell in seiner «Didaktik der Ästhetischen Erziehung».

*«Kunstwerke sind in der Sprache der Linguistik aus Zeichen konstituierte Zusammenschlüsse. Die Komplexion von Zeichen wird Text genannt – unabhängig davon, ob das Kunstwerk ein Buch, ein Bild oder eine Plastik ist.» (Otto 1974, S. 85)*

Diesen chronologisch und kausal funktionierenden Modellen bleibt jedoch der Zugang zu den Erfahrungen und deren Wert verborgen, die im Gestaltungsprozess selber geschehen, nämlich eine differenziertere Wahrnehmung der Zusammenhänge und Erscheinungen, und das Erlebnis, am Entstehen der wahrgenommenen Welt beteiligt zu sein. Das Selbstbeobachten beim Gestalten sowie das begleitende und kommunikative Wahrnehmen, Ermöglichen und Steuern der Prozesse im Unterricht sind dessen Grundlage. Hier können wir die Schülerinnen und Schüler nur begleiten und anleiten, wenn wir dieselben Erfahrungen gemacht haben und im Moment des Begleitens nachvollziehen. Wir gehen davon aus, dass unsere Wahrnehmungsfähigkeit aufgrund der gestalterischen Praxis, und nicht etwa durch angelernte Muster oder Darstellungsrezepte, eine umfassendere ist als die der ästhetisch Ungebildeten, sonst wäre unsere Arbeit überflüssig und nicht legitimierbar. Es geht uns nicht um das Vermitteln von Darstellungsrezepten im Sinne einer Bildgrammatik oder einer Sammlung von Konventionen, sondern um eine Differenzierung der Wahrnehmung und Artikulation über das Gestalten.

Die Sicht des erwähnten entwicklungspsychologischen Modells und einzelner Theorien der Vermittlung ist offensichtlich eine andere als die der Praxis. Die unterschiedlichen Zugangsweisen Theorie und Praxis stellen einen Bruch dar, da die Theorie als eine scheinbar objektive, von aussen beobachtende und argumentierende Tätigkeit den Fokus auf das Produkt richten muss und Erfahrungen der Praxis nicht verarbeiten kann. Die Theorie müsste aus ihrer Position heraus die gestalterischen Resultate als Mysterien und die Sicht der Praxis als eine gefährlich irrationale betrachten, was nicht selten zu erstaunlichen Aussagen führt (siehe S. 73). Sie entwickelt aus dieser Distanz ein diffuses Misstrauen der Kunst und Kreativität gegenüber und versucht sie ihren Wert- und Moralvorstellung zu unterwerfen.

*«Es muss betont werden, dass Kreativität nur im Zusammenhang mit demokratischen Zielvorstellungen gesehen werden soll, da sich kreative Fähigkeiten für undemokratische Zwecke missbrauchen lassen.» (Otto 1974, S. 173)*

Aus der Angst, Kreativität könnte aus dem Ruder laufen und missbraucht werden, wird sie häufig schon im Vorfeld in ein politisch-mo-

ralisches Korsett gezwängt. Die Domestizierung künstlerischer Arbeit kann zu befremdenden moralischen Leistungsvorstellungen führen, was auch aktuelle Forschungskonzepte verdeutlichen.

*Entgegen der gängigen Entgegensetzung von Theorien und ihrer Anwendung (Runterbrechen) tritt Raufbrechen programmatisch dafür ein, in der Schule mit komplexen Inhalten auf eine künstlerisch informierte Art umzugehen. Es entstehen Materialien und Vorschläge für den Unterricht, die Mut machen, gesellschaftlichen Fragestellungen im Kunstunterricht oder im Unterricht mit Kunst Raum zu bieten – der Auseinandersetzung mit Geschlechterverhältnissen und Heteronormativität, mit Diskriminierung(en) und Fragen von Repräsentation und Macht in einer postkolonialen, kapitalistischen und medialisierten Welt. Dabei geht es nicht nur darum, Themen, die in zeitgenössischer Kunst und aktuellen kulturwissenschaftlichen Debatten eine zentrale Rolle spielen, in die Schule zu bringen. Die Auseinandersetzung mit Differenz und Repräsentation ist gerade für Jugendliche besonders relevant, und aktuelle Kunst und Theorie kann dafür wichtige Impulse bereitstellen. (ZHdK 2010)*

Dieses Konzept macht in derselben Aussage, wo es zuerst Raum und Mut verspricht, politisch-dogmatische Einschränkungen, indem es abschliessend formuliert, um was genau sich die Kreativität der Jugendlichen zu kümmern hat.

Der Schwachpunkt dieser Modelle ist die Verknüpfung der gestalterischen Handlung mit einer vordefinierten Zielvorstellung. Ob diese gutmeinend politisch-aufklärerisch, antisexistisch, antiimperialistisch oder heteronormativ ist, spielt keine Rolle. Mit dem Modell wird behauptet, das Kind müsse, könne oder wolle ein Ziel erreichen, dessen Eigenschaften und Qualitäten es sich schon vorstellen, aber noch nicht artikulieren kann, oder noch problematischer, es müsse in seiner Kreativität die Moral- und Zielvorstellungen der Pädagogen erfüllen.

Die praktischen Erfahrungen des Gestaltungsprozesses deuten darauf hin, dass die zeichnerische Aktion im weitesten Sinn eine Form des Denkens und schon eine produktive Erkenntnisweise ist. Erst in der zeichnerischen Handlung kann sich eine Erkenntnis entwickeln. Sie wird im Gestalten erfahren und artikuliert sich im Produkt. Dieser Prozess ist vergleichbar mit dem Sprechen, denn wir produzieren im Spre-

chen nicht zuerst schon mental abgeschlossene Sätze, um diese dann «vorzulesen», sondern die Sätze entstehen im Moment der Rede, ganz im Sinne der Redewendung des englischen Erzählers E. M. Forster: «Woher soll ich wissen was ich denke, bevor ich höre, was ich sage?». Auch die in der Rede vermittelten Inhalte sind selten schon vorher bis ins Detail vordefiniert, sonst gäbe es keine freudenschen Versprecher.

In der analytischen Untersuchung kann das triadische Modell des Zeichens, wie es Peirce für die Semiotik entwickelt hat, aus jedem kommunikativen Produkt herausgelesen werden. Die Folgerung, dass der in die Analyse extrahierte Inhalt schon komplett vorgedacht ist, ist ein Trugschluss. Der zitierte Dreischritt entpuppt sich als die Übertragung eines mechanischen Modells der Gestaltung oder Kommunikation auf einen komplexeren, schlussendlich nicht rational fassbaren Prozess.

Mit der Erkenntnis der Unteilbarkeit der gestalterischen Handlung löst sich die Chronologie des Dreischrittes auf, und die Handlung tritt in den Fokus. Wir erleben bei uns selber und erst recht bei den Schülerinnen und Schülern, dass Intuition nicht auf Befehl eintrifft, sondern Ideen erst kommen, wenn man mit einem inneren, möglicherweise diffusen Motiv und einer noch nicht zielgerichteten Arbeit begonnen hat. Man schießt sich im Tun auf ein Ziel ein, das erst mit dem Handeln langsam sichtbar wird. Das ist selbst beim Schreiben und Sprechen und erst recht bei Bildentwürfen der Fall. Darum sind auch Referate, die an Ort und Stelle entstehen, viel spannender als abgelesene.

*«Wer jemals einem kleinen Kind beim Zeichnen zugeschaut hat, weiss, dass die Freude am Akt des Zeichnens oft grösser ist als die Freude an der fertigen Zeichnung, die meist sofort verschenkt wird, damit der Tisch wieder frei wird für das nächste Blatt Papier.»*  
(B. Bader, Gysin 2010, S. 181)

Die Bruchstellen zwischen den Theorien und der Praxis in unserem Fach wären harmlos, wenn die Gebiete keine Berührungsflächen hätten. Die Theorien der Vermittlung wollen Einfluss nehmen. Sie greifen über Bildungskonzepte in die Praxis und prägen deren Verhalten. Sie liefern uns Konzepte und Modelle, die sich nicht bewähren und unserem Fach falsche Grundlagen liefern («Einblick in die Abgründe der Bildtheorie», S. 69).

«...gleichzeitig soll dabei gezeigt werden, dass die veränderte theoretische Begründung der Ästhetischen Erziehung zu einer anderen Praxis führt.» (Otto 1974, S.11)

In der Forschungsarbeit von Dieter Maurer «Wie Bilder entstehen» (Maurer 2010, siehe S. 95) steht der Begriff «grafische Äusserungen» für Artikulationsformen des Kindes mit den Händen und Instrumenten wie Bleistift, Kreide, Pinsel und weiteren Mitteln, mit denen Spuren auf einem Unter- oder Hintergrund gelegt werden können. Der Ausdruck «grafische Äusserungen» steht so zumindest für eine Unterscheidung zwischen den handlungsgeprägten Mitteln sowie den bildnerischen Mitteln, die wie die Fotografie auf eine synchrone, situative Form der Produktion von Bildlichkeit ausgerichtet sind und bei denen die Handlung in einem kontextuellen Hintergrund verborgen bleibt. Wesentlich ist diese Unterscheidung, da die Spurenlegung in der grafischen Äusserung direkt zur Geste als Artikulationsform verweist und das Gestische als eine vorsprachliche Kommunikationsform verstanden werden kann.

«Wenn das der Fall ist (die Verbindung vorsprachlicher Kommunikation beim Kleinkind mit der kooperativen Kommunikation von Erwachsenen), würde das zeigen, dass die kooperative Kommunikation des Menschen nicht direkt von einer Sprache abhängt, und es würde die evolutionäre Hypothese plausibler machen, der zufolge sich die kooperative Kommunikation des Menschen zuerst im gestischen Modus entwickelt hat.» (Tomasello 2011)

«Die Ausbildung grafischer Fähigkeiten stellt derart einen der wichtigen Untergründe und Voraussetzungen der modernen Kulturen und der in ihr herrschenden Kommunikationsarten dar – und dennoch ist ihr Charakter schlecht bestimmbar.»

(Maurer 2010, Bd. 1, S. 22)

«Gysins Studie lässt den Schluss zu, dass das Verhältnis zum eigenen Zeichnen in dem Moment problematisch wird, wo mit dem Begriff «Zeichnen» weniger die zeichnerische Aktivität oder das visuelle Denken, sondern vielmehr die fertige Zeichnung gemeint ist.» (B. Bader, Gysin 2010, S. 183)

Der Begriff «grafische Äusserungen» fasst ein «vorsprachliches» oder «nebensprachliches» Feld zusammen, in dem sich die verschiedensten Techniken und Handlungen ausbreiten, so z. B. das Kritzeln, Schmierer,

Zeichnen, Schraffieren, Schummern, Kratzen, Schreiben, Kalligrafieren, Spraysen, Ritzen usw., die zu untersuch- und vergleichbaren Produkten mit einem visuellen Erkenntnis- oder Informationswert führen.

### Prozess, Produkt und Üben

Meine Kritik einzelner Theorien an dieser Stelle bedeutet nicht deren Geringschätzung. Künstlerische und gestalterische Arbeit stellt von sich aus Theorien und deren Modelle in Frage, da ihre Tätigkeit praktische Modellbildung ist. Sie verarbeitet undogmatisch alle Bemühungen, die ihr dienen können, auch die naturwissenschaftlichen. Gerade die oft verschriene und von den Kunsttheorien als technizistisch verurteilte Neurologie liefert spannende Erkenntnisformen und Modelle, die schwanken zwischen einem fatalistischen Determinismus bis hin zum erkenntnistheoretischen Versuch, den Freiheitsbegriff biologisch zu begründen. In ihrer Radikalität stellen sie unsere Weltmodelle stärker in Frage als die herkömmlichen geisteswissenschaftlichen Theorien und bieten aus diesem Grund befreiende Einblicke auf den kreativen Prozess. Der Beitrag von Marco Wehr (S. 55 / S. 323) belegt, dass sich naturwissenschaftliche und künstlerische Tätigkeiten nicht ausschliessen.

*Wir sind Gefangene unserer eigenen Vergangenheit und unseres Kontextes, aus dem wir weder mit unseren Ideen noch mit den Regungen und Handlungen ausbrechen können. Jedes Wort und jede Zeichnung beginnt mit der Vorstellung eines schon erlebten Satzes oder einer schon gesehenen Zeichnung. Wir wiederholen, reproduzieren und verhalten uns nach dem, was in unserer biologischen wie kulturellen Konditionierung festgeschrieben ist.*

Was in einer Publikation wie der unseren überspitzt und deterministisch klingt, sind Kernaussagen verschiedenster Disziplinen. Auch einzelne Sprach- und Kunstwissenschaftler begründen ihre Theorien in unserer kulturellen Konditionierung (Goodman 1995). Der Fokus auf die Bedingtheit unserer Wahrnehmung und Erkenntnisfähigkeit und auf die Motive unserer Handlungen relativiert Ideale und zentrale Begriffe der Aufklärung und philosophischer Werke bis ins vorletzte Jahrhundert. Vernunft und Verstand und die Begriffe Raum und Zeit sind brüchig gewordene Pfeiler, oberflächliche und kristalline Muster auf dem brodeln-

den Meer der Psyche und ihrer sozialen und biografischen Bedingungen. Die Psychologie hat hinter unseren Handlungen die Macht des Unbewussten und der Sexualität erforscht (Freud 1932), und die Verhaltensphysiologie konstatiert heute, dass die neurobiologische Forschung die Thesen Freuds bestätigen muss (Roth 2009). Gunter Otto versuchte mit dem analytischen Modell seiner Ästhetischen Erziehung, den Menschen hinter diese Konditionierung blicken zu lassen, natürlich spezifisch hinter die von ökonomisch und politisch beeinflussenden Medien geprägte Konditionierung.

Der freie Wille ist also eine Illusion, denn die geringste Regung, und sei es nur schon das vermeintlich bewusste und willentliche Zucken der rechten Hand, wird von unserem Unterbewussten (einer lokalisier- und vermessbaren Hirnregion) Sekunden zuvor vorbereitet (Roth 2009). Wir verfügen nicht über einen von den biologischen oder sozialen Bedingungen unabhängigen, autonomen Geist. Dieser ist die Marionette unserer geheimsten Wünsche und Ängste, der Konditionierung, die schon im Mutterleib beginnt.

Betrachten wir aber nicht gerade das unvoreingenommene Naturstudium und auch das intuitive Legen von Spuren, das Kritzeln, das automatische, assoziative Zeichnen, wie es die Surrealisten zu Beginn des letzten Jahrhunderts schon pflegten, als Garanten des freien Erforschens unserer Wirklichkeit, nicht nur der naturalistisch abbildbaren, sondern aller Bedingtheit unserer Wahrnehmung und Erfahrung? Stehen die Erfahrungen des Kreativen und Schöpferischen in einem unüberbrückbaren Widerspruch zu den Aussagen der Wissenschaft? Träumen wir uns selber? Im Beitrag von Selina Reber (S. 213) wird dieser Frage in einem konzentrierten Gedankengang und dem Fokus auf das Zeichnen gefolgt.

Der Feststellung unserer Determiniertheit von den Naturwissenschaften, der Psychologie und Erkenntnistheorie liegen heftig diskutierte Forschungsergebnisse der Neurobiologie zugrunde (Benjamin Libet, Wolf Singer). Dieselbe Wissenschaft formuliert jedoch den Trick, mit dem wir die Fähigkeit erlangen, uns wie Münchhausen an den eigenen Haaren aus dem Sumpf der eigenen Konditionierung herauszuziehen, nämlich mit dem Überwinden von Hindernissen und dem Erlebnis von Erfolg, zu dem wir uns selber überlisten müssen. Dies können wir nur, indem wir uns dem eigenen Handeln aussetzen und

nicht darauf warten, bis uns der Verstand und eine Theorie die Rezepte dazu geliefert hat. Wir überwinden die Konditionierung, indem wir uns handelnd erleben. Vernunft, Verstand und Wille sind begleitende, nicht ursächliche Phänomene.

*«Das Bewusstsein steht also nicht im Mittelpunkt des Gehirns und hält die Fäden in der Hand. Im Gegenteil, es befindet sich irgendwo an der Peripherie und nimmt das Geschehen bestenfalls als Flüstern wahr.»*  
(Eagleman 2012, S. 17)

*Das limbische System hat gegenüber dem rationalen corticalen System das erste und das letzte Wort. Das erste beim Entstehen unserer Wünsche und Zielvorstellungen, das letzte bei der Entscheidung darüber, ob das, was sich Vernunft und Verstand ausgedacht haben, jetzt und so und nicht anders getan werden soll.»*  
(Roth 2009, S. 175)

Die Neurologie selber als eine klassische Naturwissenschaft stellt mit ihren Aussagen indirekt das herkömmliche Modell der Kommunikation als ein lineares, kausales System und Denkmuster in Frage, das die Kommunikation einerseits aufschlüsselt in Sender und Empfänger und das Zeichen wiederum in Vorstellung, Zeichen und Bedeutetes. Auch die semiotischen Modelle erweisen sich als brüchig und ungeeignet, unsere Motive, unser Handeln und Kommunizieren zu beschreiben, denn in der Handlung selber als selbstbeobachtende Tätigkeit liegt die Erfahrung von Freiheit verborgen.

Wenn aber die Handlung als Ziel in den Fokus gerät, ist es nicht mehr das Ziel, mit möglichst wenig Aufwand ein Resultat zu erreichen, sondern die Frage stellt sich, wie wir es schaffen, der Handlung mehr Gewicht zu geben, sie auszudehnen, da sie selber zum Ziel geworden ist. Wenn der Weg das Ziel ist, müssten wir dann nicht einen totgeglauten Begriff wieder reanimieren und neu begründen, das Üben?

Wir reden heute in der Bildung – nicht nur in unserem Unterricht – von Prozess und Produkt. Nach neuen Unterrichtsmodellen sollen wir nicht mehr nur das Produkt, sondern auch Prozesse bewerten, und als Vorbereitung auf das Studium wird das «Selbstorganisierte-Lernen» (SOL) gefördert. Der Frage nach der Bewertbarkeit von Prozessen am Beispiel der Maturitätsprüfung geht Barbara Bader in ihrem Beitrag nach (S. 201).

Der Prozessbegriff lenkt den Fokus auf die Art und Weise, wie etwas entsteht, das Produkt benennt demgegenüber das Resultat eines Prozesses. Diese Aufspaltung birgt die Gefahr, den Prozess wiederum als zielgerichteten zeitlichen Strang, unter einem kausal strukturierten Modell gegliederten zu verstehen, der nur dazu dient, auf eine optimierte Weise zum Produkt zu führen. Der Prozessbegriff provoziert direkt und begrifflich eine Trennung der gestalterischen Handlung in Vorgehen und Produkt und lässt sich gut auf konzeptuelle Arbeiten anwenden. Generell kann in unserem Fach diese Unterscheidung aber nicht vorgenommen werden, denn ein Prozess lässt sich nicht in Gang bringen, ohne dass etwas Sichtbares entsteht. Der Prozessbegriff beschreibt und bezieht sich auf eine Beobachterposition, eine reflektierende Ebene, die nicht mehr in der Handlung involviert ist. Der Übungsbegriff demgegenüber kann die Tätigkeit beschreiben, das Suchen, das Herantasten im produzierenden Handeln noch ohne benennbare Zielvorstellung. Üben sollte aus diesem Grund nicht als Teil eines Prozesses verstanden werden, sondern als umfassend praktische Tätigkeit, als «Praktisches Erkennen».

Der Übungsbegriff holt den Prozessbegriff etwas vom hohen Sockel des unbeteiligten Beobachtens und Urteilens.

Um das Üben aus dem verstaubten Image der Nachahmung, Disziplinierung und Anpassung zu befreien, wird die Diskussion eine Frage nach Konditionierung oder Dekonditionierung beinhalten. Wie kann man im Üben Erfahrungen, Entdeckungen und Entwicklungen machen sowie Kompetenzen erwerben, die im Zeichnen Zugriff auf Bildwerdung und Erkenntnisleistung gewähren und andererseits das Hineinfallen in repetitive ästhetische Muster und Normen erkennbar machen und wenn nötig überwinden können. Das ist eine heikle Gratwanderung. Wir müssen aufpassen, nicht von zweckgerichteten moralischen, politischen oder ökonomischen Interessen Modelle vorgesetzt zu bekommen, die die Realität der Unterrichtspraxis nicht kennen, denn diese haben kein Interesse an einer unvoreingenommenen Wahrnehmung, einer kritischen Wahrnehmung modischer Trends z. B. und der dafür notwendigen Selbstwahrnehmung. Der Begriff Wahrnehmung ist hier zu einem Unwort verkommen. In einer Tagung der ZHdK im Haus Konstruktiv vor einigen Jahren hat die Praxisleiterin von «Bilden und Publizieren» auf die Frage, was sie von ihren

zukünftigen Studierenden wünsche, geantwortet, dass der Begriff Wahrnehmung nie falle.

Den Übungsbegriff wieder hervorkramen bedeutet, vorerst einmal zu schauen, wann und warum er in unserem Fach beerdigt wurde.

### Kürzeste Geschichte des Übens

*«Man kann es daher jungen Freunden der Kunst nie zu dringend ans Herz legen, dass nur geduldiger, andauernder Fleiß und Beharrlichkeit – dass nur langes und bedächtiges Verweilen bei den Bestandteilen und ersten Grundsätzen der Zeichenkunst, sie zwar mit langsamen, aber desto sichern Schritten der Vollkommenheit entgegenführe. (Preissler 1807, S. 3)*

Bis zu Beginn des 20. Jh. war das Üben ein Hauptmerkmal des Zeichenunterrichtes. Übung und Training von Fertigkeiten und handwerklichem Geschick waren Unterrichtsinhalte und hatten mehrere Ziele. Zum einen ging es um das Training der feinmotorischen, manuellen Fertigkeiten im Hinblick auf eine handwerkliche Tätigkeit im späteren Berufsleben. Bei diesem Training wurde in den Anleitungen oft geschlechtsspezifisch unterschieden zwischen den männlichen und weiblichen Berufen. Die Schüler fokussierten das Üben z. B. auf technisch-geometrisches Können sowie eine exakte perspektivische Gegenstandsdarstellung, die Mädchen auf ornamentale Fertigkeiten im Hinblick auf die Keramik- und Textilindustrie und andere dekorative Handwerke. Zum anderen wurden mit den Übungen ästhetische Normen vermittelt, mit denen z. B. Ornamente, Muster und Darstellungskonventionen von Gegenständen beurteilt wurden.

Die Argumente für einen obligatorischen Zeichenunterricht an der Volksschule kamen schon von Beginn an aus zwei Richtungen. Einerseits stand ein aufklärerisches Bildungsideal dahinter, das jedem Menschen das Recht zugestand, am kulturellen Leben auch praktisch teilzunehmen und seine Sinne zu schulen. Andererseits wurde der Zeichenunterricht auch politisch und ökonomisch verantwortbar durch den Bedarf des Gewerbes und der Industrie an innovativen gestalterischen Kräften.

Obwohl wichtige Personen wie Rousseau, Schiller und Pestalozzi, die zur Einführung des Zeichenunterrichtes wesentliche Impulse vermittelten



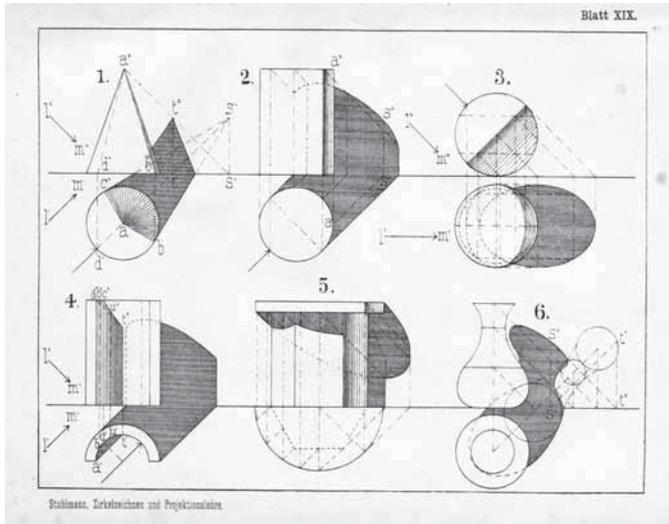
Idealisierte Nacktheit und eine handwerkliche Technik, an der sich bis zum heutigen Comic wenig ändern musste. (Johann Daniel Preissler, Theoretisch-Praktischer Unterricht im Zeichnen 1807, Kupferdruck, Blatt 6)

(Legler 2011), neben dem zweckgerichteten Argument, des «richtigen Sehens» eine von der Aufklärung bestimmte Sinnesschulung des Menschen im Hinblick auf die sinnliche Grundlage jeglicher Verstandestätigkeit vertraten (Kant), war die Praxis des Unterrichtes selber doch vorwiegend bestimmt vom Arbeiten nach Vorlagen und dem Trainieren von deutlich vorgegebenen grafischen Darstellungen und der Anpassung an den «guten Geschmack». Der konkrete Unterricht an den Schulen stimmte unter diesen Umständen zumindest aus heutiger Sicht nicht überein mit den idealistisch formulierten Bildungszielen.

*«Wöchentlich einmal zwei Stunden, in Mädchenschulen, wenn die Zeit für das Musterzeichnen nur schwer zu ermöglichen ist, wöchentlich eine Stunde. Namentlich im Sommer werden etwa alle 14 Tage eine halbe Stunde lang Übungen im Beurteilen der ästhetischen Wirkung farbiger Muster vorgenommen (in der Mädchenschule geschieht dies beim Musterzeichnen). In der Knabenschule ist das geometrische Zeichnen und die Darlegung der Prinzipien der Projektionslehre dem Unterricht in der Geometrie zuzuweisen.»* (Stuhlmann 1900, S. 56)

*«Durch den Unterricht des Zirkelzeichnens sollen Bauhandwerker, Tischler, Maschinenbauer, Klempner usw. sowie angehende Polytechniker auf das Fachzeichnen bzw. auf darstellende Geometrie vorbereitet werden.»* (Stuhlmann 1900, S. 1)

Das Üben setzte sich häufig zusammen aus feinmotorischem Trainieren von einfachen linearen Mustern und Strukturen, dem Zeichnen nach Vorlageblättern (Kupferdrucke) oder Gegenständen (Gipsabgüsse). In den Anleitungsheften wurden klare Rezepte für den Ablauf und Aufbau der Aufgabenstellungen bis hin zu zeitlichen Angaben (3 bis 4 Stunden pro Woche) geliefert, welche bis vor kurzem an den Akademien oder in den Zeichnungskursen weiterbestanden. In der Basler Schule für Gestaltung besuchte ich 1976 während des Studiums an der Malklasse das Aktzeichnen. Der Aufbau der Aktfiguren wurde als ein mechanisches Zusammenstellen von Rohren, Kugelgelenken und anderen geometrischen Volumen vermittelt. Der preisslersche Aufbau der Aktzeichnung mit einer Art feinem Drahtgerüst als Haltungskontrolle vor 200 Jahren wirkt demgegenüber recht locker (Bild links, Preissler 1807).



Disziplinierung für den «Guten Geschmack», Netzzeichnen und perfekte Konstruktionen auf kariertes Papier. (Dr. A. Stuhlmann, Zirkelzeichnen und Projektionslehre, Dresden 1900 Blatt 19)

«Dem Unterricht im Musterzeichnen kommt es vor allen Dingen zu, den Kindern verschiedene Formen, welche beim Entwerfen verwertet werden können, unter eingehender Besprechung vorzuführen und ihnen zu eigen zu machen. Die Hauptaufgabe desselben ist, das Verknüpfen und Verändern der vorgeführten Formen zu besonderen Zwecken, zur Bildung von Rändern, Rahmen, Rosetten usw. möglichst vielseitig zu üben. Die Anwendung von Lineal, Mass und Zirkel ist hierbei geradezu geboten.» (Rein 1889, S. 193)

Legler unterscheidet in seiner Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes (Legler 2011) beim beschriebenen Training des figürlichen Zeichnens den synthetischen vom analytischen Aufbau. Beim analytischen Zeichentraining wird eine mensch-

liche Gestalt aus einer Art Drahtgliederpuppe konstruiert (Preissler 1807), beim synthetischen wird eher auf die Erscheinung der Einzelemente geachtet.

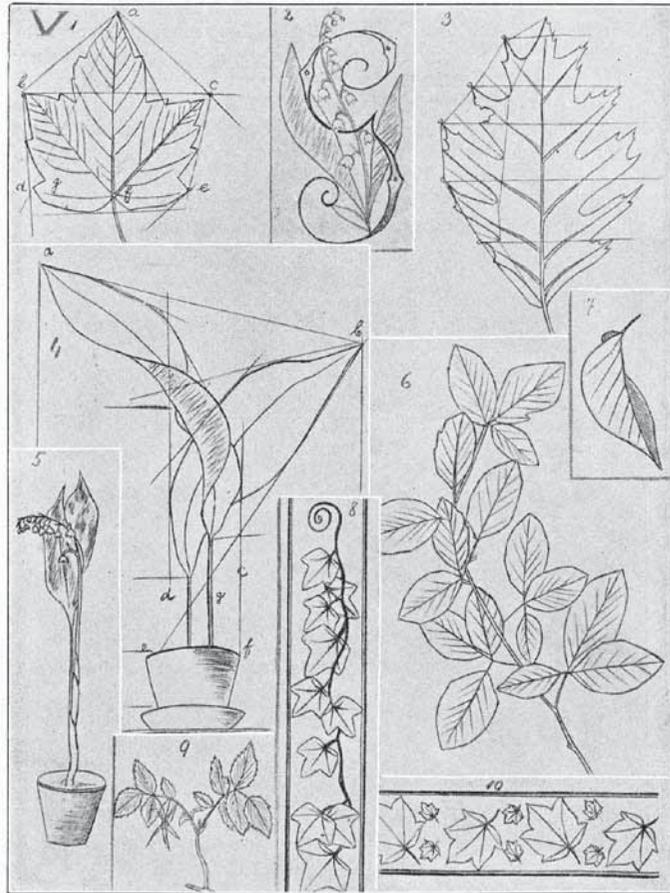
«Weil ich aber aus einer vieljährigen Erfahrung weiss, dass die Flüchtigkeit eines jugendlichen Alters, wie in allen Dingen, also auch im Zeichnen Abwechslung fordert; so habe ich meine Zöglinge dadurch in guter Laune zu halten gesucht, dass ich die Theorie immer mit der Praxis verband, und ihnen den wechselseitigen Einfluss beider durch vorgelegte Muster recht anschaulich zeigte.» (Preissler 1807, S. 3)

Dieses methodisch streng vorgegebene Üben fand einen Höhepunkt im Exzess des Netzzeichnens bei Stuhlmann Ende des 18. Jh., wo im Zeichenunterricht nach strengen Regeln auf feinkariertem Papier als Vorübung zum späteren perspektivisch-konstruktiven und räumlichen Zeichnen geometrische Formen und Ornamente eingezeichnet werden mussten. Diese Beispiele finden sich sogar heute noch im «Bildöffner».

Stuhlmanns Lehrgänge wurden zu weit verbreiteten, staatlich verordneten Unterrichtsmethoden für alle Schultypen. Da sie bis ins letzte Detail die Abläufe des Unterrichts vorgaben, konnten sie rezepthaft auch von unkundigen Lehrpersonen übernommen werden. Das Üben war jedoch auch hier immer ein Üben im betreuten Unterricht. Üben als die Angelegenheit einer selbstverständlichen visuellen und bildnerischen Artikulationskompetenz, vergleichbar mit dem Sprachgebrauch, war höchstens für die Berufsausbildung ein Thema.

Die Argumente Stuhlmanns für den Zeichenunterricht im Sinne einer Kritik der zunehmenden Intellektualisierung könnten sich aber mit einem etwas veränderten Vokabular auch heute noch sehen lassen.

«Wie hier die einseitige Beschäftigung, welche oft durch Jahrhunderte dauerte, die Neigung für spekulative Wissenschaften immerfort vererbte und verstärkte, so ist gleichzeitig mit dem Interesse an der sichtbaren Aussenwelt auch die Fähigkeit zum Beobachten derselben gesunken. Wechselseitig einander hemmend haben unausgesetzt die Sehkraft und der innere Sinn für räumliche Verhältnisse abgenommen, und nun wird es ebenso eines durch mehrere Generationen fortgeführten ernstlichen Übens bedürfen, um einen normalen Zustand wieder zu erreichen. Zur Wiedergewinnung



«Freies» Naturstudium und eine Revolution gegen die mechanische Nachahmung Stuhlmanns. (Methodik des Zeichenunterrichtes in den Volksschulen, Carl Götze, Berlin 1903 Detail aus Seite 41)

*des Verlorenen gibt es in der Schule aber kein besseres und kein anderes Mittel als den Zeichenunterricht.» (Stuhlmann 1879, S. 6)*

Aufgegeben wurde diese normierende, stigmographische Methode erst, nachdem Pädagogen mit differierenden Idealen, wie z. B. Carl Götze, die Gesellschaft der Augenärzte veranlasste, dieses augenermüdende, sture Nachzeichnen zu verurteilen (Legler 2011). Der folgende Textausschnitt aus der Dissertation von Johannes Jung belegt die damalige Vehemenz und Aktualität der Diskussion didaktischer Konzepte unseres Unterrichts.

*Am 12. 12. 1902 stellten GÖTZE und Genossen, aktive Mitglieder in der «Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung», in der Schulsynode den Antrag, die OSB zu ersuchen, dem Lehrplan für Zeichenunterricht eine stark überarbeitete Fassung zu geben. Während dieser Synodalsitzung kam es zu kontroversen Diskussionen zwischen gemäßigten Anhängern einer verjüngten und modernisierten, stigmographischen Methode, zu deren Wortführern W. BÖHLING und andere «Freunde der Hamburger Zeichenmethode» geworden waren, und den radikalen Reformern unter GÖTZE. Diese Auseinandersetzungen fanden in den Hamburger Zeitungen ausführlich Niederschlag. Der «Correspondent» berichtete am 13.12.1902 von Götzes Vortrag, dass es ihm nicht darum ginge, STUHLMANNs Methode zu bekämpfen, sondern um die Grundlinien des Zeichenunterrichts überhaupt. Seit sechs Jahren schon würden die Anhänger der neuen Methode als «Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung» zusammenarbeiten und hätten, mit Erlaubnis der OSB, in drei Versuchsschulen breite Erfahrungen in dieser Richtung sammeln können. Schon vor zehn Jahren habe man eingesehen, dass der bisherige Zeichenunterricht mit Kunst nichts zu tun habe, sondern eine rein mechanische Nachahmung sei. Auf dem Dresdener Kunsterziehungstag habe er, GÖTZE, als Redner die breiteste Zustimmung von Seiten der jungen Künstler darin erfahren, dass man den Menschen etwas selbst schaffen lassen müsse. «Solange man im Menschen nur den Nachahmer sehe, werde er keine Kunst fühlen und verstehen lernen». Dass BÖHLING und andere den alten STUHLMANNschen Zeichenunterricht reformieren wollten, der auch nicht stehengeblieben sei, könne nicht mehr bedeuten, als alten Wein in neue Schläuche füllen, denn hier bliebe immer noch das «Zeichnen eine mathematische Spekulation und töte die Begeisterung». (Jung 2001, S. 81)*

Üben und feinmotorisches Trainieren als Grundlage des Zeichenunterrichtes verschwanden zu Beginn des 20. Jh. fast vollständig aus dem schulischen Vokabular. In der Zeit einer Neuorientierung nach dem Ersten Weltkrieg mit der Abstraktion in der Kunst, dem Expressionismus und der Entdeckung der Kinderzeichnung als ursprüngliche Kraft und Urquelle künstlerischer Handlung, wurde Üben als Disziplinierung und Unterordnung verstanden.

*«Der Zusammenbruch der alten Ordnung führte nach 1918 zunächst einmal zu einer Phase des sozialen und revolutionären Aufbruchs. Man rebellierte gegen alles, was zuvor wilhelminisch war, also auch gegen den alten Kunstunterricht. Viele expressionistische Maler setzten sich dafür ein, dass pädagogisch begabte Künstler an allen Schulen ohne besondere Prüfungen zugelassen werden. Sie seien die freiesten Menschen und dazu berufen, in der Schule zu unterrichten. Revolutionäre wie Max Taut hielten eine Reform der bisher bestehenden Lehranstalten a priori für unmöglich. Man sprach ganz offen sogar von einer Zerstörung der Bildung.» (Diss. W. Reiss 1981, S. 1)*

Die Restauration eines kunsthandwerklichen Ideals und die Pflege von nationalistischen Traditionen und der naturalistisch-völkischen Kunst in der Hitlerzeit wurden nach dessen Untergang ein zweites Mal verworfen. Niemand wollte sich nach dieser Zeit mit Anweisungen zum Üben die Finger verbrennen. Das stereotype Repetieren von Formeln und wiederholtes Nachmachen von Bewegungsabläufen wird auch heute noch mit der negativ belasteten Vorstellung von autoritärem Drill, Unterordnung und mit Disziplinierung in Verbindung gebracht.

*«Die Entwicklung des Geschicks im Kopieren von Vorlagen oder im Abzeichnen von grösstenteils stereometrischen Körpern wurde Selbstzweck, den man nicht weiter hinterfragte. Verschiedener Auffassung waren die Pädagogen allerdings über die Art und Weise der Anleitungen und Hilfestellungen für den Schüler.» (Grundlagen 2002, S. 98)*

Kunst, Kreativität und Kommunikation wurden nach den 60er-Jahren zu den zentralen Inhalten des Unterrichtes, einerseits interpretiert als Förderung des kreativen Potenzials im Blick auf wirtschaftliche Innovation und Entwicklung, als schöpferische Entwicklung des freien Individuums und seiner Artikulationsmöglichkeit, andererseits als aufklärerische Bildung zu einer kritischen Selbständigkeit auch gegenüber der Macht der Medien.

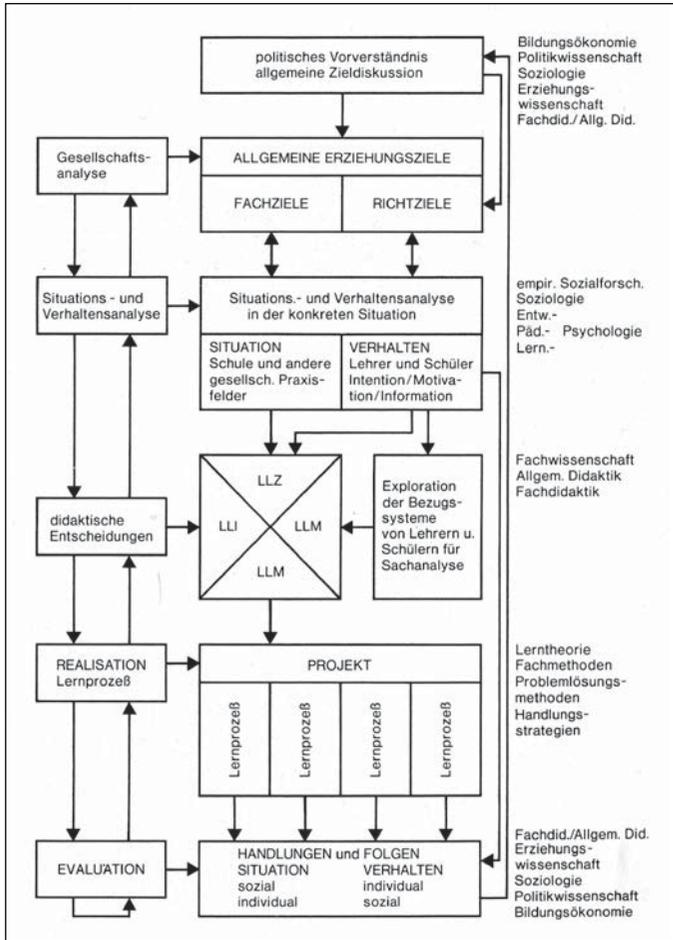
An diesen zwei Grundargumenten für unser Fach hat sich bis heute nur das Vokabular, nicht jedoch die Dichotomie der Legitimation geändert.

Es ist bemerkenswert, dass primär im Kunstunterricht das Üben zu einem Tabu wurde. Die Fächer Musik, Theater, Tanz und Sport hatten den Übungsbegriff nie in Frage gestellt.

Unter dem Eindruck eines alles umfassenden gesellschaftlichen Wandels wurden seit den 60er-Jahren laufend neue erzieherische Modelle entworfen. Nicht mehr das reine Vermitteln von Wissen oder das Trainieren von Fertigkeiten standen im Zentrum, sondern das Anstossen und Provozieren von Prozessen. Die Lehrpersonen wandelten sich von Paukern zu Animatoren, zu Coaches und Prozessbegleitern.

*«Etwa 1960 beginnen Überlegungen über die Effektivität schulischer Erziehung und Bildung. Das Ergebnis dieser Überlegungen lässt sich in zwei Punkten zusammenfassen: 1. Die progressiv wachsende Fülle menschlichen Wissens kann von keiner Schule mehr vermittelt werden. 2. Der Lernprozess bewirkt beim Lernenden eine Verhaltensänderung, die bedeutungsvoller ist als die blosser Informationsspeicherung.» (Grundlagen 2002, S. 160)*

Die Handbücher des Zeichenunterrichtes bis Ende des 19. Jh. und die heute publizierten Lehrmittel und Grundlagenwerke des Kunstunterrichtes unterscheiden sich in einer solchen Masse, dass nicht mehr von einer Entwicklung oder einem Wandel der Methoden gesprochen werden kann, sondern von einem paradigmatischen Neubeginn. Der wesentlichste Unterschied besteht in der radikalen Verbannung des Übungsbegriffes, der ersetzt wird mit der Einführung von in der Bildungslandschaft relevant erscheinenden Themen als Unterrichtsinhalte; dies sind Themen des Alltags, z. B. der sozialen Beziehungen, Gender- und anderen gesellschaftlichen und sozialen Strukturen, Entwicklungsfragen der Jugendlichen, Beeinflussung durch Medien. Diese Themen dominieren in vielen Bildungskonzepten die Aufgabenstellungen. Es wird also gezeichnet, modelliert oder gefilmt, um diese Themen behandeln zu können. Die den Unterricht derart dominierenden Theorien haben aber keine Antworten auf die Frage, wie man zu den grundlegendsten Wahrnehmungs- und Gestaltungskom-



Bildungskonzepte und komplexe Modelle, bis die Köpfe rauchten. (Gunter Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Westermann 1974, S. 213)

petenzen gelangt. So wird unser Unterricht seit 60 Jahren von den laufend wechselnden Crews der Kunsthochschulen immer wieder neu erfunden.

Der Fokus der weit verbreiteten Unterrichtskonzepte von G. Otto lag in einer theoretischen und analytischen Auseinandersetzung mit Kunst, zwar schon auch durch das eigene kreative Schaffen, aber mit einem grossen Gewicht auf Bildanalyse und Interpretation. Für G. Otto standen zumindest zu Beginn seiner Tätigkeit der Kunstbegriff im Zentrum und seine «Domestizierung» für gesellschaftlich und politisch relevante Fragen. Ich erinnere mich an eine der letzten Gespräche mit G. Otto bei den Zürcher Zeichenlehrern in den 70er-Jahren in einem Saal des Weissen Windes im Zürcher Niederdorf. Die verrauchte Stimmung glich dem Treffen einer politisch-revolutionären Zelle.

Diese stark in einer Zeichentheorie verhaftete Kunstvermittlung stand in einem Disput mit der sinnes- und erfahrungsfokussierten Praxis von Senne und Kükelhaus, die im Unterricht nicht Kunst vermitteln, sondern Kunst machen wollten. Gert Selle schloss die Möglichkeit aus, Gegenwartskunst in einem reglementierten Unterricht vermitteln zu können, und setzte auf eine nicht sprachlich-domestizierte Kunstpraxis über den «Gebrauch der Sinne».

Im Gegensatz zu den Texten von G. Otto, in denen der Übungsbegriff nicht existent ist, führten die pädagogischen Konzepte von G. Selle zum ersten Male für eine kurze Zeit den Übungsbegriff wieder ein.

*«Hier wird ausdrücklich vom Üben gesprochen. Ich bitte alle Leserinnen und Leser, ihren belasteten Begriff vom Üben eine Weile ruhen zu lassen. Vielleicht lässt er sich neu bestimmen. Üben ist eine Tätigkeit, ein praktischer Weg der Selbstbestätigung wie Selbsterprobung – und damit etwas anderes als Unterricht, schul- oder hochschulspezifisches Lernangebot. (Selle 1988, S. 17)*

Eine weitere in den 70er-Jahren sich entwickelnde Gegenströmung zu einer sinnes- oder kunstfokussierten Kunstpädagogik nach Otto oder Selle betrachtete das künstlerische Schaffen im Unterricht als ein Anpassen an etablierte politische Machtstrukturen und verlangte unter dem Begriff «Visuelle Kommunikation» eine theoretische und

### Erster Schritt

Die Übung beginnt mit dem langen, blinden Abtasten eines Stückes Waldboden unter großen Eichen und Buchen in einem lichten, von der Frühjahrssonne schon durchwärmten, von altem Laub und verrottenden Fallhölzern überschichteten Areal, auf dem sich vorher alle – noch sehend – ihren Platz gesichert haben. Ich führe die erste Annäherung selber vor. Es gibt vielerlei Möglichkeiten, in der Konzentration auf das unmittelbare Empfinden und die in der Wahrnehmung aktivierten Erinnerungen und Assoziationen den «Kontakt» zum Boden zu intensivieren: sich auf die Knie niederlassen und mit beiden Händen den Umkreis ertasten; auf dem Bauch oder auf dem Rücken liegen; sich langsam wälzen; sich mit den Händen eingraben; das Gesicht auf den Boden pressen; die Nase in Laub- und Humusschichten stecken usw. Man erfährt dabei sein künst-



Der urbanen Jugend die Sinne zurückbringen, den Waldboden spüren lassen. (Gert Selle, Gebrauch der Sinne, Rowohlt 1988 Seite 238)

praktische Auseinandersetzung mit den Medien als gesellschaftlich prägende Kommunikations- und Machtmittel. Nicht mehr Kunst, sondern Medienanalyse und Medienkritik stand hier im Zentrum der Unterrichtsinhalte.

Im Blick auf die immer wieder diagnostizierte Bilderflut und den wachsende Konsum elektronischer Medien wird diese Ausrichtung unseres Faches heute unter dem Begriff «Visual Literacy» zusammengefasst, die analog zur Sprachkompetenz eine visuelle Kompetenz im Sinne von Lese- und Artikulationskompetenzen fordert (Homburger 2007, Heft 01). Die so unser Fach legitimierenden Argumente gehören sicher zu den verständlichsten, da sie vergleichbar sind mit den Argumenten der anderen Fächer, speziell mit denen der Muttersprache.

### Kunst und Legitimationsverweigerung

Die in der jüngeren Vergangenheit oft etwas praxisfern diskutierten Bildungsziele unseres Faches bilden Hinweise auf Versuche einer Legitimierung im Bildungskanon, da selbst die Verweigerung einer Legitimierung nicht vor dem Deklarieren von Unterrichtszielen schützt und damit versteckt argumentiert.

In den Lehrplänen der einzelnen Gymnasien werden die Ideale für die Praxis auf sehr allgemein gehaltene Richtziele reduziert. Das «Runterbrechen» der eher idealistischen Bildungsziele im Unterricht hat aber schon immer einiges Kopfzerbrechen bereitet. Würden wir uns während den einzelnen Lektionen die Frage stellen, was jetzt gerade an unserer Tätigkeit mit diesen Bildungszielen zu tun hat, kämen wir heftig ins Schwitzen.

Vom ideologischen Pathos hat man sich heute aber etwas abgewandt. Eindeutige Gewichtungen entweder zur Kunstpraxis, zur Selbstverwirklichung oder zur Kommunikation, Medienkritik und Analyse werden heute von einer pluralistischen Sicht abgelöst. In ihren Texten zur Geschichte unseres Unterrichtes konstatieren Georg Peez wie Wolfgang Legler einen Umgang, der etwas von allem einzubeziehen versucht. Zudem waren die Schweizer Gestalterschulen wegen ihren kunstgewerblichen Wurzeln bis heute kaum von dominierenden akademischen Ideologien geprägt. Zur Zeit meiner

Ausbildung in den 80er-Jahren orientierte man sich an Otto, Selle wie an Beuys und Wahrhol gleichzeitig, und im Hintergrund standen immer noch Goethe und die Figuren aus der Bauhauszeit Itten, Klee sowie Max Gubler. Deutliche Gewichtungen und Positionen sind heute kaum mehrheitsfähig und tauchen nur versteckt in den Publikationen und Konzepten auf. Hier erscheinen die Positionierungen des Institute for Art Education der ZHdK und anderer Institute im Bereich einer emanzipatorischen Gegenwartskunst, was den Pathos betrifft, als einsame Spitze. Die sehr mutig vorgetragenen Ideale lösen sich aber bei kritischen Rückfragen im Pluralismus der Positionen der schulinternen Institute wieder auf (NZZ 2010). Man darf schlussendlich von einem übriggebliebenen Pathos der Dekonstruktion sprechen, der sich in den eigenen Widersprüchen und Worthüllen selber dekonstruiert.

*Massgebliche theoretische Referenzen sind dabei poststrukturalistischer Provenienz: Gilles Deleuze und Felix Guattari; Jacques Derrida; Jacques Lacan. Zentrale Aspekte bei der »Kunstvermittlung als Fortsetzung von Kunst« sind die Vermeidung von inhaltlichen Schliessungsbewegungen und stattdessen die Anerkennung der Unabschliessbarkeit von Deutungsprozessen bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Das Sprechen über Kunst wird in der Folge als unvermeidliche, produktive aber letztlich nicht final leistbare Bearbeitung eines Mangels, eines Begehrens verstanden. Scheitern, Stottern, »Lücken – Reden«, die Konfrontation mit Sprach- und Verstehensgrenzen und die damit einhergehende Destabilisierung der Subjekte werden als konstitutiv für Lern- und Bildungsprozesse aufgefasst. In der Folge werden Methoden favorisiert, die selbst performativ-künstlerischen Charakter haben, die auf die Offenheit der Semiose verweisen und Selbstreflexivität in der pädagogischen Situation evozieren. Kunst und mit ihr die Vermittlungsarbeit werden in ihrem gesellschaftlich relevanten Potential, Störmomente und Irritationen des als Normal geltenden zu produzieren, hervorgehoben. (IAE 2012)*

Dieses Modell einer »Destabilisierung und Irritation« muss schon im Ansatz scheitern, wenn es vor einer Gymnasialklasse Kriterien der Notengebung und Selektion mit einem »performativen Ansatz« zu vermitteln versucht (Kunst als Vermittlung - Vermittlung als Kunst,

Interviews siehe Heft 04). Unserem Fach wird mit diesem institutionalisierten Scheitern, Stottern und Zaudern der eigentliche Gegenstand wegdekonstruiert.

Der von der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildung SKBF erstellte, dieses Jahr erschienene Trendbericht mit dem Titel »Von der musischen Bildung zur aesthetic literacy« zeichnet ein vielfältiges und auch sehr pluralistisches Bild unserer Fächer. Kritisch beleuchtet und diplomatisch in Frage gestellt wird dabei unsere beliebige Begrifflichkeit (siehe auch S. 236).

*«Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass innerhalb der einzelnen Fächer und in den Fachdidaktikgruppen und Fachverbänden des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung die Diskussionen um ein klares, einheitliches nach aussen kommunizierbares Fachverständnis erst in Gang gekommen ist.» (Trendbericht 12, 2011, S. 144)*

In der Praxis der Schulen und auch als Berufsverband stehen wir zwischen den Fronten. Einerseits fordern die politischen Institutionen und deren Bildungsreformen eine klarere begriffliche Positionierung, z. B. bezüglich der Rahmenlehrpläne (Lehrplan 21), andererseits erhält man den Eindruck, dass die Hochschulen weder ein vitales Interesse an den von uns vermittelten Kompetenzen haben noch gewillt sind, gemeinsam an allgemeinverständlichen Konzepten zu arbeiten (HSGYM, Heft 02), also auch nicht an einer gemeinsam erarbeiteten Formulierung von Übergangskompetenzen für die Hochschulen. In vielen Tagungen und Gesprächen mit Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis habe ich den Eindruck erhalten, dass auch bei uns selber ein Unbehagen bezüglich dieser Beliebigkeit zunimmt (Umfrage BG-HSGYM, Heft 04, 2011). Es ist denkbar geworden, dass wir ein Ausarbeiten von Mindestanforderungen, wie es die EDK vorschlägt, für die fachpraktische Ausbildung begrüßen würden.

Das Kunstfach hat sich mit diesem Lavieren aus dem schulischen Legitimationskanon herausgelöst. In der HSGYM-Diskussion zwischen den Gymnasien und Hochschulen im Kanton Zürich (ZHdK, ETHZ, UNIZH, PHZH) war es nicht möglich, einheitliche Vorstellungen darüber zu formulieren, wie gymnasiale Abschlusskompetenzen in unserem Fach aussehen sollen. Die einzig von der Pädago-

gischen Hochschule geforderten einfachsten Grundlagen fanden kein konstruktives Echo in der Fachausbildung. In einem abschliessenden Gespräch in der HSGYM-Runde bestand der Konsens darin, dass die Praxis mit den verschiedenen Hochschulen und deren Ansprüchen im Weiteren von Fall zu Fall gesondert vorgehen soll, was weder sinnvoll noch praktisch realisierbar ist.

Viele unserer «neueren» Inhalte wie z. B. Medienkritik und Medienanalyse werden heute aber nicht nur im Zeichenunterricht, sondern auch im Sprachunterricht thematisiert. Einige Fächer verwenden in Unterrichtsprojekten Digitalkameras, Videokameras und Schnitttechniken möglicherweise souveräner als die Kunsterzieher. Kreativität und Intuition werden heute selbst in den Naturwissenschaften und neoliberalen Wirtschaftsmodellen als Basis für Forschung und Innovation anerkannt. Im Deutschunterricht werden Filme gemacht und Bildanalysen formuliert. Im Sportunterricht kommen performative Ansätze zum Zug. Die in den letzten Jahrzehnten etablierten legitimierenden Begriffe wie Medienkompetenz, Kreativität und Kunst als innovative Kraft haben sich zu Recht über die anderen Fächer ausgebreitet und untergraben damit unsere fachspezifische Legitimation.

Angelöst wurde eine eigentliche Entwurzelung zu Beginn des letzten Jahrhunderts mit der Auflösung der bis dahin verschränkten und tradierten Begriffe Kunst und Können, die wiederum mit dem Üben eine Einheit bildeten. Diese - immer auf das Bildnerische bezogenen - Kompetenzen waren eigentliche, in eine Sinnesschulung und eine Berufspraxis weisende Säulen unserer Legitimation. Dass uns heute eine Legitimation fehlt, darf uns nicht erstaunen, denn es wäre etwas viel verlangt, den Laien die laufend neu lancierten fachlichen Begriffe oder den Begriff der Gegenwartskunst als neue legitimierende Säulen verständlich zu machen, da z. B. der Begriff der Gegenwartskunst uns selber nicht verständlich sein kann, per Definition, denn in ihr geht es laut ZHdK um «Differenz, Uneindeutigkeit und den produktiven Umgang mit dem Scheitern». Der innere Widerspruch in diesen Aussagen liegt in der Unfähigkeit, etwas Konstruktives über Kunst zu sagen, und die Konzepte erhalten dann doch wieder Definitions- und Legitimationscharakter und weisen der Kunst Funktionen zu. Diese erscheinen in Form von Defiziten statt in Kompetenzen. Kunst braucht in diesem Fall weder Argumente noch eine Legitimation.

*«Kunst, besonders Gegenwartskunst, erscheint uns aus mehreren Gründen als sehr relevanter Fachinhalt: Sie tendiert dazu, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen und für wahr Genommenes zu unterlaufen. Damit kann sie der Tendenz von Schulen entgegenwirken, eine curricular erprobte Vergangenheit einfach in die Zukunft hineinzukopieren, in der Hoffnung, man bekomme Lern- und Bildungsprozesse dadurch in den Griff. Die Auseinandersetzung mit ihr kann Hinweise auf die Frage geben, was und wie morgen gelernt werden sollte; auch birgt sie das Potenzial, persönliche und kollektive Haltungen zu erarbeiten und an ihr abzarbeiten. Dabei geht es etwa um eine wenig angstbesetzte Auseinandersetzung mit Differenz, Uneindeutigkeit und Komplexität, um Lust an der Offenheit von Prozessen, einen produktiven Umgang mit dem Scheitern.»* (Mörsch, Lüber, NZZ 2010)

Diese Konzeption erscheint wie der Versuch, einem Kleinkind, bevor es laufen gelernt hat, das Stolpern beizubringen. Es etabliert sich hier eine Kultur negativer Konnotation, des Defizits und des Nicht-Könnens. Wenn von einem solch – bezüglich dem Entwicklungsstand unserer Schülerinnen und Schüler – hochgestochenen und akademischen Kunstbegriff ausgegangen wird, ist ein «Runterbrechen» auf den Schulalltag nicht denkbar; darum ist es nicht erstaunlich, dass dann von einem «Raubbrechen» gesprochen werden muss (ZHdK 2011).

Unser Fach leidet unter den offensichtlichen Fehlinterpretationen der gestalterischen Leistung von den Modellen der Kunst-, Bild- und Vermittlungstheorien. Die Denkfabriken können ihre Aufgaben nicht wahrnehmen, solange die Theoriebildung nicht der Praxis angeschlossen ist und in ihren Erfahrungen gründet. Der Ball ist damit der Praxis zugeschoben, eine für die Schule verständliche theoretische Position zu entwerfen.

Als zurücktretender Leiter der HSGYM-Fachgruppe habe ich unsere Position als äusserst hilflos erfahren. Die ZHdK als wichtigste Partnerinstitution, die zukünftige BG-Lehrpersonen ausbildet, bereitet diese nicht darauf vor, in einem Schulbetrieb und in einem vielfältigen und äusserst spannenden Kollegium Positionen beziehen und z. B. auch gegenüber den anderen Fakultäten argumentieren zu können. Sie zieht sich auf einen vagen Differenzbegriff zurück und

verweigert kategorisch eine Legitimationsdiskussion mit der Begründung, Kunst brauche keine Legitimation (HSGYM 2011). Das ist für das Fachverständnis so verherend, wie wenn der Deutschunterricht, der gerade in unserer Zeit dank der Pisastudien wieder mehr Stunden erhält, Legitimationsargumente mit der Begründung verweigern würde, Poesie und Literatur brauche keine Legitimation. Als ginge es im Gymnasium darum, Poeten und Literaten zu formen. Das ist elitär und arrogant, denn sie delegiert die Legitimation zurück an die Praxis. Dieser Mechanismus ist nicht neu, er spielt sich immer dann ab, wenn Defizite in der Ausbildung sichtbar und artikuliert werden.

Mit einer so deutlichen Legitimationsverweigerung stehen wir aber historisch betrachtet vor einer neuen Situation. Entweder wir akzeptieren die Verweigerung von Argumenten und ziehen uns in den Elfenbeinturm der sich selbst bestätigenden «dekonstruierenden» Kunst zurück, dann sind wir auf den Goodwill von idealistisch denkenden Bildungspolitikern angewiesen, oder wir packen die Arbeit an der Basis selber an. Ich bin aber sicher, dass die Antiquität idealistischer Bildungspolitik gerade im Hinblick auf die oben angesprochenen Konzepte ausgestorben ist. Im Berufsalltag legitimieren wir uns vor den Schülerinnen und Schülern und damit vor unserer eigenen Zukunft mit der Zusammenarbeit mit anderen Fächern, mit den erfahrenen und auch von Schülerinnen und Schülern erkannten Erfolgserlebnissen und der sichtbar werdenden bildnerischen Leistung.

### Gegenwärtige Unterrichtserfahrungen

Die Schülerinnen und Schüler des aktuellen Zeichen- und Kunstunterrichtes durchwandern im Laufe ihrer schulischen Jahre eine Ansammlung von thematisch und medial isolierten Arbeiten. Diese sind häufig konstruiert aus einer Verknüpfung zwischen einem Thema (z. B. Selbstinszenierung), der Arbeit mit einem Medium (z. B. Digitalfotografie) und der dazu passenden Betrachtung und Analyse von Kunstwerken (z. B. Koons, Sherman). Die Aufgabenstellungen sind entweder vom Medium initiiert und dominiert, oder es wird ein Thema aufgeworfen, das mit dem dafür geeigneten Medium bearbeitet wird. Die Aufgaben werden nach einem wie oben beschriebenen, didaktischen

Modell aufgebaut, das mehr oder weniger komplex erscheint, oder es wird einfach gesagt: «Jetzt machen wir einen Film!», und das Filmthema wird den Schülerinnen und Schülern überlassen.

Das in der Schweiz 2006 erschienene vierbändige Werk «Bildöffner» ist im Vergleich mit dem ähnlich umfangreichen deutschen «Arbeitsbuch Kunst» um einiges simpler strukturiert. Im Aufbau des Unterrichtes gleichen sie sich jedoch, denn beide bieten eine umfassende Fülle an Themen und Medien in Form von in sich abgeschlossenen Unterrichtseinheiten an.

Die Aufnahme- und Begeisterungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist bei dieser Form des Unterrichtes recht gross. Er bildet einen kurzweiligen Kontrast und Ausgleich zu den rein mentalen Lernfächern, was auch nach wie vor ein zentrales Argument für das Fach bildet. Aus Sicht des Erfolgserlebnisses der einzelnen Lektionen und der momentanen Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler gäbe es keinen Grund, an diesem System zu zweifeln.

Meine eigenen Erfahrungen des Unterrichtens in dieser Methodik abwechslungsreicher Mittel und Themen haben jedoch starken Zweifel an dessen Nachhaltigkeit aufkommen lassen. Ich betrachte das Modell als ungeeignet, die in den Lehrplänen formulierten übergeordneten Ziele zu erreichen. Die Erkenntnis, dass ich mich die ersten 10 - 15 Jahre Unterrichten ohne Hinterfragen einer Methode unterworfen habe, die bis heute weder von der Lehrerbildung noch von den Bildungsinstitutionen in Frage gestellt wird, ist frustrierend und ärgerlich.

Die momentane Zufriedenheit im Unterricht kontrastiert zu Aussagen der abschliessenden Schülerinnen und Schüler, ebenfalls zu Auskünften Ehemaliger, die zu ihren Unterrichtserfahrungen befragt wurden. Sie kontrastiert auch zu den Erfahrungen von Resultaten in nachfolgenden Arbeiten im Unterricht selber, in denen vormals gemachte Erfahrungen kaum reflektiert und angewandt werden konnten.

Ich mache seit einigen Jahren im Sinne eines Feedbacks, was in unserer Schule ein obligatorischer Vorgang ist, Umfragen über die Wirksamkeit und Beliebtheit der einzelnen Arbeiten wie zur Methodik. Dabei ist bemerkenswert, dass die Umfragewerte nicht identisch sind mit der momentanen Zufriedenheit mit einer Aufgabenstellung im Unterricht. An viele der isolierten Arbeiten, bei der sie einigermassen

begeistert mitmachen, können sich die Schülerinnen und Schüler nach zwei bis drei Jahren kaum erinnern. Bei Wiederholungen haben sie die spezifischen Medienkompetenzen, aber auch den analytisch-reflektierenden Zugang vergessen. Sie müssten wieder von vorne beginnen und würden keine Entwicklung erfahren, geschweige denn erkennen. Damit unterscheiden wir uns nicht von den anderen wissensvermittelnden Fächern, deren Lehrerinnen und Lehrer oft mit einem gewissen Fatalismus konstatieren, dass nach einigen Jahren der vermittelte Stoff sowieso vergessen ist.

Aus diesem Grund habe ich in den letzten Jahren begonnen, die Auswahl der Medien und Themen radikal zu reduzieren und durchgängig über alle vier Jahre chronologisch strukturierte Hausaufgaben zu stellen, in denen sie z. B. neben zeichnerischen Übungen mit einem individuell bevorzugten Mittel eine eigene Artikulationsform und Thematik entwickeln können. Diese Reduktion, verbunden mit wöchentlichem Üben zuhause, weckt im Moment der Auftragserteilung keine Begeisterung, denn sie ist in der Fülle der Pflichten eine Anforderung mehr. Meine Argumentation dazu im Unterricht stösst jedoch auf Verständnis, die Produkte selber und die in ihnen ablesbaren Prozesse überzeugen die meisten Beteiligten.

In der permanenten Präsenz der elektronischen Medien und dem Eingebundensein speziell der Jugendlichen in diesem beanspruchenden Netzwerk können mehrmalige Übungen pro Woche mit einfachen manuellen Zeichenmitteln beruhigende und konzentrierende Wirkung haben.

Das Reduzieren der Themen- und Medienvielfalt in meinem Unterricht hat eine Vereinfachung mit sich gebracht, das kontinuierliche Fordern von Übungen und die Konzentration auf ein Mittel über längere Zeit, verbunden auch mit schriftlichen Beschreibungen und Reflektionen, hat den Unterricht wiederum aufwändiger gemacht.

Der Prozess einer neuen Fundierung des eigenen Unterrichtes, dessen Konsequenzen ich erst heute mit aller Deutlichkeit realisiere, öffnet auch einen Blick auf unsere Unterrichtstätigkeit ganz allgemein. Ich erfahre diesen als einen zum grossen Teil unreflektierten Spiegel einer Gesellschaft, in der alles möglich sein soll, aber keine Bereitschaft zur Kontinuität und Verbindlichkeit gefordert wird.

Dies ist teilweise nur das strukturelle Problem des dauernden Themen- und Fächerwechsels und der kurzen Lektionendauer, das sich einfach lösen liesse (Heft 01, S. 115). Unsere übersteigerten Zielvorstellungen sind weit von der Unterrichtsrealität entfernt.

Das Vermitteln von medialen Unterrichtshäppchen, das auch ich über mehr als zehn Jahre praktizierte, verunmöglicht ganz grundsätzlich das Initiieren und Durchleben der eigentlich von den Bildungskonzepten geforderten Prozesse, wie sie zu Beginn erwähnt wurden und die eigentlich Kreativität ermöglichen sollten. Die Schülerinnen und Schüler gelangen nicht an einen Punkt, wo sie Schwierigkeiten selbständig erkennen und diese durch Kreativität, Arbeit und Geduld meistern können. Aufgabenstellungen und Prozesse, die von A bis Z von der Lehrperson möglicherweise innerhalb von einer einzelnen Lektion geplant und begleitet werden, sind didaktische Alibiübungen. Die Schüler erfüllen brav die prozessualen Vorstellungen der Lehrpersonen und erhalten keine Chancen zum so viel gepriesenen Selbst-Organisierten-Lernen (SOL).

Der Kunstunterricht ist mit dieser gut gemeinten, aber ineffizienten Methodik ein Spiegel des gesamten in Fächer zersplitterten gymnasialen Unterrichts, in dem an einem einzigen Tag bis zu fünf Fächer auf dem Programm stehen und Dozentinnen und Dozenten fünf verschiedene, fachspezifische Weltbilder vermitteln. Zum anderen spiegelt die Methodik die virtuelle Erreichbarkeit jedes Zieles mit einem Tastendruck.

Die aufwändig gestalteten und gut gemeinten Lehrmittel, die in den letzten Jahrzehnten entwickelt wurden, und die dahinterstehende Didaktik geraten in Gefahr, beliebig zu wirken. Sie nehmen die eigenen Ziele und damit auch die Kinder und Jugendlichen nicht ernst, die nicht unterhalten, sondern gefordert werden wollen. Sie formulieren, was alles möglich und sinnvoll wäre und wie dies in Fünfminutenzyklen gut zubereitet wird, aber sie formulieren nicht, was notwendig und Grundlage ist. Sie gehen unserem Fach und dessen Bedingungen nicht auf den Grund.

> *Die neuen Lehrmittel und Grundlagen listen eine fast unfassbare Menge von zu fördernden Fähigkeiten unter dem Stichwort Kreativität oder Visual Literacy auf, die in unserem Unterricht*

behandelt werden können (Grundlagen 2002). Es entsteht eine inflationäre Wiederholung und Variierung von Kompetenzen, die sich vermutlich auch mit den zwei bis drei Sätzen sagen liessen, die schon Rousseau oder Schiller vor 300 Jahren formulierten.

- > *Kreativität und Kunst erscheinen in den Argumenten und Zielformulierungen oft als Heilmittel zur Bewältigung fast aller gesellschaftlichen und sozialen Probleme.*
- > *Die aufgeführten Beispiele von Aufgabenstellungen oder Unterrichtsprojekten erscheinen in ihrer Menge und Fülle von Themen und Medien wie ein Wunschkatalog für eine Kreativitätsmesse (Kunst 2009, Bildöffner 2006). Die Frage nach einer Nachhaltigkeit für langfristige Erfolgserlebnisse und Kompetenzen wird vernachlässigt.*
- > *Das Thema Üben oder ein alltägliches Anwenden grafischer Artikulation im Sinne einer Grundlage des Unterrichtes erscheint in keinem der mir bekannten aktuellen Lehrmittel. Die Aufgabenstellungen machen den Eindruck, dass nach der Durchführung einer einzelnen Aufgabe das Thema und Problem abgehakt werden kann und die Schüler die hohen Ziele erreicht haben. Die Konzepte machen den Anschein, als seien alle Fragen schon beantwortet und Qualität sei nur eine Frage des didaktischen Rezeptes.*

Wer «Visual Literacy» oder Bildkompetenz als eine mit der Sprache vergleichbare, existenzielle Kompetenz betrachtet, wird die Beschäftigung damit zu einer alltäglichen ausdehnen müssen. Die Aufgaben können nicht mehr in sich isolierte Häppchen bleiben, sondern werden in ihrer Vielfalt reduziert und in einen gemeinsamen Strang von täglicher Beschäftigung mit z.B. zeichnerischer Tätigkeit gebracht. Die Frage nach unserem wichtigsten Medium, dem Bild und der visuellen Wahrnehmung, muss nicht den Kunst- oder Bildwissenschaften delegiert werden, die praxisfern kaum fundierte Theorien für den Unterricht entwerfen, sondern kann von der Praxis selber entwickelt und beantwortet werden. Was ein Bild ist und wie Bilder funktionieren, bleibt sonst entweder im Nebel mystifizierender Kunst- oder rationaler Zeichentheorien hängen.

## Individualisierung des Übens

Wer etwas viel und intensiv macht, wird in dieser Tätigkeit unweigerlich an Kompetenzen gewinnen. Selbst wenn Jugendliche intensiv und viel Computerspiele machen, werden sie in ihren Reflexen besser. Nur ist diese Tätigkeit ein Paradebeispiel für konventionalisiertes Training, denn jeder Schritt in einem solchen Spiel ist vom Programmierer oder Gamedesigner vorgegeben. Darum ist die Wahl dieser Tätigkeiten zentral. Das Zeichnen gehört sicher zu den am wenigsten konventionalisierbaren Tätigkeiten, denn die entstehende Bildwirklichkeit ist selbst in der ungeschicktesten Skizze in jedem Fall eine eigene Kreation, selbst wenn schematische Muster (Graffiti, Tags) oder Figuren (Mangas, Models) repetiert werden, was Jugendliche häufig von sich aus gerne machen. Diese Form der Repetition sollte nicht abgewertet oder verhindert werden, denn auch sie verlangt präzises Beobachten und kann dazu führen, dass sich über selbst entwickelte Ansprüche Erfolgserlebnisse einstellen und sich aus dem repetierten Muster eine persönliche Formensprache und Bildwelt entwickeln.

Wenn wir unsere Bildungsziele und auch die Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, sind wir verpflichtet, mehr als die medialen Häppchen und Instantkunstausflüge anzubieten. Wir dürfen mehr fordern. Auch kontinuierliche Hausaufgaben sollten selbstverständlich werden. Als Vermittelnde agieren wir selber in den Grundlagen des Unterrichtes souverän und kompetent. Wir demonstrieren, dass wir die Ziele selber erreichen können, und ermöglichen damit den Schülerinnen und Schülern individuelle Erfolgserlebnisse.

Da es nicht mehr um ein Training des «guten Geschmacks» geht, um Musterbildung und ein Angleichen an ästhetische Normen, liegt ein grosser Teil unserer Arbeit darin, den Schülerinnen und Schülern die spezifischen, individuellen Qualitäten ihrer eigenen zeichnerischen Sprache und ihrer Bildwelten erlebbar zu machen. Dies kann aber nur überzeugend gelingen, wenn sie täglich oder oft zeichnen. Mit einer Fokussierung auf diesen Unterrichtsbereich geraten wir in eine Situation, die auch Ziele erreichen lässt, die nicht im Vordergrund stehen. Wir intensivieren die Tätigkeit im Fokus auf das Üben und den Prozess, und wir erhalten fast nebenbei noch Resultate, die allen Beteiligten Erfolgserlebnisse vermitteln.

LITERATURHINWEISE

- Eagleman 2012, David Eagleman, Inkognito - Die geheimen Eigenleben unseres Gehirns, Campus 2012
- Mitchell 2008, W.J.T. Mitchell, Das Leben der Bilder, Eine Theorie der visuellen Kultur, Becksche Reihe 2008
- Legler, Wolfgang Legler, Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes, Grundlagen 2002, Grundlagen des Kunstunterrichtes, K. Eid, M. Langer, H. Ruprecht, UTB 2002
- Preissler 1807, Johann Daniel Preissler, Theoretisch-Praktischer Unterricht im Zeichnen, Steinische Buchhandlung, Nürnberg 1807
- Stuhlmann 1879, Dr. A. Stuhlmann, Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule, Verlag von F. H. Nestler & Melle, Hamburg 1879
- Stuhlmann 1900, Dr. A. Stuhlmann, Zirkelzeichnen und Projektionslehre, 20. Auflage, Hamburg 1900
- Beiträge zur historischen Fachdidaktik – die Jahre der Weimarer Republik, Zusammenfassung einer Dissertation von Wolfgang A. Reiss, Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik, Weinheim, Basel, 1981
- Rein 1889, Die Geschichte des Zeichenunterrichts in der Volksschule, E. F. Thienemann 1889
- Selle 1988, Gert Selle, Gebrauch der Sinne, Rowohlt 1988
- Bildöffner 2006, Bildöffner Bildnerisches Gestalten, Grundlagen, Schulverlag bmv AG
- Gysin 2010, Wozu Zeichnen?, Niggli Zürich 2010
- Freud 1932, Sigmund Freud, Das Ich und das Es. Gesammelte Werke, Fischer, Frankfurt/M
- Roth 2009: Gerhard Roth, Aus Sicht des Gehirns, Suhrkamp 2009
- Maurer 2010, Dieter Maurer, Claudia Riboni, Wie Bilder entstehen, Verlag Pestalozzianum Zürich 2010
- Tomasello 2011, Michael Tomasello, Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation, Suhrkamp 2011
- Jung 2001, Johannes Jung, Kunstunterrichtliche Reformvorstellungen in der Schulwirklichkeit, Forschung Klinkhardt, München 2001
- Otto 1974, Gunter Otto, Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Westermann 1974
- Mühle 1971, Günther Mühle, Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, Barth 1971
- Heft 01, Mario Leimbacher, Gründe für einen Bruch mit den traditionellen Mittelschulstrukturen und ein Entwurf eines neuen Modells, Heft 01 2008
- NZZ 2010, [http://bg.ken.ch/dokumente/grundlagen/artikel\\_nzz\\_zhdk.pdf](http://bg.ken.ch/dokumente/grundlagen/artikel_nzz_zhdk.pdf)
- Trendbericht 12, 2011, Von der musischen Bildung zur «aesthetik literacy», SKBF/CSRE, Aarau 2011

Eco 2002, Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, UTB 2002

Mörsch, Lüber, NZZ 2010, Sonderbeilage, 31. März 2010

IAE 2012, <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/glossar/kunstvermittlung-als-dekonstruktion/>

ZHdK 2011, web: <http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/dienstleistung/werkstatt-raufbrechen/>

HSGYM 2011, Bei der Vorbereitung der Hochschultagung BG-HSGYM vom 2.2.2012 wurde mir von leitenden Personen der ZHdK unmissverständlich mitgeteilt, dass an der ZHdK keine Legitimationsdiskussion stattfindet.

Homberger 2007, Ursula Homberger: Literacy, Heft 01, 2007 S. 73.

## G E S I C H T E T

VERENA WIDMAIER

Ich wollte schon immer einmal über das Weggeworfene und das Wegwerfen schreiben. Der Vorgang scheint eigenen Vorlieben und Kriterien unterworfen zu sein. Was man behalten will oder was man nicht mehr braucht, ist hier die Frage.

Eine Stelle ist mir schon im Buch von James Lord «Alberto Giacometti, ein Porträt» besonders aufgefallen. Er beschreibt die Situation folgendermassen:

*...Ungeduldig zog er aus den Mappen eine ganze Menge von Zeichnungen auf Litho-Papier, einige leere Bogen Litho-Papiere und einige Zeichnungen auf gewöhnlichem Papier. Er warf sie alle auf den Boden. «Was in aller Welt machst du da?», fragte ich schliesslich. «Ich werde dieses Zeug auf den Müll schmeissen», sagte er. «Nein!», protestierte ich. «Doch!», rief er, «du wirst gleich sehen.» Er raffte den Stapel Zeichnungen auf dem Boden zusammen und ging damit hinaus auf den Durchgang. Dort stand neben der Türe zu Diegos Atelier eine Mülltonne. Er warf alle Zeichnungen auf den Boden, griff sich eine Handvoll und begann, sie in Stücke zu reissen. Ich fiel ihm in die Arme und suchte ihn daran zu hindern. «Warte doch einen Moment», redete ich auf ihn ein. „Lass uns sie erst durchschauen.“ «Nein, nein», rief er, nahm eine neue Handvoll Zeichnungen und zerriss sie. Offensichtlich konnte ich nichts ausrichten. Ausserdem waren es seine Zeichnungen, und wenn er wollte, konnte er sie ja zerreißen. ...*

Giacometti sei laut James Lord wütend, weil er erfahren habe, dass das Litho-Papier nicht gut wäre. Scheinbar habe auch Cézanne seine Leinwände in der Wut zerfetzt, wenn er mit seiner Arbeit unzufrieden war.



Abb. 1, Screenshot «voller Papierkorb» auf dem Schreibtisch des Computers

Mit den digitalen Daten ist es heute fast dasselbe. Ein Papierkorb wartet auf die zu löschenden Objekte. Ich stelle mir vor, es würde auf dem Computer beim Löschvorgang der Dokumente noch eine Taste «Vielleicht» erscheinen.

Diese mittlere Taste wäre zwar keine direkte Entscheidungshilfe. Sie könnte immerhin mit ein paar weiteren Fragen Grundlagen für das Entscheiden im richtigen Moment hergeben, vor allem, wenn das Löschen eine unwiderrufliche Aktion ist.



Abb. 2, Bildmanipulation Verena Widmaier

Roland Ruess ist Lehrer für Bildnerische Gestaltung an der Hohen Promenade in Zürich. Er ist vergleichbar mit dieser Taste, denn er zieht seit Jahren weggeworfene Zeichnungen aus dem Papierkorb. Er beachtet liegengebliebene Zeichnungen und denkt über sie nach.

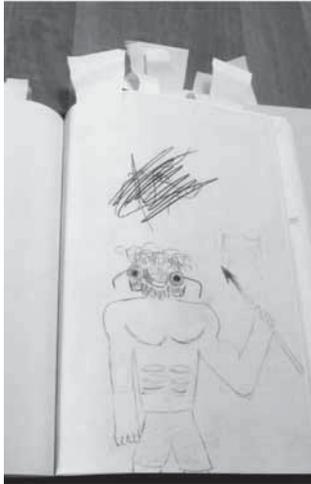


Abb. 3, Foto Broschüre. Bei diesem Blatt geht es um die Figur, Lösungen für Gesicht und Six-Pack-Muskeln

Seine Broschüren liegen vor uns auf dem Tisch, und überall sind gelbe Markierungen angebracht. Wir blättern durch die Sammlung:

***Gibst du heute immer noch Acht aufliegen gebliebene Zeichnungen?***

Nein, heute weniger, ich habe

zwar gesammelte Zeichnungen in einer weiteren Schachtel, die ich auf Grund deiner Nachfrage wieder neu beachten werde. Mal sehen.

***Fehl dir die Zeit, um die Sache weiterzuerfolgen?***

Nein, ich bin einfach erfahrener geworden, was das Fördern der Schülerinnen und Schüler anbetrifft. Ich lasse sie auch seit ein paar Jahren mit und in Skizzenbüchern arbeiten. Prozesse werden auf diese Art sichtbarer. Natürlich finde ich in den Skizzenbüchern nicht mehr die Zeichnungen, die einfach so entstehen. Die Arbeiten sind von mir angeleitet, daher finden sich keine sexartigen Zeichnungen mehr, die einfach im Kübel landen, nachdem sie kurz für Aufmerksamkeit beim Tischnachbar gesorgt haben.

***Hast du die weggeworfenen und liegen gebliebenen Bilder gesammelt, um selber weiterzukommen, um neue Aufgabenstellungen und Übungen zu entwickeln?***

Ja, und heute merke ich, dass ich vor allem Aufgabenstellungen mache, die ich vielleicht aus diesem Grund auf spezifische Ziele hin ausrichte. Ich frage mich schon während der Planung, was ich vermeiden, vorwegnehmen oder in den Übungen steuern soll.

***Ein unvorhergesehenes Scheitern ist somit nicht mehr zwingend für die Schülerinnen und Schüler?***

Zwar ist es schon eine Frage, was die Schülerinnen und Schüler besser stärkt. Ist es das Herausfordern der Grenze des Darstellbaren oder das Mutmachen zu eigenen und fantasiereichen Lösungen? Ist es das Durchhaltenlernen, wenn die inneren und äusseren Messlaten nicht erreicht werden? Je nach Haltung könnten dabei die Erwartung und der Anspruch an das «richtige» Zeichnenkönnen eine wichtige Rolle spielen. Ich weiss es nicht.

In diesem Sinne habe ich den Spielraum leider auch enger gemacht. Ich habe das aus den Erfahrungen mit den Reaktionen der Schülerinnen und Schüler und aus ihren liegen gelassenen und weggeschmissenen Zeichnungen gelernt.

Die gelben Zettel markieren folgende Zeichnungen:

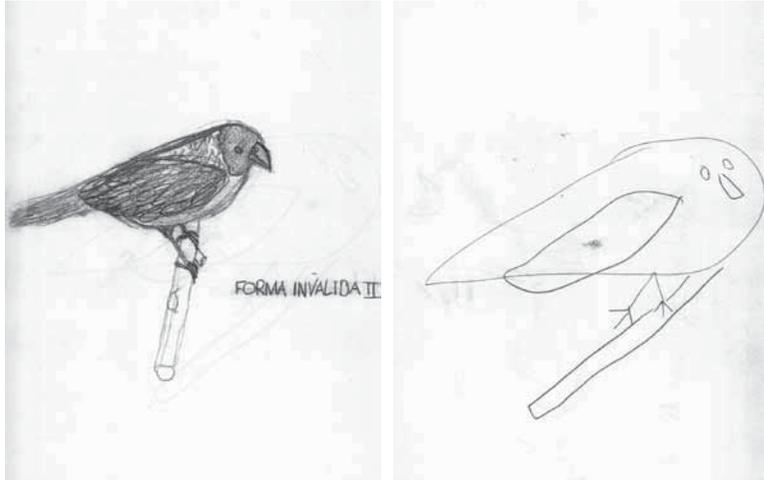


Abb. 4, Forma invalida II wurde im Naturhistorischen Museum in Zürich abgezeichnet

Abb. 5, Die Lösung eines anderen Schülers

Abb. 6, Zoobesuch



Abb. 7, Eine Figur abzeichnen

Zeichnungen, die von Schülerinnen und Schülern kommentiert werden, treffen die Erwartungen der Schülerin, des Schülers (oder des Lehrers) nicht. Resultat und Erwartung an das Bild unterscheiden sich, und die Jugendlichen kommentieren ihr Unvermögen, ihre bildhafte Vorstellung darzustellen. Das zeigt sich in den Zeichnungen:

- > Kribbelartiges Durchstreichen des Entwurfes
- > Ausradieren der ungültigen Linien
- > Fein vorgezeichnete Linien, die dann in einem weiteren Schritt mit gültigen und dickeren Linien verstärkt werden
- > Eine Zeichnung, die fragmentarisch wirkt, das heisst, einzelne Teile sind ausgearbeitet, andere sind vernachlässigt
- > Viele angefangene Versuche, etwas sichtbar zu machen
- > Mit «Picasso» unterschriebene Zeichnungen
- > Mit Worten kommentierte Zeichnungen
- > Weggeworfene Zeichnungen
- > Zerknüllte Zeichnungen, die dann weggeworfen wurden
- > Von der Lehrperson als Übung deklarierte Zeichnungen bleiben liegen

### *Müssten wir uns hier Sorgen machen?*

Das Darstellen einer Erwartung, einer fixen Vorstellung, wie etwas aussehen muss, blockiert jedenfalls Jugendliche sehr. Sie vergleichen auch mit dem, was sie abbilden möchten, und haben umso größere Schwierigkeiten, wenn ihre Erwartungen sich am fotografischen Abbild messen. Das Scheitern an der Form, an ihrer Erscheinung in der zweidimensionalen Darstellung sowohl der Proportion wie auch der räumlichen Illusion, sind die offensichtlichsten Probleme. Warum ist diese Messlatte so hoch? Was heisst denn zeichnen oder skizzieren können?

### *Bilder, die auf fantastischen Vorstellungen beruhen, gibt es leider bei den Jugendlichen um 14 Jahre weniger im BG-Unterricht.*

Wahrscheinlich wäre das Suchen nach einer fantasiereichen Vorstellung einfacher als das Abbilden. Gekonntes Abbilden scheint aber in unseren Breitengraden eher auf Anerkennung zu stossen, und unter diesem Erwartungsdruck ist es schon fast eine Heldentat, gegen diese kontrollierbaren Phänomene in der Zeichnung einen Unterricht zu gestalten, der dennoch das Wahrnehmen und das Darstellen übt und die Funktion einer Skizze ernst nimmt.

Eher können Schulen von Mangakünstlern schon bei neunjährigen Kindern hoch im Kurs stehen. Anleitungen zum Zeichnen Lernen boomen nicht nur seit den Beiträgen von Betty Edwards und Peter Jenny. Vor allem in den Schulen der Mangakünstler wird das Know-how Schritt für Schritt bis zum Erreichen einer perfekten Darstellung vermittelt. Auch kann das vom Jugendlichen selbst gelernt werden. Sie bieten Grundlagen für erfassbares und abbildendes Zeichnen.

Aus meiner Sicht ist es eine Möglichkeit, auch die Vorstellungswelt zu differenzieren. «Manga aus der richtigen Perspektive», dieses Buch liegt bei mir zuhause auf dem Tisch, und ich brauche es auch im Unterricht. Ich danke dir, das nehme ich mit, es passt zum Kommentar «zu fett und Kopf zu klein» auf der einen Zeichnung aus dem Papierkorb.

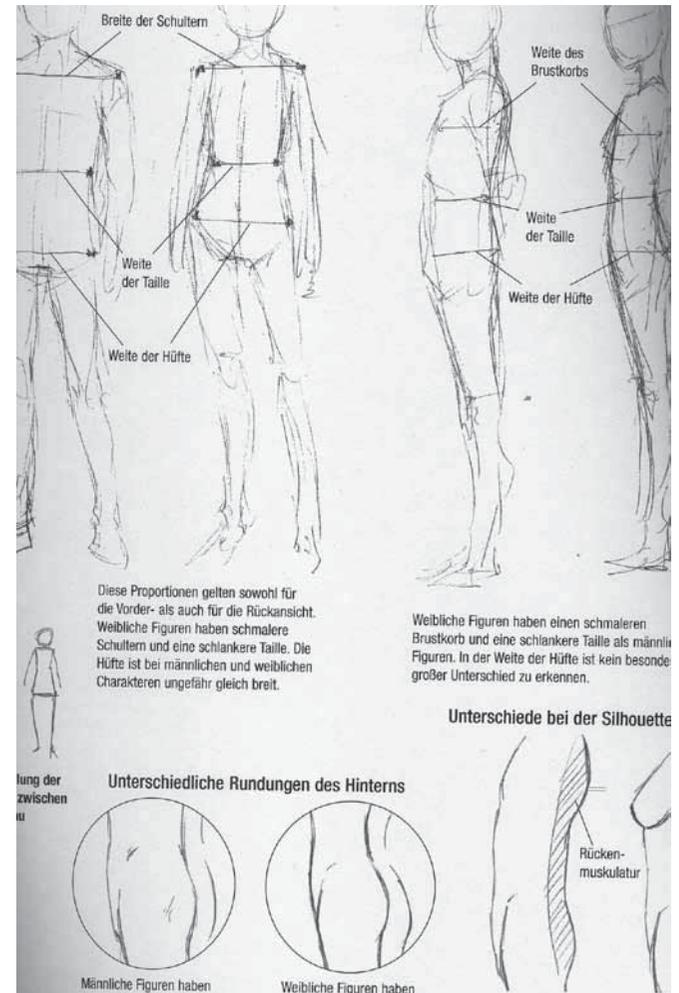


Abb. 8, How to draw manga, «Manga Skizzen zeichnen», Carlsen Verlag,





## VON DER KUNST, EIN KÜNSTLER ZU SEIN

MARCO WEHR

### Was wir von kreativen Köpfen lernen können

Wahnsinn und Genie gehen Hand in Hand, Spitzwegs armer Poet, die Geburt des erhabenen Kunstwerks aus der persönlichen Katastrophe: Über keinen Berufsstand existieren so viele Vorurteile wie über den der Künstler. Zugegeben: Es gibt in den Künsten Genies, die dem Irrsinn nahe sind oder ihm erliegen, auch können viele Dichter nicht allein von ihren Versen leben, und selbstverständlich wurzelt manch grosses Kunstwerk in tief empfundenem Elend. Richtig ist aber auch, dass ein grosser Teil erfolgreicher Künstler weder verrückt noch mittellos ist, zudem muss bedeutende Kunst nicht zwangsweise aus Leid geboren werden. Trotzdem sind die sorgsam gepflegten Vorurteile über Künstler so gravierend, dass die eigentlichen Kompetenzen, die Kreativen erlauben, erfolgreich zu sein, gar nicht erst ins Blickfeld geraten. Das habe ich am eigenen Leib erfahren. Ich war auf einer vom deutschen Arbeitsministerium finanzierten Tagung, die sich mit der Frage auseinandersetzte, wie wir in Zukunft leben werden. Geladen waren Politiker, Wirtschaftsexperten, Hochschulrektoren und ein Alibikünstler – meine Person eben. Nach einer Diskussion, die anfangs belanglos dahinplätscherte, kam es plötzlich zu einer Eruption, als ich einige für Künstler völlig selbstverständliche Dinge beim Namen nannte. Eine Politikerin aus dem damaligen Riester-Ministerium keifte mich mit Schaum vor dem Mund an und nannte mich unsozial, weil ich von den Menschen etwas verlangen würde, das sie nicht in der Lage zu leisten wären. «Die Praxen der Psychiater in Deutschland werden aus allen Nähten platzen, wenn man von den Menschen fordert, was Sie gerade vorgeschlagen haben! Das ist eine völlige Denkmöglichkeit!»

Nach der Diskussion kam der Veranstalter zu mir und sagte: «Vielen Dank für ihre Statements. Sehr interessant, nur leider überhaupt nicht das, was wir aus dem Mund eines Künstlers erwartet haben.»

Was war passiert? Wahrscheinlich war man schon enttäuscht, dass ich nicht mit dem Hollandrad angereist war, einen Strohhut auf dem Kopf, im Rucksack ein frisches Baguette, eine Flasche Beaujolais Primeur sowie eine schweinslederne Kladde, die ich immer dann unterm Apfelbaum hervorziehe, wenn die Musen zu mir sprechen. Stattdessen war ich mit der Bahn angereist, machte einen ganz weltlichen Eindruck und gab ein paar Vorschläge zum Besten, die vielen Anwesenden so ungeheuerlich erschienen, dass sich bei mir das Gefühl verdichtete, dass sie eine gewaltige soziale Sprengkraft besitzen, obwohl sie für Künstler völlig selbstverständlich sind. Ich wies z.B. darauf hin, dass es für Künstler kein Naturgesetz ist, dass sich die Entwicklung des persönlichen materiellen Wohlstand an einer streng monoton wachsenden mathematischen Funktion orientiert. Als Künstler kennt man die Achterbahnfahrt durch die Zeit, in der sich desaströse finanzielle Situationen mit Momenten abwechseln, in denen man zum Jubilieren aufgelegt ist. Für Meinesgleichen ist es nicht aussergewöhnlich, dass Umsatz und Gewinn über die Jahre um 50% schwanken.

Dann kam der Satz, der die Diskutanten zum Kochen brachte. Ich schlug vor, dass sich moderne Arbeitnehmer genauso wie Künstler als Unternehmer ihrer selbst verstehen sollten. Die Argumente für diesen, wie ich finde, zeitgemässen Vorschlag liegen auf der Hand: Eine berufliche Karriere, vergleichbar der meines Wuppertaler Opas, ist vom Aussterben bedroht: Mit 17 Jahren Lehre in der Wicküler-Brauerei in Wuppertal. Dann fünfzig Jahre Angestelltenstatus mit stetig wachsenden Bezügen. Endlich eine goldene Uhr zum Dank, und ab in die Rente. Heute ändert sich die Arbeitswelt so rasend schnell, dass derjenige, der sich nicht weiterbildet und den neuen Gegebenheiten anpasst, unweigerlich auf der Strecke bleibt. Könnte es also von Vorteil sein, sich bestimmte Eigenschaften des Künstlertums zum Vorbild zu nehmen? Taugen Künstler gesellschaftspolitisch noch zu mehr, als durch ihre Anwesenheit marode Viertel zu Szenevierteln zu machen und dort dafür zu sorgen, dass die Mieten steigen, die sie sich dann selbst nicht mehr leisten können, um schliesslich die Brocken

zu packen, um mit der Karawane das nächste Viertel zu besiedeln. Tatsächlich gibt es hinter der Nebelwand der Vorurteile, Charaktereigenschaften und Befähigungen, die dem Künstler in einer sich wandelnden Welt eine gewisse Vorbildfunktion geben. Von diesen will ich nun sprechen, wobei ich mich aus Authentizitätsgründen am Beruf des darstellenden Künstlers und des Schriftstellers orientiere.

### Können schadet nicht!

Sprach ich mit meinem Schwiegervater über moderne Kunst, dann polterte er immer «Kunst kommt von Können». Darüber kann man trefflich diskutieren. Tatsächlich muss man zugeben, dass es Künstler gibt, die ihr Handwerk definitiv nicht verstehen und die ihre Aufgabe einzig darin sehen, dem «künstlerischen Elaborat» eine intellektuelle Blaupause zu hinterlegen, die der Rezipient gefälligst zu dechiffrieren hat. Dabei kommt es zu einem paradoxen Prozess: Je weniger gesagt wird – je grösser die «Assoziationsräume sind» –, desto grösser wird der interpretatorische Aufwand, und desto «anspruchsvoller» wird das Werk eingeschätzt. Diese Vorlage nehmen eingebildete Experten gerne auf, die unverzichtbarer Teil eines sich selbst organisierenden Systems sind, das für die moderne Kunst bezeichnend ist: Ausser eines kryptischen künstlerischen Konzepts braucht der «Künstler» nichts zu liefern. Der Kritiker wiederum verwendet die Rätselhaftigkeit der Elaborate, um in der Interpretation mehr über sich selbst auszusagen als über das «Kunstwerk». Vor der Hand lobt er den Künstler, hinter der Hand sich selbst, da er sich als gewieften Exegeten in Stellung bringt: eine Kapazität, die die Zeichen zu lesen weiss! Unverständnis gemeiner Rezipienten wird mit mangelnder intellektueller Durchdringung des Werks gleichgesetzt. Auf diese Weise kommt es zu einer pseudointellektuellen Rudelbildung aus eingebildeten Künstlern und elitären Exegeten. Zwei Hunde, die jeweils am Hintern des anderen schnüffeln. Es wundert nicht, dass es in diesem paradoxen Prozess zu seltsamen Konsequenzen kommt: Worte fangen an zu tanzen, und Tänzer nehmen Chaostheorie und Quantenmechanik zum Gegenstand ihrer Reflexion. Lassen wir nun diese Form künstlerischer Konzeptkunst einmal aussen vor und beschäftigen uns mit den Künstlern, die auf

das Beherrschen einer Technik angewiesen sind. Hierzu zählen etwa Musiker, Tänzer, Schauspieler, viele Maler, Bildhauer usw... Was bedeutet es, eine Technik zu entwickeln, was bedeutet es zu üben?

## Üben

Was weiss man über das Üben? Erstaunlicherweise relativ wenig. Um nur ein Beispiel zu nennen: Es ist erst seit einiger Zeit bekannt, was anatomisch passiert, wenn man einen Finger krumm macht – ein nicht unwesentlicher Prozess, wenn man das Instrumentalspiel betrachtet. Auch die so genannte Expertiseforschung hilft dem Suchenden nicht wirklich weiter: Wissenschaftlich fundierte Strategien, die klipp und klar belegen, wie man etwa Fingerfertigkeiten am besten trainiert, existieren nicht. Die Ergebnisse, die vorhanden sind, haben eher einen fragmentarischen und nicht besonders erhellenden Charakter. Das einzige, das zweifelsohne feststeht, ist die Binsenwahrheit: «Ohne Fleiss kein Preis.» Und der Fleiss lässt sich auch quantifizieren. Die mittlerweile berühmte 10'000-Stunden-Regel besagt, dass man eben diese Zeit aufbringen muss, um eine Tätigkeit wirklich zu beherrschen (siehe S. 321). Dabei ist es egal, ob man in einer kubanischen Fabrik Zigarren dreht oder aber Geige spielen lernt. Ehrlicherweise muss aber zugegeben werden, dass die 10'000-Stunden-Regel nur die halbe Wahrheit ist! Es reicht nämlich nicht, diese lange Zeit etwa mit einem Instrument zu verbringen und damit automatisch zu einem Meister zu werden. Das zeigt das von mir sogenannte «Strassenmusikerparadoxon». In meiner Stadt Tübingen gibt es mehrere Strassenmusiker, die jahrzehntelang ihr Instrument spielen, deren Repertoire aber über fünf Stücke nicht hinausgekommen ist, wobei diese teilweise auch noch in einer lausigen Qualität gespielt werden. Wie ist das zu erklären? In einer Untersuchung über Eiskunstläuferinnen hat man festgestellt, dass nur die sich entwickelten, die sich trauten, Dinge zu trainieren, die sie nicht beherrschten.

Die, die mit einer gewissen Selbstverständlichkeit Schritte und Sprünge abspulten, die sie schon kannten, entwickelten sich fast gar nicht mehr. Das ist ein wichtiges Resultat, das in all seinen Konsequenzen nicht unterschätzt werden darf. Effizientes tägliches Lernen bedeutet täglich erfahrenes Scheitern!

Das ist eigentlich eine Trivialität: Lernen bedeutet nämlich, Dinge zu versuchen, die man noch nicht beherrscht. Würde man sie schon beherrschen, bräuchte man sie nicht zu lernen! Also müht man sich beim Üben mit Fertigkeiten, die einem in ihrer Widerständigkeit das Leben schwer machen. Je länger man lernt, desto mehr lernt man auf einer Metaebene des Lernens, mit immer grösseren Widerständigkeits zu-rechtzukommen. Vorausgesetzt, man ist ein Naturtalent des Lernens oder hat Eltern oder Lehrer, die einen mit dieser manchmal schmerzhaften Einsicht fürsorglich vertraut machen. Interessanterweise steht diese für Praktiker bekannte Binsenweisheit konträr zu einer gerade in der Pädagogik favorisierten Einstellung: Lernen muss immer Freude machen. Der Pädagoge vermittelt Fertigkeiten sozusagen subkutan. Enttäuschungen sind unter allen Umständen zu vermeiden. Zur Erläuterung ein Spielplatzerlebnis: Auf dem Abenteuerspielplatz in Entringen wurde ich lautstark von einer überbetulichen Mutter gescholten, die ihren Sohn, der sich ungeschickt wie ein narkotisierter Käfer bewegte, immer mit einem Fahrradhelm in die Rutsche setzte, um dann direkt im Schweinsgalopp in den Sandkasten zu hetzen, wo sie ihn auffing. Sie trug ihn erneut nach oben, und das Schauspiel begann von vorne. Ich unterliess es bewusst, meiner Tochter zu helfen, hatte es mir mit einem Buch auf einer Bank bequem gemacht und achtete nur darauf, dass sie sich nicht ernsthaft verletzt. Kleine Blessuren nahm ich billigend in Kauf, da ich wollte, dass sie lernt, die Gefahren selbst einzuschätzen, und auf diese Weise die Erfahrung macht, wie man Unglücke vermeidet. Ich finde dieses Verhalten völlig legitim. Die Mutter nicht. Sie beschimpfte mich lautstark und nannte mich einen verantwortungslosen Menschen. Ich erwiderte, dass sich die wirkliche Verantwortungslosigkeit dann zeigen würde, wenn sie als Oberaufseherin ihres Kindes einmal nicht dabei wäre, um es zu behüten, und die marginalen Fertigkeiten, die ihr Kind beherrscht, nicht ausreichen, eine wirklich gefährliche Situation zu vermeiden.

Das auch von Lerntheoretikern offenbar am grünen Tisch entwickelte Konzept, Kinder vor lehrreichen Enttäuschungen zu bewahren, führt mittlerweile zu den sonderlichsten Auswüchsen. Kindsein muss dauernd Spass machen, Lernen muss immer spielerisch sein, Physikbücher sehen aus wie Mickey-Mouse-Hefte, klassische Wett-

kampfsituationen werden ad absurdum geführt, es gibt keine Sieger und Besiegte mehr, alle kriegen immer eine Medaille. Die Interessen der Kinder wechseln täglich, und natürlich werden sie ernst genommen, heute Ballett und Querflöte, morgen Tai Chi und HipHop. Ein Fantasialand – zu schön, um wahr zu sein. Leider zeigt das Leben ein anderes Gesicht, wenn die Kinder aus dem Brutkasten entlassen werden. Es besteht plötzlich aus Wettkampfsituationen - Prüfungen, Bewerbungen, Gehaltsverhandlungen - und vielen Menschen ist es herzlich egal, ob man enttäuscht ist, wenn man an einer Klippe scheitert. Hier erweist es sich als unschätzbare Vorteil, wenn man gelernt hat aufzustehen und es erneut zu versuchen. In diesem lebensnahen Kontext ist ein «pädagogisches Konzept», das ein illusionäres Könnens- und Sicherheitsgefühl vermittelt und sich nicht an erarbeiteten Fertigkeiten orientiert, grob fahrlässig.

Damit stellt sich die Frage, wie die für Künstler normale Einsicht, dass ein effizient Lernender täglich scheitert, ein Prozess, der niemals aufhört, ihren Widerschein in der Pädagogik finden sollte. Die Antwort lautet:

Selbstbewusstsein wächst mit Könnensbewusstsein, und Könnensbewusstsein schliesst die Einsicht ein, Problemen immer grösser werdender Komplexität gewachsen zu sein.

### Lerne deine Fehler zu lieben!

Es gibt eine schöne Anekdote über einen berühmten Jongleur, der etwas beim ersten Zuhören Erstaunliches sagte. Er führte aus, dass es beim Jonglieren mit vielen Bällen nicht mehr sein vorrangiges Ziel wäre, richtig zu werfen. Im Gegenteil: Er macht den Fehlwurf zum festen Teil seiner Übungsstrategie. Das bedeutet, dass er lernt, *trotz* eines falsch geworfenen Balles die Jonglage erfolgreich zu Ende zu bringen, wohl wissend, dass Fehler immer passieren. Das steht in direktem Widerspruch zur Übungsstrategie meines Vaters, der als Kind Klavierspielen lernen wollte und beim Repetieren der Stücke immer wieder von vorne begann, sobald er einen Fehler machte. Das hatte zur Folge, dass der Anfang immer besser wurde, während er das Ende nie erreichte. Künstler, die nervenaufreibende Bühnensituationen gewohnt sind, favorisieren

natürlich den Standpunkt des Jongleurs und sind Meister darin, Fehler zu kaschieren und professionell weiterzuspielen. Beim Stuttgarter Ballett, einem Ensemble von Weltruf, sah ich einst einen Solisten stürzen, der, obwohl er für alle Menschen sichtbar auf dem Hintern landete, weitertanzte, als wäre es die natürlichste Sache der Welt, vor ausverkauftem Haus auf dem Allerwertesten zu landen.

Was bedeutet das in unserem Zusammenhang? Vom grossen Fehler auf den kleinen Fehler umgemünzt: Es ist normal, am Stoff vorerst zu scheitern! Die Kunst besteht nun darin, das Lernziel richtig zu wählen. Das kann vom Lehrer vorgegeben werden oder vom Künstler selbst. Ist es zu niedrig, tritt wegen des Strassenmusikerparadoxons kein Lerneffekt ein. Ist es zu hoch, wird der Lernende entmutigt. Lässt es sich aber mit einigem Aufwand erreichen, so ist es genau richtig gewählt. Es gibt einen Lerneffekt, der *gleichzeitig* mit der Erkenntnis verbunden ist, dass Schwierigkeiten gemeistert werden können. Es wachsen also Können und Selbstbewusstsein! In dieser über Jahrzehnte anhaltenden Entwicklung, die in der Kindheit beginnen sollte, werden die Fähigkeiten, mit Schwierigkeiten fertig zu werden immer grösser. Vermeidet man dagegen alle Schwierigkeiten beim Lernen, tritt der gegenteilige Effekt ein. Es ist interessant, dass kleine Kinder die für erfolgreiches Lernen richtige Strategie intuitiv beherzigen, bis falsch verstandenes Gutmenschentum ihnen diese abgewöhnt. Jedes kleine Kind will ununterbrochen Dinge tun, die es noch nicht kann (!), und hat im Gegensatz zu den Erwachsenen überhaupt kein Problem damit, enttäuscht zu werden. Da wird halt so lange an einer Mauer gekraxelt, bis man endlich oben ist, und dann leuchten die Augen, und das nächstschwierigere Ziel wird in Angriff genommen. Dem Kind diese Erfahrung vorzuenthalten, es mit einem Fahrradhelm in eine Rutschbahn zu setzen, ist gefährlich. «Laufen lernt man nur durch Fallen».

Welche Lernstrategien können Erwachsene von Künstlern, die oft aber nicht immer Meister des Übens sind, lernen? Man könnte es den inneren Blick nennen, der konträr zum äusseren Blick steht. Von aussen gesehen scheint ein Lernender eine äusserst langweilige, monotone Prozedur zu absolvieren. Scheinbar muss immer wieder das Gleiche gemacht werden. Gleich sieht es aber nur von aussen aus. In der Innenschau, beobachtet mit dem angesprochenen inneren Blick, macht

man bei der Ausführung der gleichen Sache immer etwas anderes. Das hängt damit zusammen, dass man sich als Ausführer im Übungsprozess verändert. Es ist genau genommen immer eine andere Person, die das scheinbar Gleiche macht. Und diese Person muss sich langfristig verändern, wenn sie sich entwickeln will. Dieser persönliche Lernprozess ist äusserst stimulierend, und hier sei die Vermutung gewagt, dass sich an dieser Stelle zwei Lernstrategien deutlich voneinander unterscheiden. Da sind auf der einen Seite Disziplinfanatiker, die die Langeweile mit einem selbst oder vom Lehrer verordneten Zeitdiktat bekämpfen: Eine Stunde Singles, dann eine Stunde Paradiddle usw. Auf der anderen Seite stehen hochmotivierte Menschen, die den inneren Blick entwickeln und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Übungsprozess schätzen. Die Disziplinierten sind zielorientiert, die Meister des inneren Blicks sind wegorientiert. Meine Gespräche mit Menschen, die es in ihrem Bereich sehr weit gebracht haben, nähren den Verdacht, dass diese Menschen stark wegorientiert sind. Hier zeigt sich auch ein deutlicher Unterschied mit der beim Lernen absolut unvermeidlichen Enttäuschung. Für primär zielorientierte Lernende ist das Scheitern am Stoff immer eine negativ besetzte Enttäuschung, weil es dazu führt, dass das Ziel nicht auf direktem Wege erreicht werden kann. Für den wegorientierten Lerntyp ist das Scheitern eine heilsame Enttäuschung, die zur persönlichen Entwicklung führt. Ich möchte an dieser Stelle sogar die Vermutung wagen, dass die Wertschätzung der Enttäuschung in der prozeduralen Aneignung einer Tätigkeit und der damit verbundenen Entwicklung des Charakters der Umstand ist, der zum Beispiel Tätigkeiten, die im Zenbuddhismus vorkommen, in deutlicher Weise von einem bei uns verbreiteten Lernbild unterscheiden. In der Konsequenz führen die beiden Lernstrategien zu zwei sich selbst verstärkenden Mechanismen, die man als Vicious und Virtuous circle des Lernens bezeichnet. Diesen beiden gegenläufigen «Lernkreisen» liegen einige bekannte neurobiologisch untersuchte Funktionen des Gehirns zugrunde. Betreibt man eine Sache nur, um mit ihrer Hilfe ein Ziel zu erreichen, dann ist die Beschäftigung mit dieser Sache ein notwendiges Übel. Hierzu braucht man die klassische Disziplin: Ich halte das durch, auch wenn es keinen Spass macht. Die Konsequenz ist, dass eher die Zeit der Massstab beim

Üben ist und nicht die Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit allerdings ist Voraussetzung für gute Gedächtnisleistung. Ist Letztere nicht wie gewünscht, wird die Übungszeit erhöht, oft bis an den Rand der körperlichen Belastbarkeit. Wachsen zudem noch die Ansprüche, denen die Kunst als Mittel genügen soll, ist der Weg frei für eine zerstörerische Stressspirale. Stress tritt oft auf, wenn Anspruch und Wirklichkeit auseinander klaffen. Und Stress kann zu Ängsten führen. Von diesen wiederum weiss man, dass sie die Funktionsweise des Gehirns beeinträchtigen können. Damit haben wir den klassischen Teufelskreis: Die Angst, nicht zu können, was man will, führt dazu, dass man immer weniger das lernt, was man glaubt können zu müssen. Das Ende dieser Spirale sind häufig Verletzungen und Krankheiten, ein Hilferuf aus dem Inneren, die eigenen Wertekoordinaten neu zu bestimmen: Körper und Seele streiken.

Für das, was man beim Üben wirklich braucht, möchte ich ein anderes Wort als Disziplin verwenden (Disziplin: etym.: Züchtigung, Kasteiung). Ich will lieber von Diligenz sprechen. Diligenz steht für Achtsamkeit, Aufmerksamkeit und Sorgfalt. Aufmerksamkeit ist der Treibstoff, der den Virtuous circle nährt! Aufmerksamkeit bemerkt Veränderung. Veränderung ist Gegenstand der Neugier, besser Neulust, und diese nährt erwiesenermassen die Motivation, sich erneut mit einer Sache oder dem Wechselspiel von Innen und Aussen zu beschäftigen. Damit sind genau die beiden Ingredienzien vorhanden, die einen langfristigen Lernerfolg sichern. Das permanente Aufeinandertreffen von Stoff und den persönlichen Grenzen führt dazu, dass das Strassenmusikerparadoxon vermieden wird. Das Lernen ist effizient. Gleichzeitig nährt die Achtsamkeit auf die persönliche Entwicklung die Neugier und diese die Motivation, sich auf einen langen, langen Weg zu begeben, womit der 10'000 – Stunden-Regel genüge getan wird.

Was nun langfristige Visionen angeht, so können diese natürlich hilfreich, aber auch verderblich sein. Eine Vision, die Ruhm, gesellschaftliche Anerkennung zum Inhalt hat, kann schnell in die Irre führen. In der Verhaltensforschung spricht man davon, dass es für Bedürfnisse dieser Art keine triebbefriedigende Handlung gibt. Es muss immer mehr sein. Das Bedürfnis etwa, berühmt zu sein, hat die dieselbe Funktion wie Meerwasser für den Durstigen. Anders sieht es mit

Visionen aus, die künstlerische Fertigkeiten zum Inhalt haben. Diese helfen über die eine oder andere Klippe des vom Üben geprägten Alltags hinweg.

### Der Künstler ist sein eigenes Produkt

Jetzt verlangt man von einem Künstler natürlich nicht nur, dass er technische Fertigkeiten auf hohem Niveau besitzt. Diese Fertigkeiten haben eigentlich keine andere Funktion, als den Künstler in seinem Innenleben für Aussenstehende besser sichtbar zu machen. Man könnte es gerade als Wesensmerkmal grosser darstellender Künstler bezeichnen, dass man durch den virtuosen Gebrauch von Technik diese nicht mehr bemerkt und der Künstler sich vor einem Publikum völlig enttäusert, seine Seele sozusagen für alle Menschen sichtbar auf einem Präpariertuch ausbreitet. Man denke in diesem Zusammenhang nur an den Jazzpianisten Keith Jarrett. Dieser Mut, sich seelisch nackt zu zeigen, birgt natürlich auch ein extremes Risiko. Der Künstler ist, egal, ob Schriftsteller, Tänzer, Musiker, Schauspieler, Maler, eigentlich sein eigenes Produkt. Natürlich unterscheiden sich die Wege, wie er Einstellungen und Gefühle dem Rezipienten mitteilt. In letzter Konsequenz will der Betrachter oder Zuhörer immer den Menschen hinter der Kunst sehen. Und genau dieser Mensch in seiner ganzen Verletzlichkeit ist auch der Gegenstand von Lob und Kritik. An anderer Stelle habe ich darauf hingewiesen, dass wir es zum Beispiel auch bei der Ausbildung von Wissenschaftlern unterlassen, Charaktereigenschaften wie Kreativität und Beharrlichkeit zu fördern, die unabdingbar sind, wenn man eine Meinung vertritt, die sich vom Mainstream unterscheidet. Egal, ob Wissenschaftler oder Künstler, beide brauchen ein dickes Fell. Van Gogh verkaufte in seinem Leben kein einziges Bild, sieht man von dem ab, das sein Bruder inkognito erwarb. Remarque schickte sein Manuskript an zwanzig verschiedene Verlage, bis es ein Weltbestseller wurde. Nicht anders erging es Rowling, der Verfasserin von Harry Potter, und ungenannt sind alle nicht erkannten Genies, die an der Mauer von Ignoranz und Hochmut zerbrachen. Retten kann man sich nur dadurch, dass man genau weiss, was man tut, und Kritik deshalb richtig einzuschätzen weiss.

### Jeder Künstler ist sein eigener Unternehmer

Der Künstler ist sein eigenes Produkt und dadurch natürlich auch sein eigener Unternehmer. Er muss immer klug entscheiden, welche Ressourcen er in welche Projekte steckt. Das ist immer eine Gratwanderung, da man natürlich mit dem, was man tut, nahe bei sich selbst bleiben möchte, gleichzeitig von seiner Kunst auch leben muss. Aus diesem Grund können es sich nur Hasadeure erlauben, den Geschmack, der gerade Mode ist, gänzlich ausser Betracht zu lassen. Auf der anderen Seite kann das aber auch Teil einer Strategie sein. Da Moden bisweilen kippen und die Künstler, die sich nicht angebedert haben, zu neuen Trendsettern werden können. Wie ein Unternehmer benötigt ein Künstler auch ein Marketing und einen Vertrieb. In Ermangelung von Menschen, die diesen Job machen wollen, macht der Künstler das in Personalunion. Man kann behaupten, dass Künstler, die heute nicht in der Lage sind, sich im virtuellen Raum zu vermarkten, es schwer haben, im globalen Konkurrenzkampf zu bestehen.

Unter dem Strich sehen wir also, dass Künstlern nicht nur Attribute wie Kreativität zukommen. Das Erlangen von Expertisen benötigt ein praktisches Wissen, das weit über das hinausgeht, was an Schulen und Universitäten vermittelt wird. Auch hohe Selbstverantwortlichkeit, Stressresistenz, Beharrlichkeit, Kritikfähigkeit sind Eigenschaften, die man im Unternehmertum zu finden glaubt, die aber jeder Künstler haben muss, um in seinem Beruf Erfolg zu haben. In diesem Sinne sind Künstler nicht nur Visionäre und bunte Hunde, sondern Menschen, die unserer Gesellschaft, die in hohem Masse in Sicherheitsdenken sklerotisiert, zum Vorteil gereichen können.

Marco Wehr, geboren 1961, ist studierter Physiker und Philosoph und lebt in Tübingen. Er promovierte mit einer wissenschaftstheoretischen Untersuchung über die Chaostheorie, gleichzeitig arbeitet er seit 20 Jahren als Berufstänzer und gilt in seinem Bereich als einer der Besten seines Fachs. Die Zeit bezeichnete ihn seiner sportlichgeistigen Doppelbegabung wegen als «Kopf mit Körper». Seine bisher erschienenen Veröffentlichungen: «Der Schmetterlingseffekt. Turbulenzen in der Chaostheorie»; «Die Hand – Werkzeug des Geistes» wurden hoch gelobt, auf die Liste der Wissenschaftsbücher des Jahres gewählt und weisen ihn als ungewöhnlichen und vielseitigen Autor aus.

## EINBLICK IN DIE ABGRÜNDE DER BILDTHEORIEN

MARIO LEIMBACHER

*«Was einer ohne Erklärung nicht versteht, versteht er auch nicht,  
wenn man es ihm erklärt.»*

Haruki Murakami, 1Q84

Theorien sind faszinierende Tätigkeiten. Sie liefern uns Modelle, die vor den Abgründen des Denkens, der Wahrnehmung und des Verhaltens schützen. Sie bilden Muster, Geländer und Pfade, mit und in denen wir uns zumeist fraglos orientieren und handeln.

So können Theorien als hilfreich, aber auch als gefährlich betrachtet werden, denn sie geben uns Wege vor, und sie engen den Blick ein. Ab und zu, wenn deren Modelle nicht mehr schlüssig sind, lästig werden und man sie zu hinterfragen beginnt, entdeckt man an ihren Bruchstellen Abgründe.

Wir sind mit religiösen, politischen, ästhetischen, sozialen und vielen anderen Modellen aufgewachsen, die wir als selbstverständliche Bedingungen unseres Lebens betrachten. Mit und in welchen Modellen wir uns orientieren, sieht man uns von aussen nicht unbedingt an. Nicht alle Bärtigen tragen eine Bombe im Rucksack, nicht alle Punks leben das Modell «no future».

Im Laufe der letzten Jahrhunderte sind Modelle der Politik, der Religion, der Erziehung und der Kleinfamilie in Frage gestellt und zumindest regional und temporär durch andere ersetzt worden. Das Ablösen von alten Modellen ist häufig von Krisen begleitet.

Zu Beginn des letzten Jahrhunderts wurden in der Kunst die Muster des perspektivisch-naturalistischen Raumes verworfen. Sie wurden mit dem Expressionismus und der Abstraktion durch das Modell der reinen Anschauung ersetzt. In Hamburg führte 1913 der Kauf des expressionistischen Gemäldes «Der Mandrill» von Franz Marc von der Kunsthalle

zu wüsten Debatten. Der Naturalismus als Selbstbestätigung des «Guten Geschmacks» und als ein ästhetisches Modell war mit diesem Kauf angegriffen worden. Erst vor kurzem, im Jahre 1992, hat Ben Vautier mit den paar Worten «La Suisse n'existe pas» einige Politiker dadurch in Rage gebracht, dass er ihr Modell des nationalpolitisch korrekten Verhaltens ankratzte. Auch die provozierenden Aktionen von Hirschhorn im Centre Culturel Suisse führten zu Kontroversen und Budgetkürzungen bei der staatlichen Kunstförderung.

Wenn Modelle verworfen werden, ersetzt man sie üblicherweise durch andere. Wer eine Theorie kritisiert und verwirft, wird sie durch eine andere ersetzen, die dann auch wieder der Kritik ausgesetzt ist. Dieser Prozess erscheint als ein notwendiger Vorgang, vergleichbar mit dem Skizzieren, Entscheiden und wieder Verwerfen, wie wir es im Unterricht und dem eigenen Gestalten anwenden. Das Erkennen von Modellen und ihre Beschränktheit oder ihre Fehlerhaftigkeit gleicht dem Abwerfen eines Musters oder einer Schale. Die neue Haut erscheint zu Beginn als befreiende, flexible und natürliche Oberfläche.

Wer den Blick in einen Abgrund wagt, scheint noch ausserhalb desselben zu stehen. Gegenüber realen Abgründen in der Landschaft, bei denen man höchst selten einen Schritt hineinwagt, steckt man in theoretischen Abgründen häufig, ohne dass man sich dessen bewusst ist.

In unserem Verhalten gibt es vermutlich ausser den Träumen keinen Flecken, der nicht von den Modellen erklärt oder geprägt wird. Einzelne Erkenntnistheoretiker behaupten, alles sei Text und habe damit Modellcharakter, es müsse alles gelesen und interpretiert werden (Derrida). Vermutlich müssen wir aber, um einzelne Begriffe nicht zu stark auszuweiten und um sie noch weiter anwenden zu können, Unterscheidungen treffen, Modelle spielerischer entwerfen und sie immer wieder durchleuchten.

Möglicherweise ist die Kunst eines der Gebiete, das vor Modellen und Theorien verschont bleibt, da in ihr Modell und Wirklichkeit eine Einheit bilden. Es gibt sie zwar, die Kunsttheorien, aber sie sind mit den Erfahrungen der Kunst nicht deckungsgleich. Sie widersprechen sich sogar offensichtlich. Pierre Bourdieu beschreibt in seinem Text «Entwurf einer Theorie der Praxis» das Problem der Unvereinbarkeit von Kunst und Theorie mit einem Zitat von Durkheim:

*«Eine hervorragende Beschreibung der Art und Weise, wie die praktische Beherrschung funktioniert, liefert Durkheim, wenn er die Kunst untersucht, also das, was reine Praxis ohne Theorie ist: Eine Kunst ist ein System von Handlungsweisen, die auf bestimmte Ziele gerichtet und entweder Produkte einer traditionellen, durch Erziehung mitgeteilten Erfahrung oder Produkte persönlicher Erfahrung des Individuums sind. Man kann sie nur erwerben, indem man in Berührung mit den Gegenständen kommt, auf die sich das Handeln beziehen soll, und indem man selbst mit ihnen umgeht. Es kann zweifellos vorkommen, dass die Kunst durch Reflexion erleuchtet wird, aber die Reflexion ist kein wesentliches Moment der Kunst, denn die Kunst kann auch ohne sie existieren. Auch gibt es nicht eine einzige Kunst, in der alles reflektiert wird.»*  
(Bourdieu 2009, S. 206)

Es wäre naiv zu meinen, man komme gänzlich ohne Theorien und Modelle aus. Unser Fach ist aber dazu prädestiniert, Vorstellungen bildhaft zu konkretisieren, zu überprüfen und als Möglichkeiten zu verstehen, nicht als Dogmen.

Es folgen nun einige aus bekannten Texten der Bild- und Kunsttheorie ausgesuchte Passagen, an denen Bruchstellen sichtbar werden. Mir erscheinen diese Aussagen teilweise so erstaunlich, dass ich den Eindruck von zwei unterschiedlichen Zivilisationen erhalte. Man kann die einzelnen Aussagen, wenn man sie genau und Wort für Wort zu verstehen versucht, als ontologisches Stolpern erfahren.

Lambert Wiesing, Professor für vergleichende Bildtheorie, den ich im Folgenden auch zitiere, führt in seinem Buch «Artifizielle Präsenz» den Leser ebenfalls schrittweise zur Entdeckung der Brüche der Bildtheorien und bezeichnet diese als Kategoriefehler. Einzelne Theorien thematisieren somit stellenweise das eigene Scheitern.

Wir bieten der Leserin und dem Leser Ausflüge an in das Dickicht der Theorien und lassen einen Blick erhaschen auf die «Waldläufer und Trapper», die sich in ihrer Sprache verirrt haben. Mir zur Seite steht eine junge Magierin und Zeichnerin, die mit ihrem Zauber die Trapper in Bann hält. Unsere Beweisführung ist eine ungewohnte, denn die Beweise sind Bilder und ihre nachvollziehbaren Entstehungsprozesse.



*«Man muss es mit aller Deutlichkeit sagen: Wie ein Bildträger in der Lage ist, das Bewusstsein eines gegenwärtig sich präsentierenden Bildobjektes beim Betrachter zu erzeugen, ist zumindest derzeit unerklärlich – und das ist auch nicht sehr verwunderlich, denn hätte man eine Erklärung, so hätte man nichts Geringeres als eines der grossen Rätsel der Menschheit gelöst.»*

(Wiesing 2005, S. 52)

Die Gymnasiastin Sabrina Ladner hat sich für die Abschluss-Semesterarbeit im Bildnerischen Gestalten im Jahr 2011 die Aufgabe gestellt, verschiedene Schuhe abzubilden. Sie hat dies fotografisch und zeichnerisch gemacht. Sie hat im Ortsmuseum ihres Wohnortes alte Schuhe ausgeliehen, hat diese sowie eigene Schuhe zuhause in einer hellen, undifferenzierten Umgebung platziert und in einer sehr präzisen und geduldigen Art und Weise dargestellt.

Ihre Semesterarbeit bestand aus einer Mappe mit Fotografien und Zeichnungen sowie einem begleitenden Text, in dem sie ihre Motive, ihre Arbeit und den erfahrenen Prozess beschrieben hat.

Jedes von ihr erzeugte Bild wurde entweder foto- oder zeichnerisch hergestellt. Hinter jeder Zeichnung steht eine mehrstündige, genaueste Beobachtung und Umsetzung mit Bleistift auf ein Zeichenpapier im Format A4.

Es gibt weder ein Menschheitsrätsel noch ein Mysterium hinter dieser Arbeit oder ihren Produkten, wovon jedes Einzelne Schritt für Schritt nachvollziehbar ist. Das bedeutet, dass es keine Erklärungen braucht, um zu verstehen, wie die Bildträger in der Lage sind, das Bewusstsein der gegenwärtigen Schuhe zu erzeugen.



*«Was uns als Bild begegnet, beruht auf einem einzigen Grundkontrast, dem zwischen einer überschaubaren Gesamtfläche und allem, was sie an Binnenergebnissen einschliesst. Das Verhältnis zwischen dem anschaulichen Ganzen und dem, was es an Einzelbestimmungen (der Farbe, der Form, der Figur usw.) beinhaltet, wurde vom Künstler auf irgendeine Weise optimiert.»*

(Boehm 1995, S. 30)

Die Schülerin hat den abgetragenen Turnschuh so vor sich auf den Tisch gelegt, dass er von der Schuhspitze her leicht von oben und von der Seite sichtbar ist. Sie sah den Schuh während des Zeichnens auf dieselbe Weise, wie ihn der heutige Betrachter des Bildes sieht.

Der Prozess des Zeichnens bestand in einem linearen Entwerfen des Objektes ohne Umgebung und dem darauffolgenden Ausführen in Tonwerten. Im Vergleich mit der Fotografie wird sichtbar, dass sie einzelne Teile wie das Logo und den Schriftzug der Schuhmarke beim zeichnerischen Darstellen weggelassen hat.

Die Künstlerin, sofern es legitim ist, diese Berufsbezeichnung hier anzuwenden, hat das «Verhältnis zwischen dem anschaulichen Ganzen und dem, was es an Einzelbestimmungen beinhaltet», nicht auf «irgendeine Weise», sondern auf ihre ganz spezifische, aber präzise nachvollziehbare, sichtbare und beschreibbare Weise optimiert.



*«Als ich schliesslich deine Arbeiten gelesen und dich auch persönlich kennen gelernt habe, gewann ich den Eindruck, als hätten sich zwei Waldläufer (Trapper) getroffen, die den gleichen, kaum bekannten Kontinent der bildlichen Phänomene und der Visualität durchstreift hatten, um da und dort Messpunkte anzulegen, ihn als wissenschaftliches Terrain neu zu erschliessen, bevor sie dann, wie es sich in dieser Art von Erzählung des Typs «Lederstrumpf» gehört, ihre jeweiligen Wege weitergeben.»*

(Boehm 2007, S. 28, aus dem Briefwechsel zwischen Boehm und Mitchell)

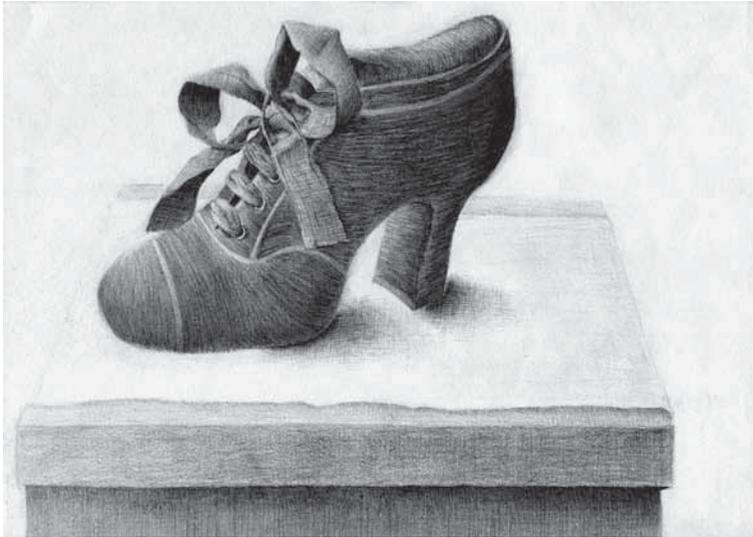
Sabrina Ladner ist eine ganz normale Schülerin in einem westlichen, zivilisierten Land mit einer demokratischen Regierung. Ihre zeichnerische Arbeit ist ebenfalls eine äusserst normale, gestalterische Tätigkeit, wie sie seit mehr als fünf Jahrhunderten fast in der ganzen Welt gepflegt wird.

Sie wäre vielleicht bereit, den Trappern und Urwaldläufern zu erklären, was sie macht, damit diese nicht im Dunkeln tappen müssen.

Sie würde sich aber dagegen wehren, in ihrer Tätigkeit Messpunkte anlegen oder sich als eine primitive Kultur wissenschaftlich erschliessen zu lassen. Das hat sie nicht nötig, denn was erkennbar ist, muss nicht vermessen werden.

Eine Landschaft muss dann vermessen werden, wenn sie in Besitz genommen wird. Ihr Besitz ist von sich aus nicht erkennbar – La Suisse n'existe pas!

Kunst lässt sich nicht durch Vermessen und Eigentum in Besitz nehmen, sondern nur durch ihre Tätigkeit.



*«Perspektivisch gemalte Bilder müssen wie alle anderen gelesen werden; und die Fähigkeit, zu lesen, muss erworben werden».*

(Goodman 1967, S. 25)

Der in dieser Zeichnung dargestellte Schuh steht auf einem massiven Holzschmel, über den ein weisses Tuch gelegt ist, das nicht die ganze Breite der Schemeloberfläche einnimmt.

Dieser Schuh stand dazumal auf dem Holzschmel, und er tut es jetzt noch für alle Betrachterinnen und Betrachter dieser Zeichnung.

Die Sitzfläche des Schemels erscheint in einer leichten, perspektivischen Verkürzung und füllt fast die zwei unteren Drittel des Bildes aus. Parallel zum unteren Bildrand erscheint die dunkle Seitenkante der Schemelfläche. In der Mitte dieser als Trapez erscheinenden Fläche ist der schwarze Damenschuh platziert.

Auch dieser Schuh ist von der Spitze her leicht von oben sichtbar, sodass man leicht in die Schuhöffnung blicken kann. Auffallend ist die grosse, ebenfalls dunkle Schleife des Schuhbändels.

Genauso wenig wie der Anblick des realen Schuhes eine Lesekompetenz erforderte, tut dies die Zeichnung von Sabrina Ladner. Der reale Schemel erschien in derselben perspektivischen Verkürzung wie der mit der Zeichnung erscheinende Schemel. Für unseren Wahrnehmungsvorgang gibt es zwischen dem Anblick des wirklichen Schemels und dem dargestellten Schemel weniger Unterschiede als zwischen demselben Schemel unter verschiedenen Lichtsituationen oder Betrachterperspektiven.

Es kann sein, dass man sich an Bilder gewöhnen muss, so wie man sich an schnelle Zugfahrten gewöhnt (Lumière). Die im Zug vorbeifliegende Landschaft muss aber auch nicht gelesen werden.



*«Nehmen wir ein realistische Bild, das in normaler Perspektive und mit üblichen Farben gemalt ist, und ein zweites Bild, das dem ersten genau gleicht ausser darin, dass die Perspektive umgekehrt und jede Farbe durch ihre Komplementärfarbe ersetzt ist. Das zweite Bild liefert, wenn man es angemessen interpretiert, genau dieselbe Information wie das erste.»*

(Goodman 1976, S. 44)

Wenn ich Sabrina Ladner im Unterricht den Auftrag gegeben hätte, in ihrem realistischen Bild dieser Stiefelette die Perspektive umzukehren, hätte sie mir die Antwort gegeben, dass das nicht möglich ist. Eine Perspektive lässt sich nicht umkehren.

Es wäre möglich, eine andere Betrachterposition einzunehmen und das Objekt von der Gegenseite zu erblicken. Das entstehende Bild wäre aber ein anderes. Es würden andere Bildinformationen vermittelt.

Auch wenn sie in ihrer Zeichnung die Farben umkehren würde, wäre es nicht mehr derselbe Schuh. Die Schuhspitze wäre weiss, das Leder dunkel.

Sie hätte mir die Antwort gegeben, dass sie Bilder macht und nicht Sätze schreibt, die ohne inhaltliche Einschränkungen in andere Sprachen übersetzt und in diesem Sinne angemessen interpretiert werden könnten.



*«Wenn ich auf ein Blatt Papier mit einer Feder die Silhouette eines Pferdes zeichne, indem ich diese Silhouette durch eine durchgezogene elementare Linie verwirkliche, wird jeder bereit sein, in meiner Zeichnung ein Pferd zu erkennen; und doch ist die einzige Eigenschaft, die das Pferd auf der Zeichnung hat (die durchgezogene schwarze Linie), die einzige Eigenschaft, die das wirkliche Pferd nicht hat.»*

(Eco 2002, S. 204)

Der schwere, etwas abgetragene Lederstiefel sieht ganz nach Winter aus. Man fühlt sich sicher wohl in ihm. Von was sprechen wir, wenn wir von den Eigenschaften eines Gegenstandes oder dessen Wirklichkeit sprechen? Gibt es den «Gegenstand-an-sich»?

Obwohl die Zeichnung nur aus Strichen und Papier besteht, ist doch der Stiefel präsent, und er wärmt mich in der Vorstellung.

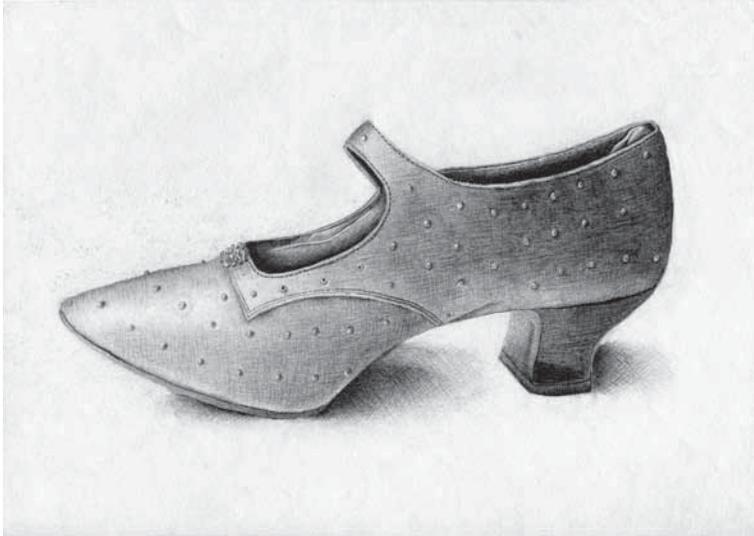
Der Stiefel, der als Vorlage der Zeichnung diente, bildete sich in dem Moment auf den Retinas der zwei Augen der Zeichnerin ab, in dem sie den Blick auf ihn richtete. Sie nahm nervliche Impulse der beiden Retinas wahr und interpretierte diese Reize als einen bekannten Gegenstand, ihren Winterstiefel, den sie aber auch schon gerochen und mit den Händen und Füßen erlebt hatte.

Welches sind die Eigenschaften des wirklichen Stiefels? Sind diese unterschiedlich zu denen, die die Sinne erleben?

Die Form der Verteilung der Reize auf der Retina als ein Abbild ist jedoch eine Eigenschaft des wahrgenommenen Stiefels, die der mit der Nase wahrgenommene Stiefel nicht hat, denn dieser besteht aus verschwitztem Leder und Gummi und nicht aus einem situativen Geflecht optisch beeinflusster, nervlicher Reize.

Was ist aber der wirkliche Stiefel? Ist der wirkliche Stiefel derjenige, der durch meine Geruchsnerven ins Wahrnehmungszentrum verfrachtet wird, oder über die Tastsensoren der Haut?

Sabrina Ladner würde auf diese wirren Fragen antworten: «Der wirkliche Stiefel ist derjenige, den ich gezeichnet habe.»



*«Kunstwerke sind in der Sprache der Linguistik aus Zeichen konstituierte Zusammenschlüsse. Die Komplexion von Zeichen wird Text genannt – unabhängig davon, ob das Kunstwerk ein Buch, ein Bild oder eine Plastik ist.»*

(Otto 1974, S. 85)

Wenn ich Sabrina Ladner fragen würde, wie sie dieses Bild liest, würde sie mich nach einer Weile rückfragen, ob ich damit meinte, wie sie dieses Bild interpretieren würde.

Sie würde mir dann antworten, dass sie dieses Bild nicht zu interpretieren gedenkt, sondern einfach nur betrachtet, so wie sie den Schuh betrachtet hat, als sie ihn ganz präzise mit Bleistift auf dem Papier gezeichnet hatte.

Sie würde, falls sie ein politisches Manifest verfassen wollte, einen Text schreiben oder einen Vortrag halten und nicht einen Schuh zeichnen. Das wären die adäquaten Mittel dazu. Darum ist der Begriff Text nicht passend für einen Schuh, besonders weil er so schön verziert ist und so viel Arbeit verursachte.

Er ist einfach wunderbar!



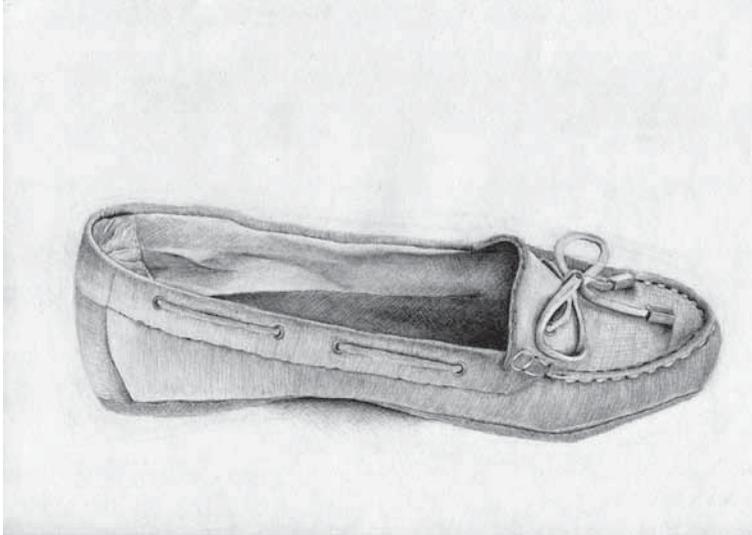
*«Um diese beiden Weisen (bildliche Darstellung und Imitation) differenzieren zu können, gilt es zu beobachten, dass man bei einem Bild seine Ähnlichkeit zum Abgebildeten nur beschreiben kann, wenn das darstellende Material von der gezeigten Darstellung unterschieden wird. Denn offensichtlich hat nicht der materielle Bildträger mit dem dargestellten Gegenstand Ähnlichkeit. Entscheidend sind einzig die Phänomene, die in der Betrachtung scheinbar sichtbar vorhanden sind: die Bildobjekte, denn dieses wird betrachtet, wenn ein Bild als Zeichen auf etwas Ähnliches bezogen wird: Der auf der Bildoberfläche sichtbar werdende Gegenstand hat Ähnlichkeit mit einem existenten oder fiktiven materiellen Gegenstand.»*

(Wiesing 2005, S. 131)

Wie sollte ich das darstellende Material von der gezeigten Darstellung unterscheiden? Der exklusive Schuh ist wirklich vorhanden, er ist nicht nur scheinbar sichtbar, er ist sichtbar!

Wenn ich den wirklichen Schuh berühre, dann spüre ich das Leder und sein Gewicht. Wenn ich die Zeichnung berühre, spüre ich den Graphit und das Papier. Ich spüre mit meinen unterschiedlichen Sinnen eine unterschiedliche Materialität. Das ändert aber nichts an der Tatsache, dass ich in beiden Fällen einen exklusiven Schuh erblicke.

Kann mir jemand erklären, was ein fiktiver materieller Gegenstand ist? Ist ein Schuh so lange fiktiv, bis ich ihn berührt habe? Säuglinge nehmen alles in den Mund, um die Fiktion zu überwinden. Erwachsene machen das eher selten.



*«Denn der Maler kann ja noch weniger das, was er vor sich sieht, einfach **abschreiben**. Er kann es nur in seine technisch bedingten Gegebenheiten **übersetzen**.»*

(Gombrich 2002, S. 30)

Was ist das, was Sabrina Ladner vor sich sah? Was hat sie in ihre technisch bedingten Gegebenheiten übersetzt?

Einen Schuh?

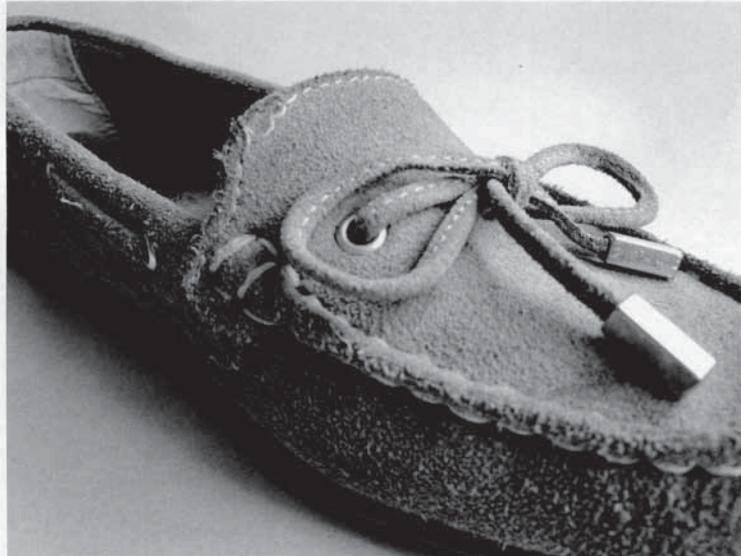
Damit ist nichts gesagt, denn dahinter steht eine ontologische Fragestellung. Gibt es noch einen anderen Schuh als den, der mit der Zeichnung sichtbar wird?

Gombrich hat sich vermutlich nicht überlegt, was er mit den Worten «das, was» meint. Er hat sich in diesem kleinsten, aber wesentlichen Detail im semiotischen Dickicht einer analytischen Betrachtung, also in der Sprache, verirrt.

In solchen Sätzen wird deutlich, dass die Sprache zu stolpern beginnt, sobald sie sich dem Bild zu nähern versucht.

Sabrina Ladner hat den für ihr Sehen wirklichen Schuh effektiv «abgeschrieben»! Sie ist mit ihrem Blick über das gewandert, was vor ihr lag, und hat an den Stellen, wo es dunkler war, stärker und länger schattiert. Sie hat mit ihren Händen und dem Stift genau das gemacht, was auch der Fotoapparat tut, abschreiben. Sie hat sich aber im Gegensatz zum Fotoapparat beim Abschreiben ihrem eigenen, momentanen Rhythmus, ihrer Fragestellung, ihren Händen und ihren Interessen unterworfen.

Sabrina Ladner hat entworfen, entschieden und die sichtbare Idee eines Schuhs entwickelt.



*«Zunächst ist der Gestaltungsvorgang in sich komplex und relativ unzugänglich; er lässt sich experimentell in nur geringem Ausmass aufhellen, denn es ist äusserst fraglich, ob echte gestalterische Leistungen unter planmässig gesetzten und variierten Bedingungen überhaupt erreichbar sind.»*

(Mühle 1967, S. 3)

Gezeichnet wird seit mehr als 18'000 Jahren (Lascaux). Wir kennen Schülerarbeiten aus der ägyptischen Hochkultur und solche aus den letzten fünf Jahrhunderten. Zeichenschulen in unserem Kulturkreis gibt es seit mehr als dreihundert Jahren.

Mindestens seit Alberti und Vasari wird der Gestaltungsvorgang minutiös beobachtet und beschrieben. Millionen von Kindern haben seit dieser Zeit zuhause oder im Unterricht das Gestalten erlernt. Tausende von ihnen haben es zu Meisterleistungen in den darstellenden Künsten gebracht.

Seit mehr als hundert Jahren wird in unserem Unterricht unter planmässigen, variierten Bedingungen echte gestalterische Leistung erreicht. Täglich werden tausende von Arbeiten in ihrem Entstehungsprozess beobachtet, begleitet und bewertet. Ich kenne kaum andere Vorgänge, die zugänglicher als diese Gestaltungsprozesse sind.

Mich erstaunt, dass die Menschen, die diese Theorien verfassten, keine eigenen Beobachtungen im Gestalten machen durften. Es blieb ihnen die Welt des Auges, der Hand und des Stiftes und des Erschaffens einer eigenen visuellen Realität versperrt.

Sind sie vor den eigenen oder fremden Erwartungen gescheitert?

*«Nur der Maler hat das Recht, seinen Blick auf alle Dinge zu werfen, ohne zu ihrer Beurteilung verpflichtet zu sein. Vor ihm, könnte man sagen, verlieren die Ordnungsbegriffe der Erkenntnis und der Aktion ihre Tugend.»*

(Merleau-Ponty 1984)

Mario Leimbacher, Lehrer für Bildnerische Gestaltung an der Kantonsschule Enge Zürich.

Eine ausführliche Auseinandersetzung über die Brüche der Theorien und weitere Bildfragen finden sich als Textfragmente auf [www.qubus.ch](http://www.qubus.ch).

#### ANMERKUNGEN

Boehm 2001, Was ist ein Bild, Gottfried Boehm, Hrsg., Bild und Text, Wilhelm Fink Verlag 2001

Boehm 2007, Gottfried Boehm, Bilderfragen, Fink Verlag 2007

Goodman 1976, Nelson Goodman, Sprachen der Kunst, Suhrkamp 1976

Eco 2002, Umberto Eco, Einführung in die Semiotik, UTB 2002

Wiesing 2005, Lambert Wiesing, Artificielle Präsenz, Suhrkamp 2005

Mitchell 2008, W. J. T. Mitchell, Bildtheorie, Suhrkamp 2008

Merleau Ponty 1984, Das Auge und der Geist: philosophische Essays, s. 13-43, Hamburg 1984, Hrsg. u. übers. von Hans Werner Arndt

Mühle 1967, Günther Mühle, Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens, Johann Ambrosius Barth, München 1967

## 10.000 STUNDEN KUNST ÜBEN?

*Zu einem Bildungsanlass der ZHdK und einem Buch von Marco Wehr*

MARIO LEIMBACHER

Marco Wehr habe ich an dem Anlass «Die Künste in der Bildung» vom 18. November letzten Jahres an der ZHdK kennen gelernt. Sein Referat mit dem Titel «Von der Kunst, ein Künstler zu sein» war heftig, leicht polemisch, provokativ und ohne PowerPoint und Handzettel aus dem Stegreif gehalten. Es war neben anderen, abgelesenen Referaten erfrischend und passte zu unserem Thema. In der Pause danach habe ich ihn gefragt, ob ich den Text dazu im Heft 05 abdrucken dürfe. Er habe zwar kein Skript zu genau diesem Referat, könne mir aber einen Text mit ähnlichem Inhalt zusenden. Seine Zusage hat mich gefreut. Ihr findet den Text am Anfang dieses Heftes (S. 55). Bei dieser Gelegenheit berichte ich über den Anlass selber und sein Buch «Die Hand: Werkzeug des Geistes».

Die Veranstaltung war überraschend gut besucht und hat neben informativen Referaten auch in den Pausen zu angeregten Gesprächen Gelegenheit gegeben. Aus Sicht der Praxis an den Gymnasien sind diese Anlässe wichtig. Sie bieten die Gelegenheit, sich auszutauschen, über alles Mögliche zu schimpfen, und sie vermitteln ein Bild der Bemühungen der Hochschulen.

Der Anlass machte nur schon mit den Darbietungen auf der Bühne deutlich, dass eine Vernetzung zwischen den Fächern Musik, Bewegung und Bildnerische Gestaltung im Gange ist, aber auch eine Vernetzung der verschiedenen Hochschulen, zumindest der deutschsprachigen Schweiz, die in der engen Zusammenarbeit zwischen der ZHdK und der HKB deutlich wird.

Am meisten gefreut und überrascht haben mich die professionellen und bewegenden Auftritte der MusikerInnen und Bewegungskünst-



lerInnen in ihren Referaten und kurzen Performances auf der Bühne.

In den Pausengesprächen mit einzelnen TeilnehmerInnen wurde daneben eine Enttäuschung spürbar, dass unsere fachspezifischen Kompetenzen bezüglich Bildender Kunst bei dieser Gelegenheit weder in Darbietungen noch in Referaten zum Tragen kamen. Wir fragten uns, woran dieses Defizit oder diese Zurückhaltung liegen könnte.

Peter Truniger, der Leiter des Bachelor von Arts in Art Education, zitierte – wie auch Marco Wehr – in seinem Referat mit dem Thema «Das Mentorat – ein Balanceakt zwischen Zurückhaltung und Intervention» eine Aussage des Bestsellerautors Malcolm Gladwell aus dem populärwissenschaftlichen Buch «Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind – und andere nicht». Nach dieser Aussage braucht es unter anderen Bedingungen 10.000 Stunden Üben in einer Disziplin, um Erfolg zu haben. Dabei spielt es keine Rolle, ob diese Tätigkeit im Zeichnen, Programmieren, Referieren oder Theoretisieren besteht.

*«Diese Untersuchungen zeigen, dass 10.000 Übungsstunden erforderlich sind, um sich dieses hohe Mass an Kompetenz zu erarbeiten, das man von Experten von Weltrang erwartet, und zwar auf jedem Gebiet», schreibt der Neurologe Daniel Levitin, «egal, ob es sich um Komponisten, Basketballspieler, Romanautoren, Schlittschuhläufer, Konzertpianisten, Schachspieler oder Verbrechergenie handelt, sämtliche Untersuchungen kommen immer wieder auf diese Zahl.» (Gladwell 2011)*

In einer in diesem Buch erwähnten Untersuchung mit Berliner Musikstudenten wurde festgestellt, dass nicht eine herausragende Begabung, sondern neben dem sozialen Kontext die Anzahl Übungsstunden für den Erfolg garantierten. Als wesentlich kam dabei heraus, dass die Musikerinnen und Musiker, die es auch im pubertären Alter zwischen 10 und 14 Jahren schafften, die Übungsdauer noch zu steigern, zu den erwünschten Kompetenzen gelangten. Bei der Untersuchung wurden die Musikstudenten (Violonisten) in drei Gruppen eingeteilt und über die Anzahl der Übungsstunden befragt. Dabei wurde in einer am Rande gemachten Bemerkung festgestellt, dass diejenigen Musikstudenten mit den wenigsten Übungsstunden, also die «Faulten», anschliessend Lehrer in ihrem Fach wurden.

Erstaunlich an diesem Zitat von Peter Truniger war, dass es nicht aus der Sparte Musik, Tanz oder Sport kam, in denen Training und Üben selbstverständlich sind und somit auch nicht speziell hervorgehoben werden müssen, sondern aus dem Gebiet der Bildenden Kunst, wo das Üben seit etwa 100 Jahren mehrheitlich ausgeklammert wird.

Was bedeutet diese Aussage in Bezug auf unsere berufliche Tätigkeit und den Erfolg darin? Wir sind einerseits Gestalter oder Künstler, andererseits Vermittelnde dieses Gebietes. Müssen wir nun, um Erfolg zu haben, 10.000 Stunden vermittelt und 10.000 Stunden Gegenwartskunst geübt haben? Was bedeutet diese Aussage im Hinblick auf die Ausbildung? Es ist offensichtlich, dass nicht Kunst oder Gegenwartskunst geübt werden können, sondern praktische Tätigkeiten, Techniken und Fertigkeiten, aus denen Kunst resultieren kann. Ich habe versucht, in der Einleitung Ansätze einer Antwort auf diese Fragen zu entwickeln.

Im Referat von Marco Wehr, den Aufführungen von André Desponds und Charlotte Hug erhielt ich einen Eindruck von Erfolg als Lohn auf einen intensiven, unermüdlichen Einsatz. Die Aufführenden überzeugten nicht nur als Virtuosen einer einzelnen Disziplin, sondern auch als Vermittelnde vor einem grossen Publikum. Die oben zitierte Verbindung von Übungsfaulheit und Lehrerberuf ist vielleicht nicht grundsätzlich falsch, aber sicher nicht pauschal auf alle Fälle übertragbar.



Charlotte Hug, Musikerin, Performerin, Zeichnerin

Die erwähnte Verknüpfung von 10.000 Stunden Üben und Erfolg bezieht sich auf komplexe Tätigkeiten, mechanisches Repetieren ist damit nicht gemeint, obwohl nur schon die koordinatorische Fähigkeit der Hände bei Routinearbeiten ein meditatives Erlebnis sein kann. Wer das Buch von Marco Wehr liest, erhält einen neuen Blick auf seine eigenen Hände und deren alltäglichen Gebrauch (Wehr 2005).

Die an der Tagung angesprochenen Fächer und Tätigkeiten sind um ein Vielfaches anspruchsvoller als die Arbeit an einem Fließband, denn es geht in ihnen nicht nur um mechanische Routinetätigkeiten, sondern um Verknüpfungen zwischen ästhetisch, intellektuell und physisch erlebten Handlungen.

Im Buch werden die verschiedensten Aspekte dieser Verknüpfungen auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Ebenen angesprochen. Wir erhalten ausführliche Einführungen in die biologischen und neurologischen Erkenntnisse und den aktuellen Forschungsstand dieser Naturwissenschaften.

Für unsere Tätigkeit, einerseits als handwerklich und künstlerisch Arbeitende, andererseits als Vermittelnde und Reflektierende, bietet dieses Buch einen spannenden Einblick in die Notwendigkeit des Übens im Sinne einer Handlungskompetenz, die sich nicht auf konzeptuelles und akademisches Probieren beschränken darf.

---

Gladwell 2011: Malcolm Gladwell: Überflieger. Warum manche Menschen erfolgreich sind - und andere nicht. Campus, Frankfurt/M.

---

Wehr 2005, Die Hand, Werkzeug des Geistes, Marco Wehr und Martin Weinmann (Hrsg.), Spektrum – Akademischer Verlag 2005

---

## TRENDBERICHT 12



### Der Trendbericht 12 der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung ist da!

Trendbericht 12

Von der musischen Bildung zur «aesthetic literacy»  
Musik, Kunst und Gestaltung in der Volksschule

Aarau 2011

160 Seiten, CHF 30.00

ISBN 978-3-905684-4

VERENA WIDMAIER

Der Trendbericht lenkt die Aufmerksamkeit auf den Bildungsbereich Musik, Kunst und Gestaltung, der hierzulande in der Bildungsforschung bisher selten thematisiert worden ist. Dabei handelt es sich bei der ästhetischen Bildung, so die im übrigen deutschen Sprachraum verbreitete Bezeichnung, um einen dynamischen und facettenreichen Lehr- und Lernbereich, den besser kennen zu lernen sich lohnt. Gegenwärtig werden auf nationaler und internationaler Ebene grundlegende Diskussionen geführt, bei denen es nicht zuletzt um eine gemeinsame Basis der betreffenden Fächer und um ihre Positionierung im Gesamt der Volksschulbildung geht. Namhafte Organisationen wie die UNESCO, die OECD oder die Europäische Kommission beschäftigen sich mit dem Thema.

Anhand von Lehrplänen und anderen Dokumenten werden die Ziele, das Fachverständnis sowie die pädagogischen Leitideen des Bildungsbereichs Musik, Kunst und Gestaltung aufgezeigt. Eine Analyse der kantonalen Stundentafeln dient als Grundlage für Vergleiche der den einzelnen Fächern zugewiesenen Unterrichtszeit. Ebenfalls enthalten

ist eine Übersicht über die Ausbildungsgänge für Lehrpersonen auf den verschiedenen Stufen der Volksschule in der Schweiz. Ein Blick in die Forschung zeigt, inwiefern erwartete Transfereffekte haben nachgewiesen werden können und wie es um das Erreichen fachlicher Ziele steht.

Als Ergänzung zum Unterricht und als Erweiterung des Horizonts der künstlerischen und kulturellen Bildung gewinnt die Kulturvermittlung zusehends an Stellenwert und ist deshalb auch Gegenstand des vorliegenden Berichts. Sie wird illustriert durch kurze Beschreibungen erfolgreicher Projekte.

Um gleich eine Einschätzung der Auslegeordnung zu machen, möchte ich vorerst den Rahmen beschreiben, welcher zum Trendbericht 12 führt: Der Auftrag der Herausgeberin ist es, zu koordinieren, zu recherchieren, zu informieren und zu dokumentieren. Dies tut sie als Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF|CSRE. Die Koordinationsstelle ist eine gemeinsame Institution der Schweizerischen Eidgenossenschaft und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Was die Bildungsforschung in diesem Rahmen tut: «Die Bildungsforschung untersucht und erklärt die Wirklichkeit des Bildungsgeschehens, wie etwa Lernprozesse, Unterrichtsmethoden, Schülerbeurteilung und Schulstrukturen. Sie bedient sich dabei verschiedener wissenschaftlicher Methoden. Sie bemüht sich, isoliert und bruchstückhaft vorliegende Forschungsergebnisse aus verschiedenen Disziplinen zusammenzufügen und so ein ganzheitliches Bild der komplexen Erziehungs- und Unterrichtswirklichkeit zu zeichnen. Damit steht sie einerseits im Dienst der Praxis, andererseits unterstützt sie dadurch eine interdisziplinäre Theoriebildung.

Die Bildungsforschung übernimmt die wissenschaftliche Begleitung und Auswertung von Versuchen und Reformen im Bildungswesen. Damit trägt sie zur Klärung der Frage bei, ob die angestrebten Ziele mit den eingesetzten Mitteln tatsächlich erreicht werden. Bildungsforschung entwirft auf Grund meist politisch hergeleiteter Zielsetzungen Konzepte und Modelle zur Weiterentwicklung des Bildungswesens. Zu ihren Aufgaben gehören auch Planung, Entwicklung und Beratung in Erziehungs- und Schulfragen. Die SKBF dokumentiert die in der Schweiz betriebene Bildungsforschung.»

Soweit stellt die Herausgeberin ihren offiziellen Aufgabenbereich dar. In diesem Sinne ist auch der vorliegende Trendbericht 12 den Auf-

gaben entsprechend vielschichtig herausgekommen. Silvia Grossenbacher und Chantal Oggenfuss wagen sich in das Dickicht der Kulturvermittlung und durchforsten mit gezieltem Blick die Volksschule, wo sie Dokumente, Zahlen und Fakten sicherstellen, die Aussagen zum Zustand und zur Entwicklung der Fachbereiche zulassen. Auch greifen sie Stimmen aus der Fachwelt auf und nehmen ihre Befürchtungen und Vorlieben ernst. Auf jeden Fall sehen sich die Fachpersonen in der Sammlung der Argumente und deren Tatsachen widerspiegelt. Danke für die Arbeit! Relevante Daten und Dokumente sind durchforstet. Die erkennbaren Dinge rund um die ästhetische Bildung in der Schweiz werden ausgelegt und geordnet. Es ist ein wertvoller Versuch, das Fieber zu messen. Die verschiedenen Inhalte können nun für Zwecke genutzt und je nach Bedarf interpretiert werden. Darum sollten wir den Trendbericht lesen und kennen. Es lohnt sich für die Orientierung und das Wissen über die relevanten Zusammenhänge in den Fachbereichen.

Bei genauerem Lesen wird auch klar, wie stark wir an den verschiedenen Prozessen selbst mitbeteiligt sind und wer im Hintergrund Einfluss nimmt auf die Betonung der Dinge. Die Liste des Literaturverzeichnis im Anhang zeigt die in letzter Zeit tatsächlich geführten Diskussionen und Papers auf. So werden auch erstellte Dokumente der Arbeitsgruppe Bildnerische Gestaltung und Kunst der SGL berücksichtigt. Ob der «Wow Factor» von Frau Bamford, ob der Schlussbericht «ravico» vom Team rund um Edith Glaser Henzer: alles wird ausgelegt und zugeordnet.

Aber nicht immer gelingt eine realitätsnahe Einschätzung durch einfaches Sichten der Daten oder durch Hinweise von befragten Personen: Das Lehrmittel «Bildöffner» ist zum Beispiel nicht zwingend das Lieblingsbuch aller Ausbilderinnen und Ausbilder in den Lehrberufen. Es ist wohl klar, dass der Bericht auch nicht alles abdecken kann, was in den letzten Jahren Bedeutendes für die Fachentwicklungen rezipiert und geleistet wurde; auf dem sollte nun nicht herumgeritten werden. Ein Verdienst des Berichts ist, dass er den Fokus auf die ganze Kulturvermittlung richtet und mit internationalen Vergleichen arbeitet.

Gerne zitiere ich zum Schluss eine Einschätzung von Edith Glaser-Henzer zur aktuellen Lage: «Ich erlaube mir folgende Bemerkung: Mit

diesem Bericht wurde eine wichtige Arbeit geleistet, weil politische Behörden darauf zurückgreifen werden. Was aber der Bericht nicht zeigen kann, ist die Umsetzung in der Praxis. Denn es gibt nicht wenige Lehrpersonen, die gute Arbeit leisten, indem sie den Lehrplan ignorieren oder indem sie sich an einem Lehrplan orientieren. Der gegenwärtige Kampf um Stundendotationen auf der Volksschulstufe (Primar- und Sek.I-Stufe) ist natürlich ein ausschlaggebender Aspekt für guten Unterricht und eine extrem wichtige Basis für die weiterführende Stufe Sek.II ! Auf den Lehrplan 21 und die damit verbundenen schweizerischen und kantonalen Rahmenbedingungen müssen wir aktuell unsere ganze Aufmerksamkeit legen!»



## REZENSIONEN



## Frühe bildhafte Ästhetik

Maurer, Dieter/Riboni, Claudia: *Wie Bilder «entstehen». Zeichnungen und Malereien von Kindern aus Europa.* Zürich (Verlag Pestalozzianum) 2010

Band 1 Eigenschaften und Entwicklung, 312 Seiten; 30 Euro; ISBN 978-3-03755-106-6

Band 2 Bildarchiv Europa und Materialien, 96 Seiten, inkl. DVD, 43 Euro; ISBN 978-3-03755-107-3

Band 3 Beschreibende Methode, 220 Seiten; 28 Euro; ISBN 978-3-03755-108-0

Über mehrere Jahre hinweg untersuchten Dieter Maurer (Semiotiker und Professor an der Zürcher Hochschule der Künste) und seine Mitarbeiterin Claudia Riboni (Kultur- und Sozialwissenschaftlerin) Kinderzeichnungen aus der Kritzelphase. Material der Untersuchungen sind über 25.000 Zeichnungen von Kindern aus der Schweiz, Frankreich und Deutschland (Bd. 3, S. 22, 50). Nun liegen die Ergebnisse ihrer Studien opulent dreibändig vor. An den frühen grafischen Äusserungen von Kindern wird nicht mehr und nicht weniger versucht, als grundsätzliche Aufschlüsse über die Bildgenese zu erhalten: Wie entstehen Bilder?

Die Kinderzeichnungsforschung richtete in den letzten Jahren ihren Blick vor allem einzelfallorientiert auf die Beweggründe der Kinder, etwa durch Interviews und Teilnehmende Beobachtungen, um das soziale und emotionale Umfeld bei der Interpretation mit zu berücksichtigen. Ferner wurden durch Videoaufnahmen die Entstehungsprozesse der Zeichnungen dokumentiert. Maurer und Riboni knüpfen bewusst nicht an neue Studien der Kinderzeichnungsforschung an, sie setzen sich jedoch mit diesen auseinander. Sie entwi-

ckeln eine eigene Forschungsmethode, die sich fast ausschliesslich an den grafischen Merkmalen orientiert. Durch die Erarbeitung von Zuordnungsregeln für eine morphologische, d.h. an der Form orientierte Beschreibung findet eine Verschlagwortung der Bilder durch Worte in Bezug auf Längs- und Querschnittstudien statt. Der Fokus liegt auf der exakten Beschreibung von Eigenschaften, Strukturbildungen und Entwicklungstendenzen früher grafischer Äusserungen, die vor dem geläufigen Bildschema mit Stand- und Himmelslinie liegen.

Blättert man durch die drei, in bester Druckqualität erstellten Bände, wird man als Leser und Betrachter quasi mit in den wissenschaftlichen Sammlungs- und Ordnungsprozess der Forschenden einbezogen, denn die «Form der Präsentation der Ergebnisse soll vollständige Nachvollziehbarkeit ermöglichen» (Bd. 3, S. 31). Die vielen Worttabellen verwirren zunächst. Als Lesehilfe sei vermerkt, dass an der Kinderzeichnungsforschung Interessierte sich zuerst mit den Untersuchungsmethoden in Band 3 vertraut machen sollten, bevor sie sich den Ergebnissen in Band 1 (Bilder, Tabellen und zusammenfassende Texte) widmen und sich das Archiv selbst über die DVD in Band 2 erschliessen.

Für die Kinderzeichnungsforschung stellt diese ungewöhnliche und detaillierte Studie eine reiche Materialquelle an Kinderbildern dar. Die Frage nach der Bildgenese wird einer vorläufigen Klärung zugeführt. Die aufwendige Empirie ist für diese Antwort aber kaum gerechtfertigt: «Bilder entstehen durch das Aufmerksamwerden auf das Zweidimensionale (...) als solches. Diese Aufmerksamkeit aber verlangt nach Produktion, verlangt danach, Bilder herzustellen.» (Bd. 1, S. 249f.) In ihren pädagogischen Schlüssen bleiben Maurer und Riboni sehr allgemein, denn um Kinder geht es ihnen nicht.

Georg Peez



## Aus der Kunst heraus, über die Kunst hinaus

Peez, Georg (Hg.):

Kunstunterricht – fächerverbindend und fächerüberschreitend. Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13

München (kopaed) 2011

184 Seiten; 18,80 Euro

ISBN 978-386736-129-3

Der qualitative Gehalt und die Relevanz von interdisziplinären Kooperationen in der Schule bleiben überschaubar, wenn diese lediglich als aktionistische Projektphasen missverstanden werden, die sich Schulen exklusiv im notenfreien Schonraum am Ende eines Schulhalbjahres leisten.

Der vorliegende Band nimmt diese Fallstricke einer falsch verstandenen Fächeröffnung auf, zeigt Wege auf, wie sich insbesondere das im Fächerkanon gewöhnlich marginalisierte Fach Kunst in Kooperationsprojekten profilieren kann, und wartet überdies mit einem breiten Spektrum an Unterrichtsbeispielen für die Klassen 5 bis 13 auf, die auf ganz unterschiedliche Weise Zeugnis gelungener themengebundener Kombinationen des Faches Kunst mit anderen Fächern ablegen.

Es ist das Verdienst des Herausgebers, die hier verhandelten Projektbeispiele in einen aktuell fachdidaktischen, fachhistorischen sowie allgemein bildungspolitischen Kontext einzuordnen und systematisch zu organisieren. Dabei werden zum einen konkret fächerverbindende Unterrichtsmodelle vorgestellt, die jeweils aus einer Kopplung des Faches Kunst sowohl mit anderen kulturwissenschaftlichen Fächern (Deutsch, Geschichte, Musik) als auch mit den Naturwissenschaften (Biologie, Mathematik, Physik) hervorgegangen sind. Zum anderen offeriert der Band auch grössere, fächerübergreifende Projekte, die bspw. dokumentieren, wie zum Unterrichtsthema «Barock» im grösseren Fächerverbund ein «Epochenfest» vorbereitet und realisiert werden kann. Darüber hinaus führt ein weiteres Kapitel ebenso fach-

überschreitende Unterrichtsvorhaben auf, bei denen im Fach Kunst integrativ Aspekte anderer Fächer aufgegriffen werden, sei es über die Sprache, wie etwa im bilingualen Unterricht, oder durch thematische Horizonterweiterung, z.B. im Kontext der World Heritage Education. Hervorzuheben ist, dass ein Grossteil der in diesem Band präsentierten Unterrichtsprojekte modellhaft angelegt sind, ausgearbeitete methodische Sequenzen umfassen sowie Vorschläge zur Beurteilungs- und Bewertungspraxis. Ein empfehlenswertes Buch für Kunstpädagogen, aber auch andere Fachlehrer aus der schulischen Praxis, die Impulse für konkrete Gemeinschaftsprojekte suchen oder aber auch die systemische Integration von Fächerkooperationen im Rahmen von Schulentwicklung weiterzuführen gedenken.

Lars Zumbansen



## Kunst- und Bildrezeption

Schoppe, Andreas

Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht

Seelze (Klett/ Kallmeyer) 2011

192 S.; Farbabb., 22,95 Euro

ISBN 978-3-7800-1076-6

Die Kunst- und Bildrezeption nimmt einen prominenten Platz im Kunstunterricht ein. In allen aktuellen Formulierungen von Bildungsstandards und Kompetenzen für unser Fach wird sie als genuines Element des Schulfaches

Kunst hervorgehoben. Schon seit vielen Jahren wird betont, die Kunstlehrenden seien in der Schule die «Experten für das Bild». Was bisher fehlte, war eine kompakte und zugleich umfassende Zusammenstellung, mit welchen fachdidaktischen Methoden die Kunst- und

Bildrezeption im Unterrichtsalltag anzuregen ist. Kern des Buches ist somit das knapp hundertseitige Kapitel «Methodische Wege», in welchem auf jeder Seite ein Verfahren vorgestellt wird, wie man sich mit Schulklassen – oder auch mit anderen Zielgruppen unterschiedlichen Alters – Bildern bzw. Kunstwerken nähern kann. Jede/r Kunstlehrende kennt solche Verfahren und wendet sie an, auch in der Museumspädagogik wurden viele entwickelt – so etwa der «Chinesische Korb» (S. 150), der «Fünf-Sinne-Check» (S. 61) oder das «Elfchen-Gedicht» (S. 54). In der Schule werden weitere Methoden gerne angewandt, etwa «Porträts nachstellen» (S. 115) z.B. zu finden in den BDK-Mitteilungen 3/09, S. 18–20, sowie 1/11, S. 4–7 oder die «Erste Assoziation» mit «Assoziationslandkarte» (S. 50) und das «Percept» (S. 60) nach Gunter Otto. Der Autor Andreas Schoppe ergänzt mit einer Menge selbst entwickelter, praxistauglicher Bildzugänge. Ihm kommt somit das Verdienst zu, eine nahezu erschöpfende Methodensammlung zum Thema erstellt zu haben. Das Layout ist nicht nur ansprechend, sondern es unterstützt die Übersichtlichkeit des Buchs und ermöglicht hierdurch sowohl einen gezielten Zugriff wie auch ein «browsendes» Blättern, um sich anregen zu lassen. Häufig werden zu den Methoden beispielhafte Bilder kleinformatig reproduziert, sie sind als Anregung gedacht. Zudem gibt der Autor Zusatzmaterialien oder Beispiele, wie sich die Methode konkret in seinem Unterricht auswirkte. Der Band löst den Anspruch ein, keine theorielose Rezeptsammlung zu sein. Sondern einleitend werden bild- und kunstwissenschaftliche Fragen in «zehn einführenden Anmerkungen» (S. 13) gut verständlich und zugleich differenziert aufgeworfen und diskutiert. Diese setzt Schoppe in Beziehung zum gegenwärtigen kunstdidaktischen Diskurs und rundet durch «zehn abschliessende Anregungen» (S. 179) seinen Band ab. Fazit: Für die Unterrichtsplanung ist dieses Buch zweifellos ein sehr wertvoller Begleiter.

Georg Peez



## Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

Wolfgang Legler

Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

Athena (Oberhausen), 2011

ISBN 978-3-89896-454-8

353 Seiten, Euro 24.50

Die reich bebilderte «Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts» von Wolfgang Legler ist ein Lesegenuss, der überraschende Entdeckungen bietet. Vielfältige Aspekte dieses Unterrichts werden aufgegriffen und in grösseren, komplexen Zusammenhängen beleuchtet. Verbindungen zwischen der Geschichte des kunstpädagogischen Denkens und den Entwicklungen in der Bildenden Kunst und Philosophie werden gezeigt unter den Vorzeichen ökonomischer und politischer Veränderungen. Epochale Brüche, echte Innovationen oder rückwärtsgewandte Wiederaufnahmen alter Ideen bestimmen den Stellenwert und die Bedeutung des Zeichen- und Kunstunterrichts im jeweiligen Bildungsangebot einer Gesellschaft. In diesem Kontext entwickelt der Autor nachvollziehbare Erklärungen für unterschiedliche Vorstellungen von den Aufgaben und Möglichkeiten des Kunstunterrichts. Bei der Lektüre tauchen einem immer wieder Parallelen zu eigenen Erfahrungen im und mit dem Unterricht «Bildnerisches Gestalten» auf. Auf dem Hintergrund der «Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts» lassen sich diese auf neue Weise reflektieren und einordnen.

Wolfgang Legler begründet die Wahl seiner Thematik auf überzeugende Weise. Obwohl im Fach Kunst/Bildnerisches Gestalten aktuell ja ganz offenkundig kein Mangel an Problemen besteht, setzt er sich mit der Geschichte des Faches und dessen Didaktik auseinander, allerdings mit dem Fokus darauf, «was es da – möglicherweise – zu lernen gibt».

Er stellt relevante Fakten auf der Basis von sorgfältigen Recherchen zusammen, ohne sich in Details zu verlieren. Es ist ihm ein Anliegen, Informationen in grösseren Zusammenhängen auf das Wesentliche hin zuzuspitzen, Querverbindungen herzustellen und die Erkenntnisse immer auch im Blick auf die Gegenwart zu interpretieren. Dadurch gelingt es ihm, die Geschichte spannend und interessant zu erzählen.

### *Entwicklungen und Wandel über die Ländergrenzen hinweg*

Der Autor beschreibt und illustriert die Beziehungen zwischen Entwicklungslinien im kunstpädagogischen Denken und dem Wandel in der Bildenden Kunst wie beispielsweise den Übergang von einer «Nachahmung der Natur» zu einer primär ihre eigenen Mittel thematisierenden «autonomen» Kunst der Moderne. Veränderungen auf dem Gebiet der Bildenden Kunst spiegeln den Wandel des Weltbildes und die Erweiterungen der Denkmöglichkeiten der Menschen, ein Phänomen, das sich nicht auf einzelne Länder beschränken lässt. Gesellschaftliche Bedingungen bestimmen jedoch weitgehend, ob solche Paradigmenwechsel auch in der Kunstpädagogik gesucht und in der Praxis wirksam werden (zum Beispiel in Lehrplanentwicklungen). Die wichtigsten zeichendidaktischen und kunstpädagogischen Erneuerungen im deutschsprachigen Raum sind ohne die Impulse aus verschiedenen europäischen Ländern gar nicht denkbar. Im Buch werden deshalb unter anderen die frühen Methodenkonzepte und Ausbildungsmodelle, die der italienischen Renaissance folgten, Ideen von Comenius, Rousseau und Pestalozzi thematisiert. Am Ende des 19. Jahrhunderts kommt es zu einer grundlegenden Neubewertung des kindlichen bildnerischen Gestaltens, gestützt auf Forschungsarbeiten und kunstpädagogische Praxis aus England, Frankreich und den USA.

### *Anschauung und Wirklichkeit*

Das Besondere an diesem Buch ist die Art, wie der Autor Angelpunkte in der Entwicklung des Zeichen- und Kunstunterrichts auswählt, sie ins Zeitgeschehen einbettet und gleichzeitig deren Bedeutsamkeit im Hinblick auf unsere heutige Situation herausstreicht. Beispielsweise wird im Anschluss an die Aufklärung «Bildung für alle» postuliert. Um sich jedoch des eigenen Verstandes ohne Anleitung durch andere

bedienen zu können, muss ein neuer Umgang mit der zunehmenden Fülle an verfügbarem Wissen gefunden werden. Die damaligen Modernisierer (Anfang 19. Jh.) fördern eine grössere Beweglichkeit des Denkens, indem «Anschauung» kritisch hinterfragt und die durch die Anschauung gewonnenen Vorstellungen von der Welt begründet werden. Dadurch werden Fixierungen auf bereits Vorhandenes gelöst, und es kann Neues entstehen. Immer wieder muss im Laufe der Geschichte das Verhältnis zwischen Anschauung und Wirklichkeit neu bestimmt werden. So auch hundert Jahre später, in der Moderne, wenn sich die Kunst auf ihre elementaren Mittel Form, Farbe, Komposition besinnt; wenn die Welt der Physik sich neu definiert in einen Mikro- und Makrokosmos, welche sich der «natürlichen» Anschauung entziehen und deshalb nicht mehr einfach «abgebildet» werden können. Dank der Auflösung euklidischer Dimensionen – in denen Punkt, Linie und Fläche in der zentralperspektivischen Darstellung geometrisch fixiert waren – können nun die «autonomen» künstlerischen Mittel in ein freies Spiel gebracht werden und vielfältige neue Ordnungen erzeugen. Sich veränderndes Wissen und neue Kulturen des Umganges mit Wissen sind auch Merkmal und Erfordernis unserer Gegenwart.

#### *Polarisierung oder Integration*

Ein besonderes Augenmerk legt Wolfgang Legler auf zwei unterschiedliche Mentalitäten, welche die Fachgeschichte immer wieder stark beeinflussen: Mit einer «Entweder-oder»-Einstellung gehen positive Errungenschaften meistens wieder verloren, weil einmal Erworbenes pauschal über Bord geworfen wird. Mit einer «und»-Hal tung können unterschiedliche pädagogische und fachliche Aspekte offen miteinander verbunden und dadurch zukunftsfruchtig weiter entwickelt werden.

#### *Instrumentalisierung oder Eigenwert des Faches Kunst*

Im ausgehenden 19. Jahrhundert führen einander konkurrierende Einstellungen zu einseitigen Vorstellungen darüber, wie der Zeichen- und Kunstunterricht gestaltet werden soll. Als Folge der Aufklärung entwickelten sich Kunst und Wissenschaften enorm, aber getrennt voneinander und zunehmend ohne Verbindung zum alltäglichen

Leben. Dieses Auseinanderdriften führte zum Gefühl, die «Harmonie des Lebens» verloren zu haben. Der empfundene Verlust wurde einseitig der kognitiv-instrumentellen Vernunft angelastet. Alles Gemütvolle wurde als Reaktion darauf ausschliesslich in der Ästhetik gesucht. Die Abtrennung des Verstandes von der Ästhetik führte zu polarisierenden Auffassungen und kunstpädagogischen Konzepten. Es entstanden neue Methodenkonzepte («richtiges Zeichnen»), mit denen wirtschaftlichen Entwicklungen zugeordnet werden konnte, die aber oft zu blossen Disziplinierungsinstrumenten verkamen. Vor diesem Hintergrund forderten Reformpädagogen, dass Kinder von den Zwängen der Schule befreit werden, stattdessen ihre eigenen Kräfte entwickeln und ihre Persönlichkeit ausdrücken können. Mit Blick auf die kunstpädagogischen und politischen Weiterentwicklungen im 20. Jahrhundert mahnt Wolfgang Legler, «auf die Ambivalenz von Inhalten, Theorien und Denkrichtungen zu achten», die allenfalls für andere Zwecke missbraucht werden könnten. Beispielsweise lässt sich eine Haltung, die dem einzelnen Kind und seinem persönlichen Ausdruck Respekt und Sensibilität entgegenbringt, durchaus im Konzept der «musischen Erziehung» verankern. Andererseits wurde aber durch die Polarisierung von Denken und Fühlen in vielen musischen Erziehungskonzepten, durch die rückwärtsgewandte Verklärung einer vormodernen «Ganzheitlichkeit» und dem gleichzeitigen Verzicht auf das eigene Denken ein fruchtbarer Boden geschaffen für die Ideologie des Faschismus.

#### *Integration und ästhetische Konzeptionen*

Ein pädagogischer Ansatz, der die Potenziale des Faches Kunst nicht nur als nützliche, beruflich verwertbare Fertigkeit, sondern hauptsächlich als Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit versteht, führt von Rousseau über Schiller und Lichtwark bis hin zu den Erneuerungen in der Fachgeschichte der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Persönlichkeiten wie Reinhard Pfennig und Gunter Otto. Letzterer spielt im fachdidaktischen Diskurs seit den frühen 60er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine herausragende Rolle. Wolfgang Legler widmet dieses Buch der Erinnerung an Gunter Otto, dem er sich als langjähriger Mitarbeiter sowie Nachlassverwalter ei-

ner «bemerkenswerten Sammlung älterer zeichen- und kunstpädagogischer Literatur in Verbindung mit Vorlagenwerken und einem Konvolut von Schülerarbeiten, vornehmlich aus dem 19. Jahrhundert» auch verpflichtet fühlt.

Ästhetische Konzepte, in denen sinnliches und intellektuelles Vermögen, «Einbildungskraft und Verstand» gleichermaßen beansprucht werden, sind weitaus tragfähiger und zukunftsorientierter. Friedrich Schiller hat bereits eine auf diesem Verständnis basierende Theorie der ästhetischen Bildung entwickelt, die ohne dogmatische Vereinseitigungen auskommt und sich in die Zukunft öffnet. Die erneute Aktualität einer ästhetischen Bildung wird in den kunstpädagogischen Tendenzen der 80er- und 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts sichtbar. Empfindungsvermögen und Verstand sollen gleichwertig ausgebildet werden und einander ergänzen. Dies macht uns fähig, unsere Sinne zu öffnen, uns in der Wahrnehmung auf etwas einzulassen und dadurch Interesse und – mit Blick auf heute – «Empathie in der Wahrnehmung» zu entwickeln sowie für Differenzenerfahrungen zu sensibilisieren. Dadurch, dass die Kunst konventionalisierte Wahrnehmungsmuster in Frage stellt und «in uneindeutigen, vorerst fremden Formen Sinn vermittelt», wird sie zu einem exemplarischen Übungsfeld dafür, im Alltag mit irritierenden und widersprüchlichen Erfahrungen zurechtzukommen. Für die Lernenden wächst die Chance, Verunsicherungen und Ängste – die durch den beschleunigten sozialen und technologischen Wandel verursacht werden – besser auszuhalten und sich kreativ und selbstbewusst im gesamten Spannungsfeld zwischen Ganzheit und unverträglich erscheinenden Gegensätzen zu bewegen.

### Empfehlung

Kulturell Interessierten, Fachkolleginnen und -kollegen, Lehrpersonen und Studierenden sowie politischen Behörden ist dieses Buch sehr zu empfehlen. Der Inhalt dieser «Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts» geht in weiten Teilen auf eine einführende Vorlesung an der Universität Hamburg zurück, an welcher Wolfgang Legler bis 2009 als Professor für «Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der ästhetischen Erziehung»

lehrte. Seine Einführung in die Fachgeschichte ist gleichzeitig eine Einführung in kunstpädagogisches Denken, in welchem sowohl die breite theoretische Fundierung als auch die Nähe des Autors zur Unterrichtspraxis aufleuchten. Die an ausgewählten Beispielen aufgezeigten Entwicklungen und aktuellen Bezüge prägen in weiten Teilen auch unsere schweizerische Fachgeschichte, bis hin zu aktuellen Diskussionen um neue Lehrpläne. Leglers Geschichte ist ein Standardwerk, das klärt und spannend zu lesen ist.

Edith Glaser-Henzer



### animation.ch - das Standardwerk zum zeitgenössischen Schweizer Animationsfilm

Ein repräsentatives Werk zur Animationsfilmproduktion in der Schweiz fehlte bisher. Nun bringt die Hochschule Luzern zusammen mit dem Autor Christian Gasser die Publikation

«animation.ch. Vielfalt und Visionen im Schweizer Animationsfilm/Vision and Versatility in Swiss Animated Film»

320 Seiten, durchgehend farbige Abbildungen

CHF 48.- / Euro 38.-

ISBN 978-3-7165-1693-5, Benteli Verlag

Der Animationsfilm boomt, und die Gattung ist populärer denn je – auch in der Schweiz: Die Digitalisierung der Animation, verbesserte Ausbildungsmöglichkeiten – nicht zuletzt an der Hochschule Luzern –, sowie eine verstärkte Förderung und spezialisierte Festivals haben für einen enormen Schub gesorgt. Noch nie wurden so viele Filme geschaffen, und noch nie waren diese Filme auch international so erfolgreich: Wurden in den Siebziger- und Achtzigerjahren im Schnitt fünf Animationsfilme pro Jahr hergestellt, entstehen nun jährlich um die 80 Filme, von denen jedes Jahr rund 25 an internationale Festivals

eingeladen werden. Dort heimsen sie regelmässig wichtige Preise ein. So gewann «Tôt ou tard», der Diplomfilm von Jadwiga Kowalska, Absolventin der Hochschule Luzern, neben dem Schweizer Filmpreis über 20 internationale Preise. Georges Schwizgebel, der Altmeister des Schweizer Animationsfilms, ist ein Dauergast an allen internationalen Festivals. Zwei seiner Filme, «78 tours» und «La course à l'abîme» wurden vom Internationalen Animationsfilmfestival Annecy und der Zeitschrift «Variety» in die Liste der 100 einflussreichsten Animationsfilme aller Zeiten aufgenommen. Trotz der Erfolge fehlte bisher eine Bestandsaufnahme, die diese Entwicklungen – und auch die Vielfalt des Schweizer Animationsfilms – dokumentiert. Die umfangreiche Publikation «animation.ch», für die der Journalist und Comic-Experte Christian Gasser gewonnen werden konnte, schafft nun Abhilfe. Das Buch beleuchtet die Entwicklungen im Schweizer Animationsfilm der letzten 20 Jahre, setzt sich mit der Gegenwart auseinander und diskutiert zukünftige Perspektiven dieser Filmgattung. Es schliesst somit eine wichtige Lücke in der Rezeption und im Verständnis des Schweizer Animationsfilms. Im Mittelpunkt des Buches stehen Interviews und Gespräche mit 20 Filmemachern und Filmemacherinnen, die für die Vielfalt und die Eigenständigkeit des Schweizer Animationsfilms stehen: Vom Autorenkurzfilm über den Kinderfilm, die Fernsehserie und Langfilmprojekte bis hin zum Animationsfilm in der Kunst oder der Werbung. Zwei Essays – über die Entwicklungen im Schweizer Animationsfilm seit 1990 und über den Animationsfilm in angewandten Bereichen – stellen die Interviews und Porträts in einen grösseren Kontext; ein Text beleuchtet zudem die Ausbildung zum Animationsfilmer an der Hochschule Luzern.

Interviews mit Anne Baillod, Claude Barras, François Chalet, Isabelle Favez, Adrian Flückiger, Maja Gehrig, Claudius Gentinetta, Samuel und Frédéric Guillaume, Zoltán Horváth, Jadwiga Kowalska, Claude Luyet, Yves Netzhammer, Jonas Raeber, Dustin Rees, Izabella Rieben, Marina Rosset, Georges Schwizgebel, Ted Sieger, Rafael Sommerhalder, Basil Vogt.

Der Autor: Christian Gasser, geboren 1963, studierte Germanistik und Romanistik in Bern und Paris. Heute lebt er in Luzern u.a. als freier Schriftsteller, Journalist, Radiomacher, Mitherausgeber des

Comic-Magazins STRAPAZIN, wissenschaftlicher Mitarbeiter und Gastdozent an der Hochschule Luzern – Design & Kunst, Mitglied der Selektionsgruppe von Fantoche – Internationales Festival für Animationsfilm Baden.

(Text aus: [www.hslu.ch](http://www.hslu.ch))

### Bildverbote: Transparenz und Verantwortung

Tragen wir Verantwortung für die von uns produzierten Bilder? Müssen wir mit Bildern Rücksicht nehmen? Die Aussage vom Kunsttheoretiker W. J. T. Mitchell überlässt die Verantwortung dem Betrachter:

*«Ein Bild ist kein Text, der gelesen werden will, sondern die Puppe eines Bauchredners, in die wir unsere eigene Stimme hineinprojizieren. Wenn wir uns von dem, was ein Bild sagt, gekränkt fühlen, gleichen wir dem Bauchredner, der von seiner eigenen Puppe beleidigt wird.»*

Wie unterscheidet sich unsere bildhafte Vorstellung beim Lesen einer Schlagzeile ohne Bilder von einer Schlagzeile mit Abbildungen?

Das Essay «in Platos Höhle» von Susan Sontag führt uns eindrücklich vor Augen, welche Funktionen fotografische Erzeugnisse einnehmen. Sie schreibt, was die Kriegsreportage mit uns macht, oder fragt, ob ein Bildnachweis die Existenz einer Tatsache erst richtig beweist. Humorvoll kann auch gefragt werden, ob Touristen auf ihrer Fotosafari vielleicht doch noch Giraffen oder Löwen erschossen? Auch wir fragen uns, warum die fotografischen Bilder für die Zeitung oder auch die Filme für die Tagesschau von Expertinnen und Experten gefiltert werden. Wir fragen auch, warum die Welt einer Todesnachricht misstraut, wenn vom toten Terroristen kein Bildnachweis in den Medien erscheint.

Ob Reportage oder Dokumentation, nichts kann die direkt gelebte Gegenwart und das offensichtliche Ereignis im Auge des Betrachters oder der Betrachterin einem hergestellten Bild über das Ereignis gleichsetzen. Wenn es ein Plädoyer für Bilder gäbe, die verboten werden müssten, dann könnte das nur zum Schutz eines verletzten oder enttäuschten Betrachters oder einer Betrachterin geltend gemacht werden. Auch spielt das Verheimlichen und Verstecken eine grosse Rolle, um den Betrachter zu verführen.

*«Du sollst dir kein Bildnis noch irgendein Abbild machen von dem, was im Himmel, noch von dem, was unten auf der Erde ist: Bete sie nicht an und diene ihnen nicht! Denn ich, der Herr, dein Gott, bin ein eifernder Gott, der die Sünden der Väter heimsucht bis ins dritte und vierte Glied an den Kindern derer, die mich hassen, aber Barmherzigkeit zeigt an vielen tausenden, die mich lieben und meine Gebote halten.» (Exodus 20, 4–6)*

Scheint diese Drohung noch in vielen Köpfen festzuhängen? Sind die Zeiten der privaten Tagebucheinträge vorbei? Was ist das denn mit der Selbstdarstellungsmanie im Virtuellen? Warum gibt es heute Bilder aller Gattungen? Wie gehen wir mit Bildern überhaupt um? Was heisst Sehen und Sichtbarmachen, und wo sind die Tabuzonen?

Unser Interesse ist ganz auf diese Zonen gerichtet und wir fragen euch: Wie geht ihr im Unterricht mit diesen Zonen um? Ist das eher ein privates oder schon ein öffentliches Thema?

Verena Widmaier, Mario Leimbacher

#### Termine Heft 06:

- > Beiträge anmelden bis Ende Juli 2012.
- > Redaktionsschluss für redaktionelle Beiträge ist Ende Oktober 2012.
- > Redaktionsschluss für Inserate ist Ende Dezember 2012.
- > Das Heft 06 erscheint im März 2013.

## MIT FÜNFZEHN AN DIE HOCHSCHULE DER KÜNSTE

*Ausbildung an der Schnittstelle zwischen Gymnasium und Fachhochschule*

CLAUDIA GRIMM, GYMNASIUM HOFWIL

Die Arbeitswoche der sieben jungen Gestalter/innen ist abwechslungsreich und spannend, aber auch ganz ausgefüllt: Als Jungtalente haben sie in diesem Sommer mit ihrer Ausbildung im Fachbereich Gestaltung & Kunst an der Hochschule der Künste Bern begonnen. Sie sind erst fünfzehn oder sechzehn und wollen vielleicht einmal Grafikerin, Modedesigner, Lehrer oder Künstlerin werden. Im aktuellen Semester stehen Video, Zeichnen und Typografie im Mittelpunkt. Ausserdem wird viel Wert auf das selbständige Arbeiten im Atelier gelegt – ein ganzer Nachmittag ist dafür reserviert. Gestaltung & Kunst ist aber nicht das einzige Metier der Schülerinnen und Schüler; drei Tage pro Woche konzentrieren sie sich auf Fächer wie Physik, Geografie oder Englisch. Die Jugendlichen sind nämlich Schüler/innen der kantonalen Talentförderungsklasse des Berner Gymnasiums Hofwil.

Die Hochschule der Künste und das Gymnasium haben diese Spezialausbildung für Begabte gemeinsam konzipiert und beide Teile aufeinander abgestimmt. Bereits mit vierzehn können interessierte Jugendliche in einem Orientierungskurs ihr Talent und ihre Motivation ausloten; ein Jahr später, beim Eintritt in die Tertia, werden sie über eine Eignungsprüfung in die Talentförderungsklasse aufgenommen und erhalten parallel zum gymnasialen Lehrgang, der ein Jahr länger dauert, eine breit gefächerte gestalterisch-künstlerische Grundbildung an der Hochschule der Künste Bern. Sie ersetzt den Vorkurs, macht die Jugendlichen mit der Vielfalt an Studienrichtungen und Berufsfeldern vertraut und schafft einen fließenden Übergang ins professionelle Arbeiten. Mit dem Abschluss Talentförderung Propädeutikum Plus haben sie, zeitgleich mit der Matur, bereits erste Studienleistungen an der Hochschule erbracht, die ihnen nach bestandener Aufnahmeprüfung



angerechnet werden. Das Angebot ist überregional, es stehen Internatsplätze zur Verfügung.

#### *Warum so früh an die Hochschule?*

Es gibt einige gute Gründe dafür, dass auch Kunst und Gestaltung früh gefördert werden sollten, denn nicht nur für Sport- und Musiktalente gibt es kritische Altersgrenzen. Auch für künstlerische Entwicklungen kann es zu spät sein: wenn erhellende Begegnungen fehlen, wenn man dieses hartnäckige Arbeiten nie gelernt hat oder wenn sich z.B. Urteile über «schön» und «hässlich» verfestigt haben und kaum noch aufzubrechen sind.

Eine breite gestalterisch-ästhetische Grundbildung, vergleichbar den Angeboten der Musikschulen oder der Sportvereine, existiert nicht. Deshalb haben Jugendliche, die künstlerisch begabt sind und hier ihre Berufsperspektive sehen, viel aufzuholen. So ist es konsequent, dass die Kunsthochschulen selbst beginnen, sich dieser Aufgabe anzunehmen. Der Vorteil gegenüber anderen Angeboten: Hier ist der künstlerische Nachwuchs bereits während der Gymnasialzeit am Puls der Entwicklungen in Kunst und Design. Nach der Matur erhöhen sich so die Chancen, einen der begehrten Studienplätze im In- oder Ausland zu erhalten bzw. im eigenen Metier erfolgreich zu sein.

#### *Informationsanlässe*

- > *Informationsabend zum Orientierungskurs (für Quartaner/innen):  
Dienstag, 24. April 2012, 19.30 Uhr, Aula Gymnasium Hofwil*
- > *Grosser Informationsabend zur Talentförderung Gestaltung & Kunst  
/ Musik / Sport: Dienstag, 11. September 2012, 19.30 Uhr, Aula Gymnasium Hofwil*

#### *Kontakt*

- > *Gymnasium Hofwil, 3053 Münchenbuchsee BE, 031 868 85 11,  
www.gymbhofwil.ch*
- > *Hochschule der Künste Bern HKB, Fellerstrasse 11, 3027 Bern,  
www.hkb.bfh.ch*



#### **Für junge Leute, die auch am Gymnasium das tun wollen, was sie in ihrer Freizeit am intensivsten beschäftigt.**

- 2 Tage / Woche Ausbildung im Bereich Gestaltung und Kunst an der HKB.
- 3 Tage / Woche in der Talentförderklasse am Gymnasium in Hofwil.
- Nach 4 Jahren die Matura und das Propädeutikum Plus in der Tasche.
- Wohnmöglichkeit im Internat.

Anmeldefrist für das Schuljahr 2012/13: 1.2.2013

Hausaufgaben: ab 15.12.2012 auf der Website.

Infos unter: [www.gymhofwil.ch](http://www.gymhofwil.ch) / [www.hkb.bfh.ch](http://www.hkb.bfh.ch)

in Zusammenarbeit mit



Berner Fachhochschule  
Hochschule der Künste Bern

**gym** | HOFWIL

# boesner macht Schule



Mehr als 26'000 Artikel für  
den Kunstunterricht zu  
dauerhaft günstigen Preisen

Unsere Niederlassungen

Aarberg|BE  
Münchwilen|TG  
Unterentfelden|AG

Bestellen Sie über unseren Webshop

# boesner

KÜNSTLERMATERIAL + EINRAHMUNG + BÜCHER

[www.boesner.ch](http://www.boesner.ch)



## Lascaux Gouache

### Mehr als drin ist !

Die für den kreativen Malunterricht geeignete Gouache ist hochkonzentriert und äusserst ergiebig. Sie kann darum 1:1 mit Wasser verdünnt werden und ist selbst in starken Verdünnungen sehr intensiv. Lascaux Gouachefarben sind in den drei Grundfarben erhältlich und in weiteren 31 leuchtenden Farbtönen.

Die ersten 20 Coupon-Einlösungen erhalten je ein Gouache Grundfarbenset à 250 ml und Mischpaletten für die ganze Klasse.



Schule : ..... Anzahl Schüler : .....

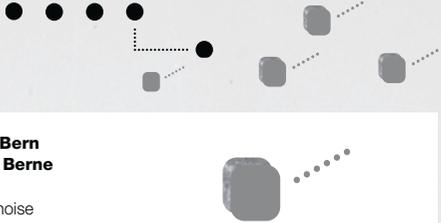
Name, Vorname Lehrer(in) : .....

Adresse : .....

PLZ / Ort : .....

Coupon einsenden an:

Lascaux Colours & Restauro, Barbara Diethelm AG  
Zürichstrasse 42, 8306 Brüttisellen



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

## **Maturaarbeitspreis 2012 für Bildnerisches Gestalten**

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

**Einreichfrist: 4.2.2012**  
**Weitere Informationen:**  
**[www.hkb.bfh.ch](http://www.hkb.bfh.ch)**

# artpaint

## wechselrahmenshop.ch

Wechselrahmen in grosser Auswahl / Passepartout nach Mass

rahmenatelier kanzlei  
over the moon gmbh  
Strassburgstrasse 11  
8004 Zürich  
044 241 24 11

# Z

## hdk

Zürcher Hochschule der Künste  
Institute for Art Education

Certificate of Advanced Studies / Master of Advanced Studies

### Bilden – Künste – Gesellschaft

Der MAS / CAS Bilden – Künste – Gesellschaft befähigt zur Forschung, Entwicklung und Durchführung eigener künstlerischer und kunstvermittelnder Projekte in schulischen, ausser-schulischen und soziokulturellen Bereichen mit verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen.

Studienbeginn und -dauer: 29.09.2012, 2 Semester pro CAS, 6 Semester MAS  
Studienzeiten: Sa 9.15 h – 16.15 h im 14-Tage-Rhythmus und zwei Intensivwochen  
Anmeldeschluss: 30.06.2012 / Kontakt: [esither.nots@zhdk.ch](mailto:esither.nots@zhdk.ch) / <http://weiterbildung.zhdk.ch>  
Informationsveranstaltungen: 29. März und 3. Mai, 18.00 h, ZHdK, Ausstellungsstrasse 60, Raum Sq 509, 8005 Zürich



*Weitere Informationen zum «Heft»:*

[www.meinheft.ch](http://www.meinheft.ch)