

S.30–191  
BILD–MATERIAL–OBJEKT  
HEUTE

FORSCHUNG  
IN DER PRAXIS







Your smarter than me.  
i don't care.

# Forschendes Lernen gemeinsam an Gymnasium und Kunstakademie

## Prof. Dr. Barbara Bader

Seit 2013 führen die Staatliche Akademie der Bildenden Künste und das Hölderlin-Gymnasium Stuttgart einmal pro Jahr das Architekturprojekt Traumschiff durch. Initiiert wurde das Projekt von Mark Blaschitz, Inhaber des Lehrstuhls für Wohnbau, Grundlagen und Entwerfen, und Hartmut Preuß, BK-Lehrer und Fachleiter BK am Seminar für Didaktik und Lehrerbildung; beteiligt sind neben verschiedenen BK- Lehrpersonen die

Studierenden des BA Architektur und des künstlerischen Lehramts. Gemeinsam entwickeln und realisieren Schülerinnen, Schüler und Studierende über mehrere Wochen eine architektonische Arbeit in den Klassenräumen des Gymnasiums, die anschließend im Rahmen des Sommerrundgangs an der Akademie ausgestellt wird. Typischerweise wird nicht im Klassenverbund gearbeitet, sondern in thematischen Gruppen, wobei sich



Abb. 1: Cary S. Leibowitz, Your smarter than me. i don't care., 1994. Latex on wood. Williams College Museum of Art

zwischen Schülerinnen, Schülern und Studierenden oft kleine, vertrauensvolle Arbeitsgemeinschaften formieren. Das Verhältnis von Studierenden zu Schülern liegt in der Regel bei 1:5. Ausgangspunkt für das Projekt Traumschiff bildet einerseits eine von den Schülerinnen und Schülern individuell erfundene Fantasiefigur, für die eine Behausung im Maßstab 1:20 entwickelt und gebaut wird. Andererseits dient die Trias Konstruktion, Oberflächen und Möblierung dem Projekt als thematische und organisatorische Grundstruktur. In diesem Sinne verfährt das Traumschiff auch entlang des Themenkomplexes Bild – Material – Objekt, das der aktuellen Publikation des ZKIS zu Grund liegt.

#### SUBJEKTIVER ODER OBJEKTIVER ERKENNTNISGEWINN?

Die erste Aussage auf dem Gemälde des US-amerikanischen Künstlers Cary Leibowitz: Your smarter than me (Abb.1), kann auf vielerlei Weise mit dem Kooperationsprojekt in Verbindung gebracht werden: Die Architekturstudierenden wissen vermutlich besser als alle anderen Beteiligten Bescheid über das Entwerfen, Planen und Realisieren von Bauten und Räumen; die Lehramtsstudierenden sind Profis für das Entwerfen, Planen und Realisieren von Unterricht; und die Schülerinnen und

Schüler wissen allein, was als ideale Behausung für ihre persönliche Fantasiefigur in Frage kommen könnte.

Leibowitz' absichtlich fehlerhaft geschriebener Satz, wonach »me« weniger smart sei als »you«, greift implizit auf ein Experten-Novizen-Modell zurück: Von zwei Personen ist die eine wissender als die andere. In Ausbildungskontexten wäre man wohl geneigt anzunehmen, dass nun das »you« ihr Wissen und Können an das (noch) unwissende »me« weiter geben und qua Instruktion auf ein höheres Niveau heben wird. Mit Blick auf das Projekt Traumschiff hieße das etwa, dass die Studierenden der Akademie den Gymnastinnen und Gymnasten die architektonischen Grundelemente Konstruktion – Oberfläche – Möblierung »beibringen«.

Tatsächlich erzählt diese frühe Arbeit von Leibowitz' Unsicherheit als junger Künstler, der seine persönlichen, erfahrungsgebundenen Werke in die (Kunst)Welt entlässt, wo sie fortan von Expertinnen und Experten geprüft und bewertet werden. Mit seiner zweiten Aussage »i don't care.« unterstreicht er jedoch alsdann die Wichtigkeit und den Wert seines subjektiven, erfahrungsgebundenen Wissens. Er entbindet es damit aus dem konkurrierenden Verhältnis mit der externen Expertiseperspektive und schreibt ihm einen autonomen und gleichwertigen Status zu. Diese Grundhaltung gegenüber subjektivem Wissen bildet auch die Basis des didaktischen Ansatzes des Forschenden Lernens vor dessen Hintergrund das Projekt Traumschiff im Folgenden diskutiert werden soll.

### FORSCHENDES LERNEN

Mit dem Begriff Forschen ist üblicherweise das objektiv Neue als Erkenntnisziel gemeint, er kann aber, etwa in Anlehnung an Dewey, auch weiter gefasst werden: Wir drücken uns oft so aus, als ob eigenes Forschen ein besonderes Vorrecht der Forscher oder wenigstens der fortgeschrittenen Studierenden wäre. Alles Denken ist jedoch Forschung, alle Forschung ist eigene Leistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist (Dewey, 1993, S. 198). Ganz im Sinne des Bildungsphilosophen Dewey und des Künstlers Leibowitz wird beim Forschenden Lernen als didaktisches Prinzip der subjektive Erkenntnisgewinn ins Zentrum gestellt. So gesehen bedeutet Forschendes Lernen in den allermeisten Fällen keinen objektiven Wissenszuwachs im Sinne eines Beitrags zur Weiterentwicklung eines bestimmten wissenschaftlichen Feldes,

sondern vielmehr ein subjektiver Wissenszuwachs der Lernenden, zu denen im vorliegenden Fall sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Studierenden gehören.

Forschendes Lernen ist gut vereinbar mit konstruktivistisch orientierten didaktischen Ansätzen und auch mit dem kunstdidaktischen Prinzip der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen, die sie im Jahr 2000 in Form von 15 Thesen zur Diskussion stellte (Kämpf-Jansen, 2006, S. 33-37). Zentral ist dabei unter anderem folgende Grundhaltung: Das Wissen in einem Gebiet wird als unabgeschlossen und offen aufgefasst. Durch eine neugierige Haltung ergeben sich Fragen, auf die man eine Antwort finden will. Forschendes Lernen wird eingesetzt, um Antworten auf solche Fragen zu erhalten. Die Suche nach Antworten wird begleitet von einer prüfend- kritischen Distanz dem Inhalt und sich selbst gegenüber. Von Ästhetischer Forschung wird gesprochen, wenn sowohl Alltagserfahrungen, Kunst, Wissenschaft und ästhetische Praxis in forschende Lernprozesse mit einbezogen werden. Kern der Ästhetischen Forschung ist nach Kämpf-Jansen die Vernetzung vorwissenschaftlicher, an Alltagserfahrungen orientierter Verfahren, künstlerischer Strategien und wissenschaftlicher Methoden (These 6). Ästhetische Forschung zeichnet sich folglich durch Empathie für den Gegenstand, die Menschen und die Situation, durch die Intensität der Wahrnehmung und der Fantasie aus und stellt sich dabei immer die Frage, wie diese in eine gegenwärtige, sinnliche Erfahrungsmöglichkeit zu transportieren ist.

Aufgrund des »subjektiven Faktors« (Ehmer, 2006, S. 27) kann Forschendes Lernen ohne größere Beschwerden von Studierenden, Schülerinnen und Schülern gleichermaßen praktiziert werden, da sich das, was sie tun, essentiell und strukturell wenig voneinander unterscheidet. Es geht ganz grundsätzlich um die Förderung einer experimentierenden Haltung, bei der man sich auf das Wagnis, Neues auszuprobieren, einlässt. Fokussiert wird also nicht in erster Linie darauf, ob eine Lektion erfolgreich war oder nicht. Vielmehr geht es um die Ausbildung der Fähigkeit, mit Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten umzugehen: Vergleichbar mit dem Entwerfen und Produzieren einer Fantasiefigur und deren Behausung seitens der Schülerinnen und Schüler wird Unterrichten ebenfalls als ein Problemlösen betrachtet und der konstruktive und situationsangepasste Umgang mit Fehlern und Irrtümern wird als wichtiger Teil der Praxis gesehen. Versehen mit einer solchen Grundhaltung, werden Fragen und Probleme nicht als Krisen

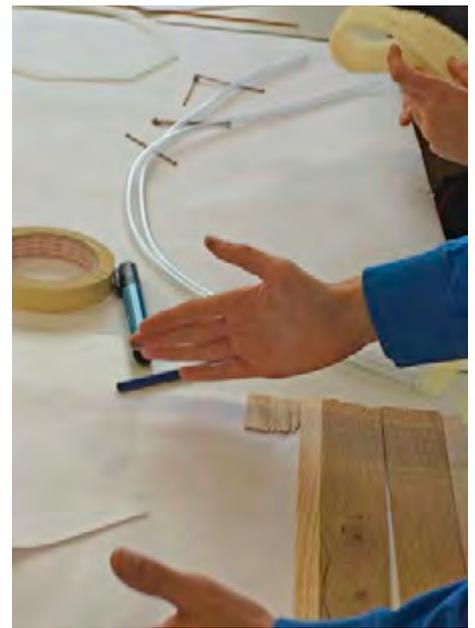
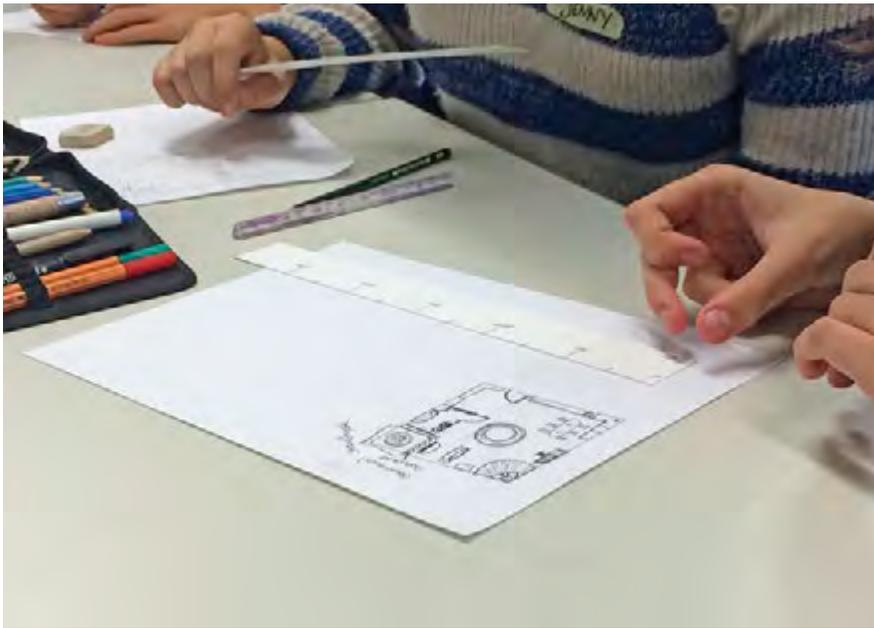


Abb. 2 und 3: Messen und Maßnahmen in der Gruppe Möblierung (Foto B. Bader)

oder als individuelles Versagen verstanden, sondern als Normalfall des Lehrens und Lernens. Dazu gehört selbstverständlich auch, dass die Arbeit der Schülerinnen, Schüler und Studierenden nicht nur an den Ergebnissen beurteilt wird, sondern dass in den Schlussfolgerungen der Blick hauptsächlich auf die Prozesse, die zum Ergebnis führten, gerichtet wird. Ästhetische Forschung hat nur Sinn, wenn man sich auf den Weg begibt, ohne bereits ein vorhersehbares Ergebnis erhalten zu wollen. »Ästhetische Forschung ist prozessorientiert und hat doch Ziele« (These 13). Dies wird nun anhand zweier konkreter Beispiele aus dem Projekt erörtert: Maßnahmen und Materialhandlungen.

### MASSNEHMEN UND MESSEN

Als Erstes erfinden die Schülerinnen und Schüler eine individuelle Fantasiefigur, wobei die Gedanken nicht nur um deren Aussehen kreisen, sondern auch um ihre Eigenschaften, Bedürfnisse und Vorlieben: Diese werden in wesentlichen Teilen den Charakter der Behausung definieren, die für sie gebaut werden soll. Dann stehen wir bereits vor der erste Hürde: Die Größe der Figur muss in etwa im Maßstab 1:20 zu derjenigen ihres Urhebers stehen; damit ist auch ungefähr geklärt, in welcher Größe alsdann die Behausung beziehungsweise die Möblierung geplant und gebaut werden müssen.

Nur: Was genau bedeutet »Maßstab 1:20« und wie lässt sich dieses Verhältnis ohne Taschenrechner eruieren?

Die Studierenden der Arbeitsgruppe Möblierung hatten sich die Beantwortung dieser Frage ganz einfach vorgestellt: Zuerst mit einer Schnur die Größe eines Schülers abnehmen und diese anschließend in zwanzig gleichmäßige Stücke teilen. Bald zeigt sich allerdings, dass sich dieses Unterfangen komplizierter darstellt als ursprünglich angenommen; mit halbieren, vierteln und achteln kommt man auf vielerlei Teiler – aber nicht auf das gewünschte Zwanzigstel. Schon geht das Experimentieren und Rechnen los und bald präsentiert eine Schülerin das Faltpapierprinzip, das für alle nachvollziehbar zur Lösung führt: Erst halbieren, dann in fünf Teile falten, und zum Schluss nochmals halbieren ( $20:2=10:5=2:2=1$ ). Dieses kleine Anekdote zeigt: Beim Forschenden Lernen geht es nicht um die objektive sondern eher um die subjektive Neuheit der Probleme für die beteiligten Individuen. Das kann etwas so Simple sein wie die Anwendung des Maßstabs 1:20. Nicht zu Unrecht schreibt Kämpf-Jansen, in Alltagserfahrungen seien bereits wesentliche Handlungs- und Erkenntnisweisen vorgegeben – man müsse sich ihrer nur bewusst werden (These 7). Interessant ist vor diesem Hintergrund, dass im Anschluss an die erfolgreiche Lösung des unerwartet aufgetretenen Problems einige Mädchen und Jungen von sich aus damit



Abb. 4 - 6: Materialhandeln in der Gruppe Konstruktion (Foto: B. Bader)



beginnen, individuelle Umrechnungs-Lineale herzustellen, an denen sich fortan die Größe der Möbelstücke auf dem Grundrissplan ganz einfach abmessen und transponieren lässt (Abb.2 und 3).

### MATERIALHANDLUNGEN

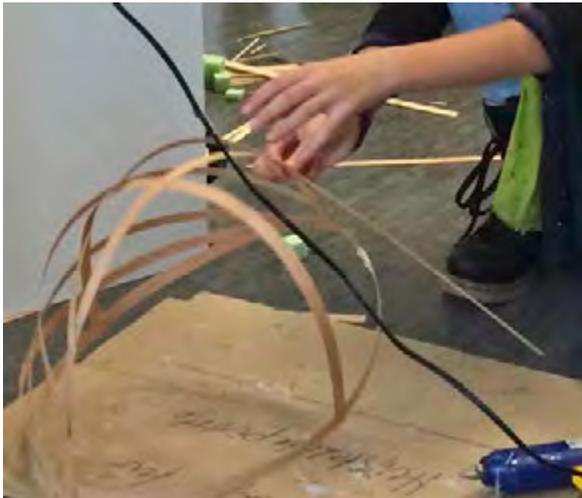
Später geht es darum, auf einer Grundfläche die Behausung zu konstruieren, die Oberflächen der Hülle und des Innenraumes zu entwickeln und mit Möbeln auszustatten. Dafür haben die Studierenden eine große Palette an Materialien an die Schule gebracht. Einiges ist den Schülerinnen und Schülern vertraut, anderes ist ihnen unbekannt. Etwas überfordert von der Materialvielfalt und der ungewohnten Unstrukturiertheit des Unterrichts gerät der Betrieb kurzzeitig ins Stocken, geht aber bald in eine Phase des intensiven und scheinbar ziellosen Experimentierens über: Wissen um und Sensibilität für die Eigenschaften der Materialien wird erworben; Materialien werden ihrer ursprünglichen Verwendung entfremdet und einem neuen Zweck zugeführt (Abb. 7 und 8); Methoden, Strategien und Verfahren werden ausprobiert und zunehmend finden auch funktionale und ästhetische Aspekte Berücksichtigung. Gemeinsam mit den Studierenden wird hantiert, ausprobiert, diskutiert, verworfen, Wissen und Vorgehensweisen vernetzt, gebaut. An den Händen auf den Abbildungen 4 bis 6 ist gut abzulesen, wie Schülerinnen und Studierende gemeinsam in intimen Kleingruppen an einem Problem arbeiten und wie nach längerem Experimentieren und Diskutieren die Produktionsphase

beginnt. Auch der Bau der Kuppelkonstruktion bleibt bis zum Schluss ständigen Diskussionen, Entscheidungsprozessen und Umformungen unterworfen. »Der Prozess ist performativ«, wie Kämpf-Jansen sagt (These 13).

Die Studierenden partizipieren mit Erstaunen, besorgt gerunzelter Stirn, mit Schmunzeln, offener Begeisterung – und manchmal auch etwas gelangweilt. Ganz nebenbei ergeben sich während der gemeinsamen Arbeit Gespräche über Bilder, Materialisierung, Objekte, Architektur, Schönheit, den persönlichen Geschmack, was es bedeutet an einer Akademie zu studieren, ob Teppichmesser und Heißleimpistolen nicht zu gefährlich seien für Schülerinnen und Schüler oder aber, weshalb Studierende Caps tragen und Kaugummi kauen dürfen im Schulzimmer, während dies doch für die Schülerinnen und Schüler streng verboten sei.

### ÄSTHETISCHE FORSCHUNG FÜHRT ZU ANDEREN WISSENSFORMEN

These 15 von Kämpf-Jansen lautet »Ästhetische Forschung führt zu anderen Formen der Erkenntnis.« Das Verknüpfen künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkkarten sowie mit wissenschaftlich orientierten Methoden führt zu individuellen Erkenntnisformen, die sowohl rational sind, als auch vorrational, sowohl subjektiv als auch allgemein, sowohl über Verfahren künstlerischer Transformationen geprägt sind als auch über den dokumentarisch-fotografischen Blick, sowohl



über verbal-diskursive Akte bestimmt als auch von diffusen Formen des Denkens tangiert sind. In dieser Bündelung bilden sich die aktuellen Formen der Erkenntnis jenseits der Vernunft ab, über andere Zugänge und ein anderes Begreifen der Welt (Kämpf-Jansen, 2006; S. 37).

Wie in den vorangehenden Abschnitten zum Maßnahmen und Materialhandeln exemplarisch gezeigt wurde, trifft die abschließende 15. These von Kämpf-Jansen, ästhetische Forschung führe zu anderen Formen der Erkenntnis, ebenfalls auf das Projekt Traumschiff zu. Ihre These wird zur Zeit auch außerhalb der Kunstdidaktik intensiv diskutiert. Einige Ansätze, die für die theoretische Fundierung und die abschließende Diskussion des Projekts Traumschiff und das didaktische Prinzip des Forschenden Lernens relevant sind, seien hier kurz eingeführt.

Der Bildungswissenschaftler Jürgen Baumert propagiert seit längerem »unterschiedliche Modi der Weltbegegnung«, das heißt unterschiedliche Formen der Rationalität, deren jede in ihrer besonderen Weise im menschlichen Handeln zum Ausdruck komme und durch nichts ersetzbar sei (Baumert 2002, S. 106). Baumert identifiziert vier solche Modi der Weltbegegnung: Erstens die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt durch Mathematik, Naturwissenschaft und Technik; zweitens die evaluativ-normative Auseinandersetzung mit der Welt (Recht, Wirtschaft, etc.); drittens religiös-kulturelle Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens und schließlich – die für uns

relevante – ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung der Welt durch Kunst, Literatur, Musik oder körperbezogene Formen (ebd., S.107). Diese unterschiedlichen Formen der Rationalität eröffnen laut Baumert jeweils eigene, andersartige aber gleichwertige und sich gegenseitig ergänzende Horizonte des Weltverstehens.

Auch in der Philosophie des Designs und der Künste wird dem Entwerfen und Produzieren zunehmend epistemische, »wissende« Qualität zugesprochen (Mareis et. al. 2010). Aber welche Art von Wissen bringen gestalterisch-künstlerische Praktiken im Unterschied zur Wissenschaft hervor? Gibt es eine spezifische, das heißt nicht-substituierbare »Epistemologie des Ästhetischen«, wie Dieter Mersch es formuliert? Versucht wird also, die den gestalterisch-künstlerischen Praktiken eigene Weise des Denkens und Wissens zu fassen, die sich laut Mersch weder der Sprache und ihrer Formen des Aussagens bedient, noch in die diskursiven Gestalten der Wissenschaften übersetzbar ist (Mersch 2015).

#### DAS PROJEKT TRAUMSCHIFF IST EIN EPISTEMISCHES DING

In den Schilderungen und Abbildungen zeigte sich, dass im Projekt Traumschiff verschiedene Wissenspraktiken und -formen manifest sind. Man kann sie als ästhetische Forschung, als ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung der Welt oder als Epistemologie des Ästhetischen bezeichnen. Im Agieren mit Bildern,

Materialien und Objekten sowie im intimen interaktiven Handeln zwischen Schülern, Schülerinnen und Studierenden kommt bestehendes Wissen zur Anwendung und es entsteht – ästhetisch forschend – neue Erkenntnis. Diese Wissenspraktiken müssen nicht zwingend versprachlicht werden; ihr Ort ist das Entwerfen und Produzieren. Das epistemische Potenzial kommt sowohl im Bauen als Handlung, als auch im Gebauten als Artefakt zum Ausdruck.

Gerade deshalb scheint die Präsentation des Kooperationsprojekts Traumschiff am jährlichen Sommerrundgang unverzichtbar: Hier vereinen sich die Behausungen für die Fantasiefiguren gleichwertig mit den epistemischen Dingen, welche die Architekturstudierenden im vorangegangenen Jahr – nicht selten ästhetisch forschend – an der Akademie erarbeitet haben (Abb.9). Kaum ein Ausstellungsstück ist objektiv neu. Aber wie sagte Dewey: »Alle Forschung ist Eigenleistung dessen, der sie durchführt, selbst wenn das, wonach er sucht, bereits der ganzen übrigen Welt restlos und zweifelsfrei bekannt ist.« (Dewey, 1993, S. 198)



Abb. 7 und 8: Materialhandeln in der Gruppe Oberfläche

#### Literatur

Aeppli, Jürg; Gasser, Luciano; Gutzwiller, Eveline; Tettenborn, Annette (Hrsg.) (2014): Empirisch wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Baumert, Jürgen (2002): Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: N. Killius u. a. (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt: Suhrkamp, S. 100-150.

Dewey, John: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim: Beltz 2006 (Originalausgabe 1916)

Ehmer, Herrmann K.: Das unordentliche Kind. Laudatio für Helga Kämpf-Jansen. In: Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea und Seydel, Fritz (Hrsg.). Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu den Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed 2006

Mareis, Claudia; Joost, Gesche; Kimpel, Kora: entwerfen, wissen, produzieren. Designforschung im Anwendungskontext. Bielefeld: transcript Verlag 2010

Mersch, Dieter: Epistemologien des Ästhetischen. Berlin/Zürich: Diaphanes 2015

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung – Fünfzehn Thesen zur Diskussion. In: Blohm, Manfred; Heil, Christine; Peters, Maria; Sabisch, Andrea und Seydel, Fritz (Hrsg.). Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu den Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed 2006

Leuscher, Christina und Knoke, Andreas (2012): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: kopaed



Abb. 9: Das Traumschiff beim Sommerrundgang 2015

# Schüler mit Händen

## Warum Materialien geformt werden

Prof. Dr. Hubert Sowa

Wäre der Renaissance-Künstler Raffael auch dann das malerische Genie gewesen, als das er seit Jahrhunderten unbestritten galt, wenn er ohne Hände geboren worden wäre? In seinem Schauspiel »Emilia Galotti« (1772) warf G.E. Lessing diese Frage auf. Eine merkwürdige und tückische Frage: Sie bringt ein intellektualistisch reduziertes Bild des menschlichen Geistes in Kontrast mit einem inkorporierten Bild des menschlichen Geistes – man könnte auch sagen: Mit einem vollgültigen Bild des Menschen, der mit allem, worüber er körperlich verfügt, seinen Imaginationen sichtbare und tastbare Wirklichkeit zu geben vermag.

### OHNMÄCHTIGE HÄNDE

Über zweihundert Jahre später schrieb der Bildhauer, Zeichner, Theologe, Philosoph und Pädagoge Thomas Lehnerer<sup>2</sup> (1955-1995) einen sehr berührenden und nachdenkswerten Text, der meines Wissens nur im privaten Rahmen veröffentlicht wurde: »Die Weisheit des Körpers des Künstlers«<sup>3</sup>. Thomas Lehnerer war zu diesem Zeitpunkt bereits unheilbar an der Krankheit ALS erkrankt (eine ähnliche Form, an der auch der Physiker Stephen Hawkins leidet): eine Nervenkrankheit, bei der die Nerven, die den »Willen« mit den Muskeln verbinden, zunehmend absterben.



Abb. 1: Thomas Lehnerer: „Handkopf“. 1989. Bronze, 4,5 x 10 x 15 cm. Archiv Thomas Lehnerer, Zankenhäusen.

»Der Körper lebt, sieht und fühlt nach wie vor, das Bewusstsein ist klar. Aber das Gehirn kann keine Befehle mehr an die Muskeln geben. Dadurch kommt der Körper zunehmend zur Ruhe<sup>4</sup>. Ein perfektes, weil ungestörtes Gehirn, wenn man die Vision des menschlichen Geistes nach der Metapher des »Hirn im Tank«<sup>5</sup> für richtig hält. Für den Künstler, der damals schon im Rollstuhl saß und auf fremde Hilfe angewiesen war, hieß das: »Daß sein Werk glückt, hat der Künstler nicht in der Hand. Hinsichtlich der ›Kunst‹ seiner Kunst ist er absolut ohnmächtig.«<sup>6</sup> Lehnerer schuf dennoch in diesem Zustand noch plastische Werke (vgl. Abb. 1): Aus Wachs, das seine Helfer handwarm erhitzt hatten, formte er mit der

1 Vgl. Matsche 1999, S. 241.

2 Vgl. z.B. Lehnerer 1994a

3 Vgl. Lehnerer 1994b 4 Ebd.

5 Das „Gehirn im Tank“ ist ein Gedankenexperiment aus dem Diskussionsfeld von Sprachphilosophie, Neurologie und Logik, in dem »skeptizistische« und »realistische« Argumentationen zum menschlichen Bewusstsein gegeneinander ausgespielt werden: Könnte ein Gehirn, das für sich allein – getrennt von seinem Körper – in einem Tank am Leben erhalten wird und dessen Denktätigkeit ungestört weitergeht, unterscheiden, ob das, was es »denkt« einer externen Realität entspricht, oder ob dies nur eine in sich kreisende »hirninterne« Einbildung ist? Das heißt in unserem Fall: Könnte es den vollgültigen Eindruck haben, es forme einen Tonklumpen mit den Händen – obwohl externe Beobachter sehen könnten, dass dieses Gehirn ja mit gar keinen Händen verbunden ist? Dieses provokative Gedankenspiel ist eine harte Prüfung für unseren Glauben an die Gewissheit und unzweifelhafte Erfahrbarkeit körperhafter Realität. Auch Lehnerers Erfahrung eines von den Befehlen des »Gehirns« abgelösten »Körpers« spielte sich in dieser Grenzzone der Vorstellbarkeit ab. Vgl. Kamp (2008).“

6 Ebd.

verbliebenen Restkraft seiner Hände figurative Plastiken, die mehr amorphe »Knetfiguren« waren als differenziert durchgestaltete und modellierte Darstellungen, wie es die Meisterwerke der Kunstgeschichte sind.

Die letzten Reste eines vom »Gehirn« übermittelbaren Formimpulses treffen hier auf das weiche, mit diesen Restkräften noch formbare Material Wachs und geben ihm eine Form, die der »Ausdruck« einer »Aussage« ist. Weit »unterhalb« der differenzierten und perfektionierten Formmöglichkeiten, über die der Maler Raffael oder auch sein Zeitgenosse, der Bildhauer Michelangelo mit ihren Händen verfügten, schuf Thomas Lehnerer trotz des grausamen Handicaps (lt. Duden: Beeinträchtigung, Hindernis, Hemmnis) ein Bildwerk, das in seiner Form sprechend und eine für andere verständliche inhaltliche Formulierung über menschliche Existenz ist. Es mutet »archaisch« an, anfänglich. Aber dieser Bildhauer war hochgebildet und hatte vorher unzählige plastische und zeichnerische Werke geschaffen. Seine »Archaik« ist erzwungen durch die Krankheit, aber sie hinderte ihn nicht daran, ein verständliches und berührendes Werk zu schaffen.

»Archaisch« muten auch die Werke vieler unserer vor Zehntausenden von Jahren lebenden Mitmenschen an. Aber sie hatten kein körperliches oder geistiges »Handicap«. Sie waren im Vollbesitz ihrer menschlichen Existenzmöglichkeiten – hatten aber vielleicht noch nicht die hochdifferenzierten Erfahrungen, Vorbilder und Möglichkeiten, die einem Raffael oder Michelangelo zur Verfügung standen. Und Heranwachsende, Lernende? Sie wollen genauso etwas schaffen, etwas sagen, etwas ausdrücken. Ihr »Handicap« besteht darin, dass sie wenig geübt sind, dass sie wenige Erfahrungen haben, dass sie noch nicht über die Macht ihrer Hände verfügen wie ein Raffael, und ihres Geistes wie ein Lehnerer, noch nicht über die Erfahrung und das Können wie die Menschen, die die unvergesslichen Darstellungen in den Höhlen von Chauvet oder Lascaux schufen. Sie sind noch Lernende. Aber sie wollen etwas darstellen

– und das, was sie zu sagen haben, ist wichtig, und deswegen wollen und sollen sie auch lernen, das zu sagen, was sie zu sagen haben – jetzt und künftig.

#### »INTELLEKTUALISIERUNG« DER PÄDAGOGIK?

Wir nähern uns heute dem negativen Ideal einer »Schule ohne Hände« an. Das Fach »Handarbeit« ist weitgehend verschwunden oder in vermeintlich nützlichere Lehr-Lern-Praktiken »weiterentwickelt« worden, das Fach »Werken« transformiert sich in vermeintlich technikadäquatere Lehrinhalte. Die Lehrziele und -praktiken des Schreibens werden zunehmend niederstufig formuliert – mit der Perspektive, nur noch transitorisch ein »digitales« Schreiben vorzubereiten. Die »Digitalisierung« fokussiert auf das »hackende« Tippen von 25 Schriftzeichen und einigen Zahlzeichen mit zehn, vier oder doch wenigstens zwei Fingern. Doch selbst das »Hacken«, »Tippen und »Klicken« sind noch höhere Formen gegenüber dem vollends vagen »Wischen« und »Schmieren« auf dem Display. Längst ist die technische Möglichkeit im Blick, die Gedanken nur mehr per gesprochenem Wort in schriftliche Form zu bringen – vielleicht auch bald als »Gedankenbefehl« an einen eingepflanzten Chip?

Menschheitsgeschichtlich und anthropologisch gesehen ist dies eine eindeutige Revolution – aber zugleich eine Regression in vormenschliches, vielleicht eher pflanzliches Dasein. Ob wir das damit verbundene Risiko eingehen wollen, müssen wir heute bedenken, abzuschätzen suchen und entscheiden. Das Risiko besteht darin, eine anthropologische Konstante aus dem pädagogischen Betrieb auszulöschen, ohne zu wissen, was dann geschieht. Über die Folgen, Risiken und Nebenwirkungen gibt es bisher nur wenige Aussagen<sup>7</sup>. Die anthropologischen Zusammenhänge zwischen Hand-Denken, Wort-Denken, Zahl-Denken und so weiter sind zwar sporadisch erforscht worden<sup>8</sup>, aber bisher – aus Mangel an möglichen Langzeitfor-

<sup>7</sup> Vgl. z.B. die vieldiskutierten und -umstrittenen Thesen des Neurologen und Psychiaters Manfred Spitzer über „Digitale Demenz“.

<sup>8</sup> Vgl. zu den Grundlagen Leroi-Gourhan (1988), zur Mathematik z.B. Weber (2010).

schungen – nicht ex negativo: Wir wissen einfach nicht, wie Menschen, die ihrer Hände nicht mächtig sind, auf die lange Sicht denken, sprechen, rechnen, handeln, kommunizieren und interagieren können. Dennoch baut die Utopie einer intellektualistischen »Schule ohne Hände« risikofreudig und fortschrittsgläubig auf diese Utopie.

Was heißt überhaupt »intellektualistisch«? Intellekt kommt von (lat.) »intus legere« – innerlich lesen. Und was heißt »lesen«? Der griechische »Logos« (Wort? Gedanken?) und das »legein« (sagen) sind uns bekannt, auch das lateinische »legere« (sagen). Der Philosoph und Altphilologe Martin Heidegger hat den Grundgedanken dieser Worte im Rückgriff auf das griechische und lateinische »legein/legere« das deutsche »legen« und »lesen« so erklärt: Die »legende Lese«<sup>9</sup>. Zwei durch und durch manuelle und körperlich-räumliche Tätigkeiten: »hinlegen« und »auflesen« – auseinanderlegen und zusammenlesen. Diese etymologische Erinnerung mag vielleicht wenig beweisen. Doch wenn wir zusehen, wie Kinder mit dem zeigenden Finger lesen und mit den bewegten Händen rechnen, mögen uns doch Zweifel aufkommen, ob Textverstehen, Zahlverstehen oder logisches Denken »ohne Hände«, ja »ohne Körper« überhaupt möglich sind. Also: Wie weit können wir die »Intelligenz« der Hände und des Körpers aus Denk- und Lernprozessen verdrängen, ohne basale Ressourcen und Potenziale des menschlichen Geistes zu eliminieren?

#### HANDFERTIGKEIT: MIT MATERIALIEN BILDEN UND FORMEN

Im kunstpädagogischen Wissenschaftsdiskurs ist diese Frage sehr aktuell, aber auch in der kunstpädagogischen Praxis. »Handfertigkeit« war in der Kunstpädagogik noch vor hundert Jahren ein konsensuell gesichertes Bildungsziel<sup>10</sup>. »Umgang mit Materialien« heißt es heute – etwas mehr als nur ein wenig

verkürzt. Wir haben über das Formen von Stoff und seine bildende Funktion zu sprechen. Nicht mehr und nicht weniger.

In handwerklichen und künstlerischen Verfahren bildete sich seit vielen tausend Jahren die »Intelligenz der Hände« – und auch die Hände selbst in ihrer physischen Gestalt und Funktionalität veränderten sich dabei. Umgekehrt ist »bildnerische Intelligenz« nicht ohne die intensive taktile, haptische, kinästhetische und motorische Erfahrung des Formens von Material denkbar, genauso wie Musik oder Sport nicht ohne körperliches Handeln, Können und Wissen denkbar sind<sup>11</sup>.

Zeichnen, Malen, plastisches Formen und Bauen sind hochgradig »praktisch-kognitive« Bildungsfelder der »motorischen Intelligenz« – in engem Zusammenhang mit der Wahrnehmung und der Vorstellung. Einen Stift zu führen – Albrecht Dürer nannte es das »Reißen« – ist ein eminent körperlicher Vorgang des »mentalen« und zugleich »händigen« Verstehens dessen, was es für uns zu sehen gibt – zugleich ein »Bedeuten« (und auch diesem Vorgang ist das händige »Deuten« nicht wegzudenken). Das Verstehen dessen, was es für uns zu sehen gibt, ist nicht abzutrennen vom »händigen« Formen von Material – egal, ob es sich um Ton oder Stein handelt oder um ein Stück Papier, auf dem eine Hand Spuren mit Farbe niederschreibt. Michelangelo dachte vom Skulptieren her – und selbst Architekturkonzepte konnte er sich nicht anders vorstellen als von seiner persönlichen genuinen Erfahrung des skulpturalen Arbeitens her.

Bildwerke sind seit den Anfängen der Menschheit handgefertigte Äußerungen des Geistes. Sie sind aus Material geformt – und Formen und Bilder sind gar nicht anders vorstellbar als in Bezug auf das Material, aus dem sie geformt sind. Die platonische Behauptung, dass etwa die Formen der Geometrie »rein ideale« Gebilde seien, ist schlichtweg falsch: Die großen Geometer seiner Zeit hantierten mit Zirkeln,

<sup>9</sup> Vgl. Heidegger 1951/1967

<sup>10</sup> Vgl. Tadd (1900), S. 31 ff., 107 ff., 147 ff., 165 ff.

<sup>11</sup> Ligety/Neuweiler (2007)

Linealen, Schnüren und ähnlichem und entwickelten aus handwerklichen Verfahren ihre »abstrakten« Gebilde – und man kann sie im Grunde auch nur verstehen, wenn man die Verfahren ihrer Herstellung mitbedenkt. Wer nicht aus der Perspektive des Handwerks zu denken vermag<sup>12</sup>, versteht nur sehr rudimentär die Bedeutung von Bildwerken.

#### DIE FINGER WEGLASSEN? MEDIENKUNST UND READY-MADE

Aber wie steht es mit Formen des medialen Gestaltens von Bildern (und neuerdings auch Objekten)? Wie steht es mit konzeptuellen Formen der Kunst, die im zwanzigsten Jahrhundert entwickelt worden sind – angefangen mit Marcel Duchamp – und die programmatisch die handwerkliche Seite der Kunst verdrängen und das reine, schon fertige Objekt (»Readymade« und »objet trouvé«) zur genuinen künstlerischen Äußerungsform erklären? Mitnichten sind diese Werke »immateriell« – und auch ihre Produktionsweisen sind aus den uralten handwerklichen Verfahren abgeleitet. Die Geschichte der frühen Photographie zeigt noch sehr deutlich die Fortsetzung des Materialumgangs – und Photographen waren Handwerker. Dennoch lässt sich in der jüngeren Geschichte der Photographie, auch des Designs und der Architektur ein Übergang zu »virtuellen« Entwurfs- und Produktionsverfahren beobachten, der eine Tendenz zur »Konzeptualisierung« zeigt. Doch auch diese Produkte müssen sich materialisieren – wie auch immer – und dann wirken sie als reale Objekte zurück auf die reale und materielle Lebenswelt. Auch in »konzeptionellen« Entwurfsprozessen löst sich die Gestaltung nicht wirklich von ihrer materiellen Basis, sondern wird tiefgreifend durch sie bedingt. Bildliches und körperhaftes Vorstellen – auch wenn es vermeintlich »konzeptionell« geschieht – geht immer auf die anthropologische Grundkonstellation des Formens von Material zurück<sup>13</sup>. Es entstehen Formen, die im wirklichen Raum für körperlich wirklich existierende Menschen sichtbar, tastbar, leibhaft erfahrbar sind.

#### KUNSTPÄDAGOGIK

Bildwerke sind körperhafte Objekte aus Material. Ihre Herstellung bedarf der körperhaften Handlung – und ihre Existenz ist von körperhafter Präsenz. Diese Sätze begreift nur der, der diese Erfahrung gemacht hat. Das unterscheidet die künstlerische Welterfahrung von jener entfremdeten Welterfahrung, in der Bilder nur als irgendwie vorhandene visuelle Informationen erscheinen. Seit ihren Anfängen vor vielen Jahrhunderten hat die Kunstpädagogik sich dem Programm verschrieben, das Schaffen von Bildwerken durch heranwachsende Menschen als zentrales Anliegen im Rahmen von Bildung zu positionieren. Sie hat sich dabei traditionell durchaus an Handwerk und Kunst orientiert – und dadurch einen wertvollen Bildungsbeitrag geleistet, ohne den das Projekt der allgemeinen Bildung schwer vorstellbar ist. Erfolgreiche Naturwissenschaftler, Literaten, Ingenieure, Ärzte, und Handwerker haben in den allgemeinbildenden Schulen Kunstunterricht genossen und haben dort gelernt, was es heißt und wie es geht, aus Material etwas zu formen. Mitunter hat sich die Kunstpädagogik betont »antiintellektualistisch« gebärdet, neuerdings mitunter sehr »intellektualistisch«. Aber in der Mitte des Fachverständnisses haben derartige Extreme nie eine Rolle gespielt, denn in dieser Mitte ging und geht es immer noch um Gestaltung von Material – mit vielerlei Methoden.

Die Arbeitsmethoden der schulischen Kunstpädagogik orientieren sich insgesamt nach wie vor mehr am Handwerk als an konzeptuellen Formen der Kunst. Aus anthropologischer Sicht ist das erfreulich, denn: Schüler ohne Hände sind kein vernünftiges Bildungsziel. Und aus Sicht der Schüler? Auch sie genießen es, wenn ihnen wenigstens in einem Schulfach gezeigt wird, wie sie mit ihren Händen etwas machen können – so gut wie möglich.

<sup>12</sup> Vgl. Sennett (2008)

<sup>13</sup> Vgl. Gethmann/Hauser (2009)

Literatur

Gethmann, Daniel/Hauser, Susanne (Hrsg.): Kulturtechnik Entwerfen. Praktiken, Konzepte und Medien in Architektur und Design Science. Bielefeld.

Heidegger, Martin (1951/1967): Logos (Heraklit, Fragment 50) (1951). In: Vorträge und Aufsätze, Teil III: Pfullingen, 3. Aufl., S. 3-25.

Kamp, Georg (2008): Gehirn im Tank, in: Mittelstraß (Hrsg.), Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie, 2. Aufl., Bd. 3. Metzler, Stuttgart, Weimar 2008.

Lehnerer, Thomas (1994a): Methode der Kunst. Würzburg.

Ders. (1994b): Die Weisheit des Körpers des Künstlers. Typoskript, 1. Version, 21.8.1994.

Leroi-Gourhan, André (1988): Hand und Wort. Die Evolution von Technik, Sprache und Kunst. Frankfurt/M.

Ligeti, György/Neuweiler, Gerhard (2007): Motorische Intelligenz. Zwischen Musik und Naturwissenschaft. Berlin.

Matsche, Franz (1999): Raphael ohne Hände. Das konzeptualistische Ideal des Gedankenkünstlers und das Kunstwerk als Idee. In: Schriften der Sudetendeutschen Akademie der Wissenschaften und Künste, Band 20/1999. München, S. 241-283.

Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin.

Tadd, J. Liberty (1900): Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst. Leipzig.

Weber, Christof (2010): Mathematische Vorstellungsübungen im Unterricht. Ein Handbuch für das Gymnasium. Seelze-Velber.

# Modellierte Bildwelten

## Atelierbesuch beim Stuttgarter Stuck-Bildhauer Jan Hooss

### Ulla Köplin

Schon für die Schulkunst-Publikation »Zeichnen« haben wir einen Stuttgarter Künstler besucht und portraitiert, dessen künstlerische Arbeit im Kontext des Schulkunst-Themas stand: Clemens Schneider – Papier-Künstler. In der vorliegenden Ausgabe zum Thema Bild-Material-Objekt stellen wir den Künstler Jan Hooss vor, der sich in seinem Schaffen neben dem Zeichnen vor allem der Beschäftigung mit dem Material Stuck verschrieben hat.

#### DAS ATELIER

Zeichnungen mit schwungvollen Flächen, von denen sich ausgreifende, filigrane Linien aufeinander zu- und voneinander wegbewegen ... Figurative Skizzen, in denen Körper selbstver-

gessen oder dynamisch – alleine oder in artistischer Vereinigung mit anderen – scheinbar transformiert und zu bewegten Ornamenten werden, gleichsam eingefroren in einem Augenblick ihres exaltierten, akrobatischen Tanzes ... Mit Wachs ummantelte Drahtfigürchen, die ebenjenen ausladenden Bewegungsgestus in der Dreidimensionalität realisieren ... Und schließlich die Stuckobjekte, ornamentale Relieftteile oder Skulpturen – im vollendeten Stadium, oder noch im Prozess der Verwandlung ...: Mein Besuch im Atelier des Stuttgarter Künstlers Jan Hooss gewährt mir einen Einblick in das vielseitige Schaffen dieses Künstlers. Und ich gewinne den Eindruck: Die Darstellung von Bewegung, der ausladende, schwungvolle Gestus, ist ein zentrales Motiv in der Bildsprache von Jan Hooss, das die gegenständlichen, figürlichen Arbeiten mit den ungegenständlichen, ornamentalen verbindet.



Abb. 1: »Relief Fireplace« für New York, 63street 3 Avenue, Büro: DDG Partners.



Abb. 2: Relief zerlegt und fertig für die Versandkiste

»Herzstück« des Ateliers von Jan Hooss ist der Raum, in dem die Stuck-Skulpturen und -reliefs entstehen. Ein großes, selbst gebautes Gerüst aus Holzlatten zeugt von einem aktuellen Projekt: Hier hat der Künstler die Stuck-Relieftteile angefertigt, die er gerade für einen Auftrag in New York als Wandrelief montiert hat. Neben dem Gerüst ist mit Folie eine Ecke des Raumes abgegrenzt: Dort wird das Material angemischt. Eine Vielzahl metallischer Spachtel, deren Flächen und Kanten der Künstler individuell bearbeitet hat, um damit gezielt modellieren zu können, liegt bereit. Die Gerüstwand, die sich in einer genau berechneten Wölbung nach vorne neigt, trägt noch die Spuren der Skizze, auf welcher Jan Hooss das großformatige Relief modelliert hat. Mit dem eben frisch angerührten, feuchten und pastosen Gipsstuck zeigt Jan mir die Arbeit eines Stuck-Bildhauers. Mit großen Spachteln wird die zähe Masse auf das Trägermaterial aufgetragen und verteilt. Kräftige Gipsstränge verjüngen sich in großen Bögen zu immer feineren Linien. An anderer Stelle wird neues Material angesetzt. Die Formen nehmen Beziehung miteinander auf. Der Gips wird verstärkt, ausgestrichen, geglättet. Eine Arbeit, die Zeit braucht und in mir einen geradezu meditativen Eindruck hinterlässt. Die die Sinne anspricht und Lust macht, das Geschaffene zu berühren.

## DER STUCK – ENTDECKUNG VON MATERIAL UND MÖGLICHKEITEN ODER: WIE DER STUCK ZU JAN KAM

Ich frage Jan, wie er das in der zeitgenössischen Kunst doch eher ungewöhnliche Material Stuck für sein künstlerisches Arbeiten entdeckt hat. »Ich wollte unbedingt etwas Handwerkliches machen nach der Schule«, erzählt er. Durch einen Freund, dessen Vater Stuckbildhauer ist, wird er aufmerksam und macht eine Lehre als Stuckrestaurator. »In meiner Lehrzeit war ich zwei Jahre als Stuckbildhauer im südbadischen Raum unterwegs. Das hat mir immer gefallen: Das Unterwegssein, an wechselnden Orten; mit wechselnden Räumen konfrontiert zu sein; mit wechselnden Aufgaben.« Wie kam es zu der Idee, sich von der Arbeit als Stuckrestaurator zum Stuck-Künstler weiterzuentwickeln? »Ich habe damals angefangen, Strukturen zu zeichnen, Wurzeln, Rinden, Bäume. Über eine Ausstellung von Gaudis Arbeiten, die ich am Ende meiner Lehrzeit besuchte, ergab sich ein Funke: Ich habe gesehen, was Gaudi mit Oberflächen, mit Gips gemacht hat. Es passte zu meinem Interesse für Strukturen und Formen und der Arbeit als Stuckateur oder Stuckbildhauer oder Stuckrestaurator. Die Arbeit von Gaudi ist sehr organisch und sehr bewegt. Da hat es bei mir »klick« gemacht.«

Doch bevor er sein Bildhauer-Studium an der Kunstakademie in Stuttgart aufnimmt, bleibt er erst einmal bei der Arbeit als Stuckrestaurator und arbeitet für drei Jahre in einem Handwerksbetrieb im Allgäu. »Ich habe das Glück gehabt, in Xaver Mahler einen begnadeten Gipsstuck-Bildhauer kennenzulernen. Meine freien Sachen waren dann zunächst gar nicht mehr so interessant für mich: Mich hat das Rokoko interessiert. Das Rokoko hat mich berührt und ich wollte ein guter Rokoko-Stuckbildhauer werden.« Jan ist es wichtig, das Rokoko zu erfassen. Er zeichnet in Kirchen, figürlich und ornamental. Parallel zum Arbeiten beginnt er ganz zaghaft, zeichnerisch eigene Dinge zu finden und zu suchen.

»Irgendwann wurde die Lernkurve relativ eng. Da ging's nicht mehr so richtig weiter, ich konnte schon einiges und dann habe ich mich an der Akademie in Stuttgart beworben.« Er studiert in Stuttgart Bildhauerei bei Giuseppe Spagnulo und bei Karl Henning Seemann und in Karlsruhe als Gaststudent bei Mari-Jo Lafontaine. Parallel zum Studium arbeitet er weiter als Stuckrestaurator. »Ich wollte nie einen Bruch machen. Seitdem habe ich immer die zwei Pole gehabt: Die Arbeit als Stuckrestaurator und Stuckbildhauer und als freischaffender Künstler.« Das bestätigt meinen ersten Eindruck: Ein

Zuordnen seines künstlerischen Tuns in Kategorien wie »freie Kunst« oder »Kunsthandwerk« löst sich hier komplett auf. Die Arbeiten von Jan Hooss sind Symbol seines künstlerischen Agierens und Selbstverständnisses: So wie die von ihm bevorzugte Bildsprache des Rokoko das Gesamtkunstwerk anstrebte, so hebt auch sein künstlerisches Tun Grenzen auf und macht das Denken und Zuordnen eines Betrachters in Kategorien und Schubladen unnötig. Virtuos bespielt er die Klaviatur des bildnerischen Gestaltens und agiert wertschätzend, frei und unvoreingenommen, in jedweder gestalterischen Rolle: Ob als Restaurator barocker Stuckelemente, bei der er gleich einem »Diener des Denkmals« die eigene Kreativität der vorgegebenen Sache unterordnet; ob als kreativer Gestalter, der im entwickelnden Dialog mit Auftraggebern Objekte imaginiert, visualisiert, modifiziert und realisiert; oder als freier Erfinder, der eine spielerisch gefundene Idee ganz aus sich heraus entwickelt und umsetzt. Definiert wird das Tun durch die immanenten Vorgaben des Materials Stuck, mit dem er arbeitet. Durch die Bewegung mit dem Material. Durch das Sich-Einlassen und In-Einklang-bringen. Was entsteht, scheinen Objekte von traumverlorener Leichtigkeit zu sein, die dem Material Stuck seine Härte und sein Gewicht entzogen zu haben scheinen. Deren

Körperhaftigkeit zu tänzerischer Leichtigkeit transformiert ist. In denen Licht und Schatten ein differenziertes, sich ständig veränderndes Spiel treiben. Fasziniert von der Erkenntnis, dass hier ein Künstler ist, der dem »historischen« Material Stuck zu einer phönixhaften Auferstehung verhilft und ihm Raum für Aktualität und Gegenwart verleiht, gilt mein Interesse den freien und den Auftragsarbeiten von Jan Hooss. Um es vorweg zu nehmen: Das verbindende, Brücken-schlagende Element im Selbstverständnis von Jan Hooss als Künstler findet sich auch in der Ästhetik und Formensprache seiner Objekte: Seine Objekte – seien sie verspielt wirkende funktionale Objekte, ornamentale Reliefs zur räumlichen Gestaltung von Decken und Wänden, seien sie Lichtobjekte, oder Skulpturen – in ihrer Formensprache und Ästhetik zitieren und feiern sie das Rokoko und geben dessen Gestaltungsprinzipien einen transformierten, veränderten Raum in unserer Gegenwart. Wie gelingt dieser Brückenschlag? »Ich nehme Formen, die mir liegen. Formen, die ich in der Hand drin habe. Ich zeichne etwas spiralhaft, oder in C-Schwüngen, wie sie das Rokoko kennt. So ergeben sich manchmal mit dem Stift Formen, die die Idee der plastischen Realisierung enthalten und die Lust machen, sie plastisch zu realisieren. Das hat sich für freie Arbeiten als Prinzip ergeben.«



Abb. 3: Arbeit im Atelier

TUN OHNE ABSICHTEN  
ODER – ZWIEGESPRÄCHE MIT DER FORM

»So nach und nach habe ich entdeckt, wie man durch das gestenhafte Tun, ohne ein bestimmtes Ziel, ohne bestimmte Absichten, Formen entdecken kann. Einfach aus der Lust, etwas zu machen. Und dass man durch das Machen etwas entdecken kann! Ich habe experimentell und spontan angefangen: Erst mit dem Stift auf dem Papier und dann später mit dem Gips und den Spachteln auf derselben Fläche, über diese Zeichnung hinweg. So habe ich begonnen, Formen zu entdecken. Und ich habe gemerkt, dass das funktioniert. Irgendwann habe ich sehr deutlich gemerkt, dass in dem Vorgang und Prinzip, wie man Stuck macht – also, indem man einen Mörtel anrührt und ihn mit einem Spachtel auf eine Fläche modelliert – dass dieses Prinzip zufällige Zufälligkeiten enthält. Das Material macht manchmal Dinge, die man so nicht unbedingt erwartet hätte. Und in dem Moment, in dem man das, was man nicht erwartet hätte, plastisch vor sich sieht, regt einen sozusagen diese zufällige Form wieder an. Sie regt an, diese Form weiter zu entwickeln, oder eine ähnliche Form dazu zu entwickeln.« Die Objekte wirken entspannt, entspannend, bewegt und sie machen Lust, sich selbst zu bewegen: tänzerisch, spielerisch, gestaltend. Man bekommt Lust, gleich selbst – mit welchem Material auch immer, Stift, Pinsel, oder einem haptischen Material – loszuliegen, und sinnliche, haptische, sich frei entfaltende Formen zu erschaffen.

## ORGANISIERTES SPIELEN

Hat die Wirkung der Objekte etwas mit ihrem Entstehungsprozess zu tun? »Meine Arbeit hat etwas Spielerisch. So wie ein Kind im Sandkasten mit dem Material auf der Fläche spielt. Aber es ist natürlich auch ein organisiertes Spielen. Weil ich bestimmte Reihenfolgen einhalten muss. Meistens steht am Anfang die Zeichnung auf dem Blatt. Dann folgt die Übertragung der Zeichnung auf eine Platte oder in ein Stahlgerüst und dann das Arbeiten mit dem Stuck auf dem Stahlgerüst. Und dabei entstehen dann manchmal Formen, die sich gegenseitig bedingen, oder gegenseitig ausschließen. Und an solchen Berührungspunkten wird es kämpferisch: Wo man überlegen muss. Wo man eine Form auch wieder wegnehmen oder reduzieren muss, damit das Gesamtbild funktioniert. Das Faszinierende ist, dass das Gesamtergebnis etwas ganz Neues ist, was ich so nicht erwarten konnte.«

Lassen sich Elemente der künstlerischen Arbeit von Jan Hoos auf das bildnerische Gestalten mit Kindern und Jugendlichen übertragen? »Vom Prinzip auf jeden Fall! Ich glaube, jeder von uns hat bestimmte Dinge in sich, die man durch das Arbeiten mit den Händen, oder indem man die Hände und den Körper laufen lässt, herausholen kann. Das kann im Sport passieren, das kann in der Musik passieren. Und im Kunstunterricht eben auch. Es geht darum, dass man die Kinder sich entfalten lässt. Dass man ihnen eine Möglichkeit bietet,

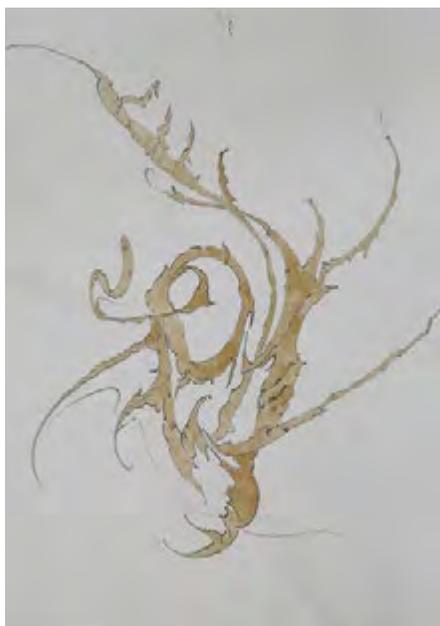


Abb. 4: Spontane Entwicklungszeichnung für »Fireplace«



Abb. 5: Letzte Entwurfsversion



Abb. 6: Montiert über dem Kamin in N.Y. und durch vor Ort modellierte Schwünge vervollständigt

diese Freiheit zu spüren, die ich manchmal spüre, wenn ich nicht rekonstruieren muss. Die Freiheit, sich treiben zu lassen: Im Erfindungsprozess auf dem Papier, beim Planungsprozess, oder im reinen Modellieren. Die Erfahrung, nicht begrenzt zu sein, sondern aus dem vollen Material zu schöpfen. Ich denke, man könnte versuchen, das auf den Kunstunterricht zu übertragen: Dass man den Kindern Mittel in die Hand gibt und die Freiheit gibt, einfach zu erfinden. Indem man sie vorsichtig leitet, aber nicht begrenzt durch zu streng abgefasste Themen. Ein Material gibt und ein Arbeitsprinzip. Das sich meistens aus dem Material ergibt: Das ist beim Gips ein Spachtel und ein Gipsbecher. Das sind beim Ton die Hände und natürlich auch einzelne Werkzeuge. Das sind beim Holz das Schnitzen und das Sägen. Und dass man dann die Kleinen einfach machen lässt. Und ihnen damit die Möglichkeit gibt, etwas für sich zu entdecken.«

#### »BILD - MATERIAL - OBJEKT« BEGRIFFE UND IHRE DEUTUNG IM WERK VON JAN HOOSS

»Ich habe versucht, diese drei Worte zu nehmen und sie für meine Arbeit und Vorgehensweise zu deuten. Das Bild ist bei mir die Idee und die erste Skizze. Das Material ist die Bewegung mit dem Material. Die Bewegung der Spachtel auf der Fläche mit dem Gips oder mit dem Mörtel. Und das Objekt ist das fertige Gebilde, das aus dieser Bewegung, oder diesem Bewegungsprozess heraus entstanden ist. Und dieses Objekt ist gleichzeitig wie ein neues Bild, das man vorher so nicht kannte. Und so schaffe ich etwas, was für mich etwas ganz Neues ist. Wie eine neue Welt.«

Herzlichen Dank an Jan Hooss für seine Führung, den Einblick in seine Arbeit und für das Gespräch. Und ich wünsche ihm weiterhin viel Erfolg bei seiner Arbeit.

Das Gespräch führte Ulla Köplin



Link zum Film Jan Hooss



Abb. 7: »Fireplace« modellieren



Abb. 8: Rekonstruktion des Stuckdekors im Weißen Saal der fürstbischöflichen Sommerresidenz Veitshöchheim: In die Höhe starren ...

# Unterwegs mit Fundstücken



## Vom Material zum Objekt

### Thomas Putze



Sperrmüll in Stuttgart oder Baumpflege im Rosensteinpark bedeuten immer viel Arbeit für mich. Unterwegs mit dem Fahrrad, komme ich an den Haufen von verheißungsvollen Stücken kaum vorbei. Ob es eine Schrankrückwand ist, die Anlass für ein Holzrelief gibt, ein ausgedienter Schrubber oder eine krumme Astverzweigung, in der ich schon ein Wildschwein sehe, schon quietschen die Bremsen. Ich bin immer wieder erstaunt, was ein normaler Fahrradgepäckträger alles aushält. Die

letzten fünf Meter vor meinem Ateliertor sind gesäumt von seit Jahren anwachsenden Fundbergen, die manche Besucher in Unkenntnis auch als Schrotthaufen bezeichnen.

Obwohl die Ideen, die sich an dem Angesammelten entzünden, die Berge weit überragen, bleibt das meiste doch liegen und verwittert. Bevor ich ans Werk gehe, finde ich meist schon das nächste Stück, das mir noch dringlicher seine Weiterverarbeitung



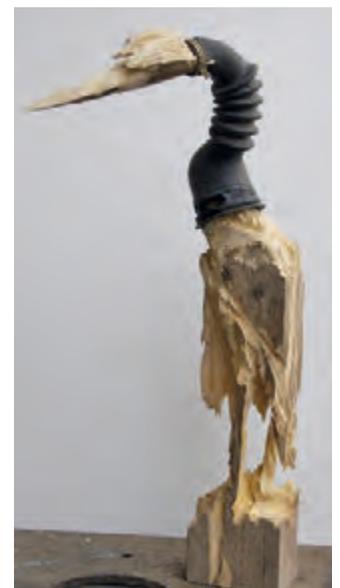
zur Skulptur aufschwätzt. Manchmal ist aber gerade dieser Verwitterungsprozess der Grund für die Entstehung eines interessanten Objektes. Schrammen und Patina machen das Material zugänglicher, lassen seinen Werdegang erahnen und geben die Möglichkeit von glaubhaften Verbindungen untereinander. So läßt sich für mich ein angegrautes Stück Holz gut mit einem matt gewordenen verzinkten Gitterrost kombinieren, während ein polierter Edelstahl kaum die Nachbarschaft eines anderen Materials zuläßt.

Ich muss die Teile immer erst hin und herbewegen, muss Sie durch oftmaliges Umschichten und Umdrehen kennenlernen und frage sie unbewusst nach ihren weiteren Plänen. Denn ich habe zugegebenerweise keine vorgefertigten Botschaften, die ich der Welt mittels meiner Kunst mitteilen will, mich interessieren eher die Äußerungen des Materials und ich bin selbst gespannt, welche Figuren sich daraus ergeben. Sie sind ein bisschen wie eigene Kinder, die zwar von mir stammen, aber hauptsächlich sie selber sind. Das Material ist ihr Charakter. Da kann die durchgeschleuerte Spitze eines Bergstiefels zum brüllenden Gorillamaul werden, oder ein angekorkelter Balken der Körper eines Graureihers.

Bei dieser Art des Arbeitens gibt es aber auch Gefahren. All zu schnell sitzt man, sitze auch ich nach 15 Jahren Bildhauerei vorschneellen Assoziationen auf. Dann werden die Dinge platt und was skurril gemeint war, verkommt zum billigen Tand, etwa wie die blechernen Vorgartenfrösche mit den unvermeidlichen Glubschaugen aus Schraubenmuttern. Das heißt nicht, dass die einfachsten Lösungen nicht die besten sein können, aber es kommt darauf an, dass die Einfachheit keine gähnende gedankliche Leere verursacht, weil »einfach« nicht mehr das ist, was Auge

und Gehirn Lust macht, eigene Vorstellungen und Gefühle zu entwickeln. Der Künstler erarbeitet sich die Einfachheit, die sich durch unterschwelligem Reichtum an Assoziationen und Diversität der Deutungsmöglichkeiten auszeichnet.

Wie ich schon erwähnt habe, weiß ich nicht, was ich in meiner Kunst aussagen will. Auch wenn ich versuche es zu benennen, hört es sich immer zu eindimensional an. Aber wenn dann ein Objekt wie ein Phönix aus der Asche meinem Astlager und Schrotthaufen entsteigt und ich merke, dass das Chaos in meinem Gehirn und das Materialchaos vor meinem Atelier eins geworden sind, dann denke ich bei mir: Genauso habe ich mir das gedacht!



# Am Anfang ist das Bild

## Digitale Bildmacht und ihre Folgen

Prof. Dr. Johannes  
Kirschenmann

Kunst und Kunstpädagogik berühren mit ganz unterschiedlichen Begründungen die Existenz des Menschen und das Bild, das sich der Mensch von sich und seinem Gegenüber seit den Anfängen seiner selbstreflexiven Bestimmung des Daseins macht. Das sind gewaltige Herausforderungen. Inmitten einer bildüberhäufteten 56. Biennale von Venedig wurde abseits all der disparaten Positionen zu »All the World's Futures« im etwas versteckt gelegenen Palazzo Fortuny mit einer brillanten Ausstellung von etwa 200 Werken jenseits politisch eingefärbter Tagesaktualität die Frage nach den Proportionen menschlichen Daseins gestellt. In den Objekten und gebauten Formen der Ausstellung kehrt die grundlegende Frage nach der »Angemes-

senheit« in allen Verhältnissen, Zusammenhängen und Widersprüchen wieder. Abseits der ablenkenden Aufmerksamkeitsmaschinerie des Kunstgeschehens bietet der dunkle Palazzo als ehemaliges Wohnhaus mit Atelier, Bibliothek und Laboratorium für den Universalgelehrten Mariano Fortuny kontemplatives Schauen und unaufgeregtes Besinnen an. In einem Seitenraum fällt ein Bild auf: Doppelporträt eines neuen Selbstbildes durch Jan Verheyen und Sandro Botticelli.

Die Ausstellung zeigt auf einem bildstiftenden Fond das »Porträt einer Frau«, 1485, von Sandro Botticelli und, daneben etwas größer im Format, aus der Serie »Vier Elemente« des



belgischen ZERO-Künstlers Jef Verheyen »Air«, 1962. Botticelli präsentiert in ganz pointierter Weise das Selbstverständnis eines zu neuem politischen, wirtschaftlichen und vor allem gesellschaftlichen Selbstbewusstsein gekommenen Menschen in der Renaissance – eine Frau ohne jede Maskerade oder Verschleierung, wenn auch für sie neben der Imitatio gewiss viel Electio trat. Es ist eine Idealfigur in einem Dreiviertelporträt, die in die Welt schaut. Im klassischen, verschlossenen Profil zeigt uns Botticelli eine unter die Haube gekommene Frau, die mit dezentem Schmuck eine Dame von Welt repräsentiert. Äußere, formale, die Ästhetik ihrer Zeit bestimmende Maßverhältnisse bestimmen das Porträt von Botticelli. Gesichtszüge, Kleidung

und Accessoires stehen für den neuen Menschen der Renaissance. Das Porträt ist jenseits der »Bella Simonetta« wohl der humanistischen Empfindung eines fundamentalen Wandels der Gesellschaft gewidmet, wonach Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur einer glanzvollen Zukunft entgegenschauen. Ganz anders der belgische Maler Verheyen, der als ZERO-Künstler am Ende der Moderne in der Orientierung nach Auschwitz und Hiroshima seine Leinwand in einem monochromen Blaugrauton belässt und so erneut die Frage nach Maß und Relation, überhaupt nach dem Inhalt, den Werten und Idealen stellt. ZERO ging es um eine neue Welt inmitten einer chaotischen Umwälzung, es war die Suche nach einer visionären Form, nach

Stille und Innehalten. Doch erst ein fokussierender Blick zeigt, wie Verheyen seine Farbtöne nuanciert moduliert.

Beide Bilder assistieren aus der Kunst einer Kunstpädagogik, die auch um ihren Auftrag weiß, die Identitätsbildung von Kindern und Jugendlichen zu begleiten. Diese Identitätsbildung ist heute stark an Medien gekoppelt. Dabei haben die digitalen Medien, die der Bildgenerierung und Bilddistribution dienen, seit der Wende zum neuen Jahrtausend qualitativ und quantitativ innovative und umwälzende Funktionen eingenommen. Es ist inzwischen zum Gemeinplatz geworden, dass Identitäten als soziale, kulturelle Konstruktionen nicht nur bei Kindern und Jugendlichen einer steten Bewegung und Umschreibung unterworfen sind. Identitäten gehen aus fortwährenden diskursiven Konstruktionen hervor. Soziale Dynamik und mediale Innovationen, meist ökonomisch verursacht, lösen die ehemals als fest gefügt suggerierten Identitäten von ihren tradierten Schablonen ab. Die Ich-Identität gilt aus der Sicht der Soziologie als ein reflexives Projekt, dauernd in Bewegung,

immer in Fortschreibung. Es ist ein Schwerpunkt gegenwärtiger kunstpädagogischer Forschung, zu untersuchen, wie das heutige Subjekt im Medium und durch das Medium hervor- und zugleich hinter Muster und Schablonen zurücktritt. Das berührt auch die Frage, wie »Konkreativität« ins Spiel kommt – Konkreativität als Mitkonstruktion von Bedeutung und als Anschlusshandlung (Zinnecker/Barsch 2007, S. 295), also auch ein für schulische Arbeit abgeleitetes Gestaltungshandeln.

### SELBSTBILDER

Gerade die Adoleszenz bietet mit ihrem gesellschaftlich zugestandenen Freiraum der Selbsterprobungen und der Revisionen ein mächtiges Erkundungspotenzial. Ein zentrales Element der Selbstpräsentation sind die Bildergalerien, die einen starken Selbstbezug ausweisen: Die Auseinandersetzung mit beziehungsweise die Suche nach der eigenen Individualität wird in den Sozialen Netzwerken als dominantes Thema verhandelt, ein



Abb. 2: Abseits der Pixelbilder entstehen Objekte mit den Händen

beachtlicher Anteil in den Gruppen der bis zu 20-Jährigen sucht die Bilder-Alben im Netz mehrfach pro Woche auf (Autenrieth 2015, S. 109). Die anschließende (teil-)öffentliche kommunikative Aushandlung dieser Bilder in Form von Kommentaren und Verlinkungen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Herausbildung eines eigenen individuellen Geschmacks und zur Zuordnung beziehungsweise Abgrenzung zu Stilgemeinschaften – die eigene Person verortet sich damit (ebd., S. 166f.). »Die Motivation ist jedoch nicht, um jeden Preis aufzufallen und nur quantitativ viele Rückmeldungen zu erhalten, sondern ›Facework‹ und ›Impression Management‹ im Sinne positiver Darstellung der eigenen Person, mit dem obersten Ziel, von dem eigenen sozialen Umfeld als ›echt‹, das heißt authentisch wahrgenommen zu werden und entsprechende positive Rückmeldungen zu erhalten.« (Autenrieth 2011, S. 158f.)

Die Soziologie verweist darauf, dass das mediale Figurieren des Selbst in der Präsentation als Schauspiel zu verstehen ist, das gleichsam einer steten Gefährdung unterliegt (Thiermann 2007, S. 45): »Zu sein wie alle anderen, aber gleichzeitig auch einzigartig zu sein, ist fraglos eine große, ja fast lebensbestimmende Spannung.« (ebd.) Damit wiederholt sich eine Grundfigur des Anspruches auf Subjektivität im Kontext industrieller Serialität. Mit Bezug zu dem Soziologen Heinz Abels spricht der Medienforscher Sven Thiermann von einer Doppelstrategie des »als ob«. Die bildhafte Präsentation in Sozialen Netzwerken folgt einem Erwartungsdruck der Peergroup und soll doch gleichzeitig über den Ausweis von individuellen, subjektiven Momenten in der Präsentation eine individuelle Freiheit in der Selbstpräsentation behaupten. Das erzeugt Identität, mehr noch Differenzen, die in ihren Koexistenzen als Iteration der suchenden Annäherung zueinander in ein Spiel eintreten.

## FLÜCHTIGE BILDER

Die Lebenswelt der heutigen Kinder und Jugendlichen ist vom flüchtigen Bild geprägt. Beobachtet man die Schülerinnen und Schüler in ihrer Freizeit, haben sie meist ein Smartphone in der Hand – um Videos zu schauen, Spiele zu spielen, im Internet zu surfen, aber vor allem, um in Sozialen Netzwerken aktiv zu sein. Dort werden Fotos eingestellt, Erlebnisse geteilt oder kommentiert. Die Kommunikation erfolgt über Bilder und mit den Bildern. Insofern muss darüber nachgedacht werden, wie der Kunstunterricht auf diese

Entwicklungen reagieren will und was er für die Zukunft dieser Schülerinnen und Schüler leisten kann. Sich an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren, bedeutet, an medialen Bedürfnissen anzuknüpfen, kreative, das Bestehende überschreitende Inszenierungsideen zugunsten von Konkreativität und originärem Gestalten im Objekt und der Fläche anzustoßen und Neues zu bieten – zum Beispiel zusätzlich zur Alltagspraxis der Selfies andere bildnerische Formen mit Holz, Metall, Gips, Keramik oder Malerei, technisches Know-how, Verfahren und Gestaltungsprinzipien zu vermitteln, die helfen, die Gestaltungs- und Schaffensfreude zu wecken, die Zugänge zu Bildender Kunst und gestalteter Umwelt schaffen – also ein breites Kenntnis- und Ausdrucksrepertoire und zugleich handwerkliche Kompetenzen zur Verfügung zu stellen.

So bietet in den medienbestimmten Welten bildnerisches Gestalten, die Hand als Werkzeug in unmittelbarer, formender Berührung die »konkrete Statements« an, die in einem Laborfeld entstehen, das ganz eigenen Regeln und vor allem der Regellosigkeit folgt. Hier entstehen die Bildwelten jenseits des Computers und jenseits der angesagten Ästhetiken, sie lassen die Kinder und Jugendlichen eigene, oft verschüttete Potenziale entdecken (Abb. 2).

Erst das Erleben persönlicher Bedeutung im Gestalten oder im Umgang mit Bildern – Freude, Selbstvergewisserung, Selbstwirksamkeit, Erkenntnis und Imagination – vermag es, dem distanzlosen Eintauchen in die digitalen Welten, mit denen eine starke emotionale Einbindung einhergeht, ein aktives (Selbst-)Erleben entgegenzusetzen. Gegenüber den glatten digitalen Pixelwelten, die ohne Schmutz oder Störungen ihre Ästhetik entfalten, schafft ein bildnerisches Gestalten, das die ganz unterschiedlichen Materialien sprichwörtlich in die Hände nimmt und die ungewohnten Objekte formt, eine notwendige Ergänzung in einem Leben, das geradezu totalitär von den digitalen Bildern und den Algorithmen dahinter bestimmt ist. Es ist ein Leben, in dem sich die Grenzen zwischen Mensch und Maschine, zwischen Smartphone und Jugendlichen zunehmend auflösen. Das Onlinepublikum ist immer präsent und kann bei Bedarf an jedem Ereignis teilhaben. Die Inszenierung des Geschehens führt zu einer Aufwertung des Alltags, denn die für das virtuelle Publikum hergestellte Szene macht das Erleben nochmals bedeutsamer.

Aus kunstpädagogischer Perspektive ist aufschlussreich, inwiefern die produktive digitale Bildherstellung Raum in der Freizeitgestaltung der Pre-Teens und Jugendlichen erhält. Hierzu existieren zwar keine Studien, doch bei der Frage, welche Kompetenzen am Computer vorhanden sind, gaben schon vor Jahren die Jüngeren an, Webseiten erstellen, Filme schneiden und Fotos bearbeiten zu können. Diese Fertigkeiten nehmen mit steigendem Alter weiter zu. Ob diese Fähigkeiten auch beinhalten, dass dabei bestimmte Gestaltungskriterien angewendet werden, bleibt eher ungewiss, denn die meisten Tools für die bevorzugte Onlinepräsentation bieten eine stark vorstrukturierte Gestaltung, die zu normierten Ergebnissen führt. Die digitale Gestaltung nach Softwarestandards indiziert ein deutliches Interesse an der bildnerischen digitalen Gestaltung, das im Kunstunterricht begleitet werden kann. Denn die Bildwirkungen verstärken sich erheblich, wenn eine Bildaussage gestalterisch außerhalb der Programmroutinen unterstützt wird. Ob digitale oder analoge Gestaltungsprinzipien im Kunstunterricht erarbeitet werden, ist nachrangig, relevant ist lediglich, den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit des Erlernens von Gestaltungsmitteln anhand ihrer eigenen Interessen und Bedürfnisse zu verdeutlichen und ihnen Optionen außerhalb normierender Software und klischeehafter Ästhetiken zu eröffnen.

Einst Getrenntes und Ununterscheidbares geraten in eine Diffusion und der Psychologe Thomas Ziehe diagnostiziert, dass es nicht mehr um ein Lockern oder Aussetzen der Regelsysteme während der Pubertät geht, sondern um die Veränderung des sozialen Habitus insgesamt. Grundlage des Habituskonzeptes ist die Annahme, dass inkorporierte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata Orientierung geben innerhalb der sozialen Welt. Inkorporiert heißt dabei: vom Körper bewusst oder unbewusst aufgenommene Handlungs- und Denkweisen. Es kommt zu einem Nachahmungsprozess zwischen Akteur und gesellschaftlichen Bildern, Leitbildern und modischen Stereotypen. So bilden sich kollektive Vorstellungen aus, die aus einem gemeinsam geteilten Erlebnis- oder Erfahrungsraum resultieren. In der globalisierten Gesellschaft mit ihren verschiedenen Kulturen und unterschiedlichen sozialen Milieus bestimmen wechselnde ästhetische Werte die Körpermodellierung und prägen nicht mehr klar konturierte Körperstile aus.

Ein weiteres Phänomen kultureller Modernisierung macht Ziehe im Verhältnis des Selbst zur eigenen

Innenwelt fest, das heißt, die Individuen bespiegeln fortwährend sich selbst, reflektieren in Bezug zu ihren Freunden und der reagierenden Umwelt ihr Aussehen und Verhalten. Das Reflektieren geht einher mit einem Drang zur Subjektivierung und mit einem steten Balancierungsakt des Subjektes zwischen Ich-Ideal und tradiertem, länger dauerndem, gleichsam nachwirkendem Über-Ich. Und in dieser Balancierung ist mit der Analyse der israelischen Soziologin Eva Illouz die ästhetische Wirkmacht eines emotionalen Kapitalismus durchschlagend. Eine zentrale These von Illouz ist: »Der emotionale Kapitalismus ist eine Kultur, in der sich emotionale und ökonomische Diskurse und Praktiken gegenseitig formen, um so jene breite Bewegung hervorzubringen, die Affekte einerseits zu einem wesentlichen Bestandteil ökonomischen Verhaltens macht, andererseits aber auch das emotionale Leben – vor allem der Mittelschicht – der Logik ökonomischer Beziehung und Austauschprozesse unterwirft.« (Illouz 2004, S. 13) Emotionaler Kapitalismus meint die umfängliche Ästhetisierung aller Lebensbereiche, die gerade auch die Ausgestaltung persönlicher Beziehungen nach Merkmalen ästhetisch verkleideter Marktgesetze steuern. Im emotionalen Kapitalismus regiert das Bild, ein Bild, das wir von uns machen, um über gemeinsinnige Bilder dazuzugehören. Wie Ziehe hervorhebt, changiert diese kulturstiftende Praxis zwischen Tradition und Gegenwart, stark ausgerichtet an der Populärkultur. Und diese wird stark über das Internet formiert. Ein historisches Porträt – wie etwa von Botticelli – stiftet die Folie eines Vergleiches zum Wandel der ästhetischen Normen und regt an, diese historischen wie heutigen Normen in ihrer Genese und Wirkmacht zu erkunden.

Für den Kunstunterricht ist bedeutsam, betont der Philosoph Wolfgang Iser (vgl. 1993, S. 76) in seiner Schrift »Ästhetisches Denken«, dass der Umgang mit aktueller Kunst Orientierungshilfe in der Gegenwart sein kann und dadurch Handlungskompetenz auszubilden vermag (vgl. ebd.). Dies gilt freilich nicht nur für die Bildende Kunst, sondern ebenso für die Literatur, die Musik oder andere kulturell gestaltete Phänomene, die Lebensformen spiegeln und somit Vorbildfunktion für die individuelle Existenz haben können. Mit anderen Worten: Die ästhetische Erfahrung soll helfen, sich in der Lebenswelt zurechtzufinden und unterschiedliche Wirklichkeitsmodelle und Identitätskonstrukte auszubilden. Iser sieht den Menschen als »hartnäckigen Identitätskonstrukteur«, der Überschneidungen, Bezugnahmen und Verbindungen zwischen seinen Teilidentitäten herstellen muss, wobei ihm die Beschäftigung mit

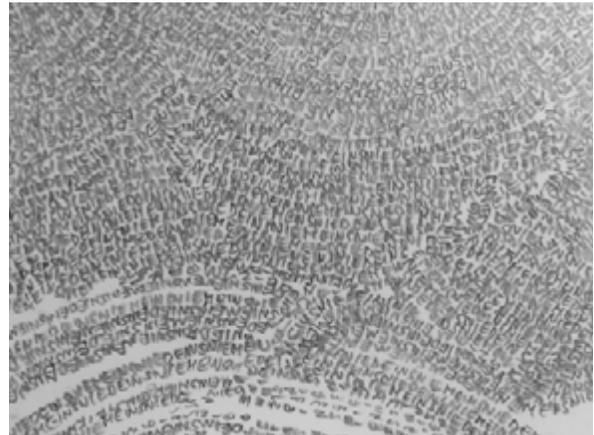
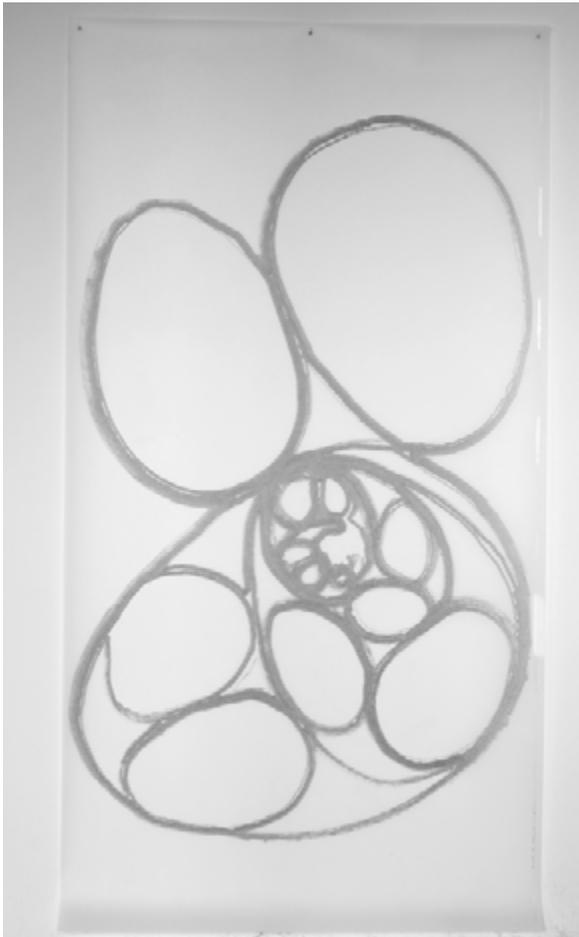


Abb. 3 und 4: Olaf Probst. Intensive Auflösung der Gewissheiten

anderen, fremden und neuen Lebensentwürfen hilft: »Identität ist immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich. Leben unter heutigen Bedingungen ist Leben im Plural, will sagen: Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen« (ebd., S. 171). Welsch meint, die gesellschaftliche Entwicklung zur Pluralität sei unverkennbar und es komme darauf an, »Formen zu finden und auszubilden, in denen diese Pluralität vollziehbar und in Übergängen mit neuen Identitätsfindungen lebbar wird. Die Kunst spiegelt solche Identitätsvervielfachung seit Langem mit besonderer Eindringlichkeit wider« (ebd., S. 171f.).

In solchen Momenten kommt wieder das ungleiche Doppelpor­trät von Botticelli und Verheyen ins pädagogische Spiel: Beide Bilder als Porträts einer Zeit gelesen, fordern sie auf, die These von der Pluralität, den Übergängen, den Identitätsfindungen im Kontext der vielen Porträts der Gegenwart zu erörtern. Die Bilder der Kunst schaffen die Distanz, die Voraussetzung ist, das Gegenwärtige und das Persönliche zu erkennen (Kirchner/Kirschenmann 2015).

## KÖRPER

Die digitalen und virtuellen Welten tragen ganz erheblich zu einem neuen Körperbild bei, das als wesentlicher Bestandteil der Selbstinszenierung zum Tragen kommt. Schönheitsoperationen, neue Zeitschriften, die ein gesundes, sportliches Leben als Lifestyle propagieren, sind wesentliche Symbole gesellschaftlicher Normen. Und diese Normen stiften die Anleitung zu den Interaktionen und Inszenierungen, in denen der Körper seine identitätsbildende Bestimmung zurückgewinnt. Extremsportarten oder meditative Besinnung auf den Körper sind Ausdruck der angewachsenen Suche nach Authentizität in unmittelbaren Körpererfahrungen, die von vielen medialen Vorbildern angeleitet wird.

Vor allem über die warenästhetischen Botschaften der Werbung, der Videoclips mit Popstars und andere massenmediale Distributionen werden die normativen Skripte fortwährend wiederholt und nuancieren eine klassische Maxime. »Dem Körper wird eine starke Aufmerksamkeit entgegengebracht, der Körperkult produziert eine neue Körp­ernorm, die rigoros und eindeutig vorgibt: Der Körper hat stark, ästhetisch, gesund, ewig jugendlich und abwehrkräftig zu sein, er muss schön und attraktiv sein« (Davids 2012, S. 12). Sportliche Kleidung bestimmt den Code für den Alltag, im Fernsehen nehmen Sportereignisse einen breiten Raum ein und die Discounter werben allenthalben mit »fit for fun!«. Während der weibliche Körper schon immer über massenmediale Inszenierungen normativ propagiert wurde, ist die mediale Ästhetisierung des

männlichen Körpers heute deutlicher an die Seite des Frauenbildes getreten.

Der Körper hat im Kunstunterricht verschiedene Bezugsdimensionen: In den Bildern der Kunst ist der Körper als Ideal wie als geschundener Körper, als Objekt des Begehrens wie der Gewalt präsent, in performativen Aktionen wird der Körper des Künstlers unmittelbar, oft hautnah und öffentlich. Ein Porträt von Botticelli oder jedes andere Menschenbildnis mit hohem narrativem Gehalt mag der Ausgang dafür sein. Für Schülerinnen und Schüler jeder Altersstufe sind damit besondere Sensibilitäten und entsprechende Rücksichtnahmen verbunden.

Inszenierungen sind notwendiger Bestandteil der Identitätsentwicklung und beinhalten aktives gestalterisches Handeln, das mit ästhetischer Erfahrung und ästhetischem Erleben verwoben ist. Schule kann einen performativen Handlungsraum für Selbstkonstruktions- und Identitätsprozesse bieten, die narrativ, performativ, rituell, gestalterisch hergestellt, inszeniert und erprobt werden können. Speziell im Kunstunterricht kann die Bildung von Ich-Identität unterstützt werden, denn jeder bildnerisch auffällig zur Erscheinung gebrachte Gegenstand, jedes wie auch immer inszenierte Ereignis ist eine symbolische Vergegenwärtigung von Erlebtem oder Imaginiertem. Entscheidend ist nicht die Frage, ob die Herstellung von Sinn, Bedeutung und Kohärenz durch gestalterische Inszenierungen im Vordergrund der Identitätsbildung steht oder ob vielmehr erst das performative Tun sowie das (krisenfreie) Erfahren und Erleben einer ästhetisierten Inkohärenz beziehungsweise Nicht-Identität die Identitätsbildung geradezu herausfor-

dert, sondern entscheidend ist die intensive Reflexion über diese Prozesse. Und diese Reflexion verknüpft fremde Bildwelten mit dem eigenen bildnerischen Gestalten.

Über Inszenierungen und Gestaltungsvarianten zu reflektieren, ist ein Nachdenken mit dem Ziel eines Erkenntnisgewinns, der alternative Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Es geht jedoch nicht darum, eindeutige Selbstbilder zu erarbeiten, sondern vielmehr um das Entwickeln der Fähigkeit, Handlungsoptionen anderer Personen antizipieren zu können. Wenn es uns also im Kunstunterricht gelingt, einen von Spiel und bildnerischem Ausdruck über Zeichnung, Malerei und dreidimensionale Gestaltung konstituierten Raum zu eröffnen, der das aktive Sichselbstverorten erlaubt, können wir in hohem Maße helfen, die Integrität des Subjekts und damit die Identitätsentwicklung zu stärken. Im Kunstunterricht können bildnerische Umsetzungen vom Selbstkonzept und vom Anderssein Reflexionsangebote darstellen, um intersubjektiv verbindliche Lebensentwürfe zu thematisieren. Dabei können die Reflexionsgegenstände sowohl aus den künstlerischen Inszenierungen als auch den Alltagsereignissen kommen.

Zwei Beispiele dazu, bewusst etwas entlegene Impulse, um von den unmittelbaren Selfies abzurücken und das Selbst gestaltend-reflexiv zu spiegeln: Der Münchner Künstler Olaf Probst (Abb. 3 und 4) zeigt eine monochrome Fläche, deren Grauwert sich bei naher Betrachtung aus der repetitiven Typografie des Beinahe-Palindroms »meinsniedeinsnie« zusammensetzt. Er zeigt Pinselspuren, die aus der Nähe betrachtet aus feingeschriebenen Palindromschleifen bestehen. Der Künstler sagt dazu: »Beim Ausschreiben der Pinselmalerei verliere ich zumeist das Gefühl für die herrschende und lebensbestimmende, auf Produktivität ausgerichtete, zielorientierte und durchtaktete Zeit. Mein eigener Rhythmus geht in einer Dauer auf, einer Art Langeweile, die mich für allerlei Gedanken, Gefühle und Bilder durchlässig macht, die weder teil- noch mitteilbar sind. Aus der Ferne betrachtet ist nur die Pinselspur erkennbar. Aus der Nähe Textur und Schrift. Überblick und Einblick können nur durch körperliche Bewegung vor der Zeichnung synthetisiert werden. Im Überblick entsteht Einheit.« »MEINSNIEDEINSNIE: Allein steter Entzug von Gewissheit ist meins.« (OP im E-Mail, 23. 3. 2012) Was könnte das heißen? Es entstehen Bilder, die in voller Intensität überraschende, weil aus der stereotypen Routine fallende Bilder hervorbringen, solche Bilder bilden bei den Schülerinnen und Schülern Staunkompe-



Abb. 5: *Claudia Dobers* Blick aus dem Zug - mediale Übersetzung in der Malerei

tenz aus, weil ungewohnte Materialien, ein ungewohntes Dranbleiben, Berührung, Körperlichkeit, andere Proportionen erfahren werden. Das sind Selfies der besonderen Art! Scheinbare Gewissheiten werden preisgegeben, es resultieren Öffnungen.

Die Studentin Claudia Dobers (Abb. 5) hat im langsamen Medium der Malerei ihren alltäglichen Blick aus dem Fenster ihres Zuges in die thüringische Landschaft festgehalten – im Wortsinne hat sie das Flüssige der Zeit und ihr changierendes Verhältnis von Innen und Außen arretiert. Ihre Bilder sind Medien der Erkundung und Darstellung vielschichtig bestimmter Wahrnehmungsprozesse, bei denen sich das Individuum in ein Verhältnis zur Realität setzt. Die junge Künstlerin stellt dazu im Gespräch nüchtern fest: »Dabei entstehen aber keine neuen Landschaften oder Welten, sondern verarbeitete Eindrücke, die zusammengefügt werden.« Hier geht der Blick nach draußen, das Fenster des Zuges wird zum Bildschirm und das Gesehene in eine reflexive Malerei übersetzt.

Der Kunstunterricht kann zwar keine gesellschaftlichen Defizite oder Diffusionen im Identitätsprozess ausgleichen, doch gewiss ist, dass materiale und handwerkliche Anforderungen für die Identitätsentwicklung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind. Denn die Erfahrung von Selbstwirksamkeit durch die gestalterische Bearbeitung eines Materials stärkt das Ich, darüber hinaus ermöglicht der gestalterische Ausdruck Selbstreflexion, weil die Darstellung verdichtet und in simulta-

ner Präsenz als materiales Gegenüber dasteht und mit Distanz betrachtet werden kann. Angebote, sich im Anderen zu sehen oder das Selbst im Neuen, Fremden zu spiegeln, kann der Kunstunterricht bieten, indem einerseits die Auseinandersetzung des »Ich« mit Alltagsbildern, Werbung, Kunstwerken und ähnlichem gefördert wird, andererseits aber auch die Frage nach dem Ich – woher komme ich, wohin gehe ich, wer bin ich? – in Gestaltungsprozessen reflektiert wird (Kirchner/Kirschenmann 2015). Die fast monochrome, inhaltsoffene Leinwand von Verheyen wird zur Projektionsfläche, zum Spiegel, zum Imaginationstableau. Das Moment der gestalterischen Produktion kann die aktive Aneignung anderer Lebensentwürfe beinhalten, kann in einer bestimmenden Affirmationskultur zu ersten bildnerischen (und damit bildhaften) Hervorbringungen führen, die eigenkreativ, widerständig gegen den normativen Mainstream sind. Dies schärft auch das Bewusstsein für verschiedene kulturelle, soziale oder geschlechtsspezifisch geprägte Lebensmuster, wenn diese als gestalterischer Ausdruck reflektiert werden.

#### Literatur:

Autenrieth, Ulla P. (2011): MySelf. MyFriends. MyLife. MyWorld. Fotoalben auf Social Network Sites und ihre kommunikativen Funktionen für Jugendliche und junge Erwachsene. In: Neumann-Braun, Klaus/Autenrieth, Ulla P. (Hg.): Freundschaft und Gemeinschaft im Social Web: bildbezogenes Handeln und Peergroup-Kommunikation auf Facebook & Co. Baden-Baden, S. 123-162.

Autenrieth, Ulla (2015): Die Bilderwelten der Social Network Sites. Bildzentrierte Darstellungsstrategien, Freundschaftskommunikation und Handlungsorientierungen von Jugendlichen auf Facebook und Co. Baden-Baden

Davids, Miriam (2012): Körper im Spiegel der Gesellschaft. Die soziale Bedeutung der Attraktivität. Saarbrücken

Großegger, Beate (2011): Jugend in der Mediengesellschaft. Sozialisiert im Zeitalter des dynamischen technologischen Wandels. Dossier des Institutes für Jugendkulturforschung – jugendkultur.at. Wien

Han, Byung-Chul (2010): Die Müdigkeitsgesellschaft. Berlin

Identität in sozialen Netzwerken. Echte Menschen auf Facebook, SZ vom 17.05.2010 (Quelle: [www.sueddeutsche.de/digital/identitaet-in-sozialen-netzwerken-echte-menschen-auf-facebook-1.126786](http://www.sueddeutsche.de/digital/identitaet-in-sozialen-netzwerken-echte-menschen-auf-facebook-1.126786), Zugriff: 24.02.2013).

Illouz, Eva (2006): Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Frankfurt/M.

Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2015): Kunst unterrichten. Seelze

Kirschenmann, Johannes (2013): Identität und Subjektkonstruktionen in Sozialen Netzwerken. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hg.): U20. Kindheit. Jugend. Bildsprache. München, S. 636-650

Mikos, Lothar/Hoffmann, Dagmar/Winter, Rainer (Hg.) (2007): Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen. Weinheim/München

Thiermann, Sven (2007): Produktive Identität. Mediale Aneignungstechniken zwischen Innovation und Nachahmung. In: Mikos a.a.O., S. 39-50.

Willis, Paul (1991): Jugend-Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg/Berlin

Zinnecker, Jürgen/Barsch, Achim (2007): Jugendgenerationen und Jugendszenen im Medienumbuch. In: Mikos a.a.O., S. 279-298.

# EINBLICK INS OBERSTÜBCHEN

## KOPF MIT INNENLEBEN

### HEDWIG MAIER



Abb. 1: *Schülerbeispiel* »Kopf mit Innenleben«

Die Aufgabe verbindet Bilder und Materialien zu einem Objekt. Die Idee ist ein verschachtelter Kopf, dessen »Oberstübchen« die Facetten einer Person andeuten. Die inneren Bilder können durch Materialien, collagierte Bilder oder Fundstücke gestaltet werden. Eine transparente oder fadenscheinig gewordene textile Hülle kann die Grenze zwischen Außen und Innen sein. Aus der Fülle an Möglichkeiten entstehen verschiedene Varianten. Als Anregungen dienen von Naum Gabo, Kon-

struktiver Kopf Nr. 2, 1916/1923-24 und von Louise Bourgeois zwei aus Gobelin genähte Köpfe" »Ohne Titel« aus dem Jahr 2002.

Als Grundgerüst entwerfen die Schüler lebensgroße Silhouetten aus Pappe, schneiden sie ein und stecken sie ineinander. Damit das Objekt frei steht, werden die Schultern mit einbezogen. Teils bleibt diese Grundstruktur sichtbar. Jemand



Abb. 2: Schatzkästchen im Hinterkopf

stellt in eine Kammer des Hinterkopfes eine kleine Schatztruhe, die man öffnen kann, und legt eine Porträtzeichnung einer geliebten Person hinein. Aus Stoffen aus der Restekiste eines Einrichtungshauses und einem Sortiment Nylonstrumpfhosen wählen die Schüler Materialien für die textile Hülle des Kopfes. Stoffe können in ihrer Materialität als Metapher für Haut erlebt werden, da sie eine ähnliche Anmutung haben – weich oder hart, dick oder dünn, elastisch, schützend, verletzbar – besonders hautfarbene Nylonstrumpfhosen, aber auch Papier kann gerissen und genäht eine Anmutung von Haut haben, wie man es von Annegret Soltaus Fotovernähtungen kennt. Haut ist zugleich eine Metapher dafür, wie unterschiedliche Charaktere auf die Welt reagieren: Einer ist dünnhäutig, etwas geht unter die Haut, ein anderer hat ein dickes Fell oder schützt sich durch eine Art Maske. Manche Schüler arbeiten nur mit Collage und kommen ohne Verhüllung aus. Sie überziehen die Pappe mit Motiven, beispielsweise aus der Autowerbung. Es entstehen überraschende Mehrdeutigkeiten und Bewegungen.



Abb. 5: Treppen aus Papierstreifen deuten ein Labyrinth an



Abb. 3 und 4: Durch die Automotive entstehen überraschende Mehrdeutigkeiten

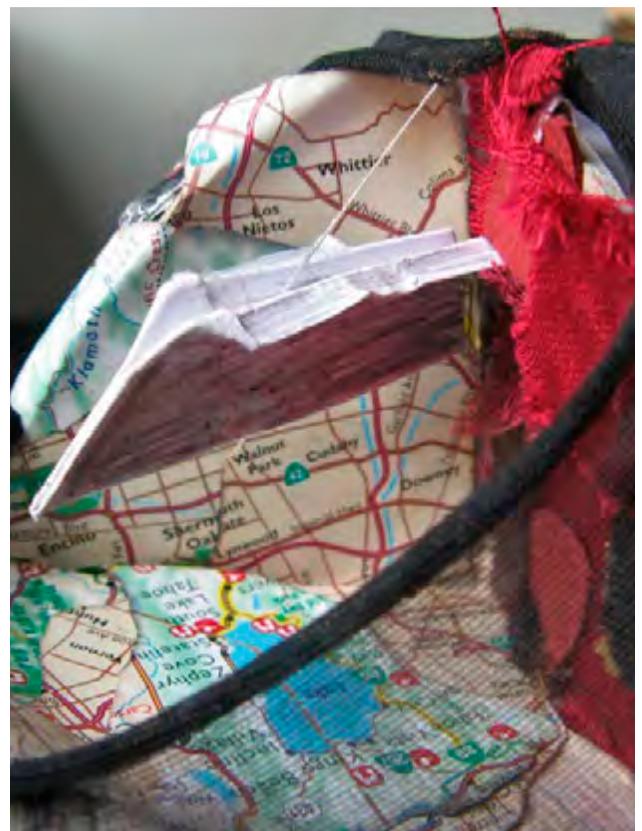


Abb. 6: Die Landkarte verdeutlicht die Idee des Reisens

Formfindungsprozess

Die Gymnasiasten in Kursstufe 12 im Alter von 17 oder 18 Jahren finden schnell intuitiv einen Einstieg für ihren »Kopf mit Innenleben«. Sie neigen aber dazu, gute Ansätze durch die Vielzahl an Möglichkeiten und Materialien wieder zu verwässern und in Beliebigkeit und Klischees zu verfallen. In einem frühen Stadium wirken die Köpfe teils interessanter und geheimnisvoller als später. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es nicht ausreicht, dem gegenzusteuern, indem man sehr reduzierte Beispiele aus der Kunstgeschichte zeigt. Im Gespräch mit Einzelnen oder Gruppen über die Eigenschaften und Wirkung der gewählten Materialien und über ihre jeweilige Idee freunden sie sich unterschiedlich schnell damit an, dass Weniger ein Mehr an Wirkung haben kann. Sie verstehen, dass es geheimnisvoller sein kann, die Kammern im Kopf etwas zu verhüllen und dass man dem Betrachter mehr Spielraum bietet, wenn der Kopf mehrdeutige Bilder enthält. Einfache Treppen aus Papierstreifen deuten ein Labyrinth im Kopf an. H0-Figuren aus dem Modelleisenbahnbedarf könnten das noch veranschaulichen: Man versteigt sich in Gedanken. Oder Menschen, an die man denkt, erscheinen als schemenhafte Silhouetten, aus Pappe beidseitig mit Stoff beklebt, charakterisieren die Stoffe die Figur. An Fäden aufgehängt sind sie beweglich. Ähnlich der Traum von Freiheit: Ein Papierflieger hängt an einem Faden über einer Landschaft aus Stücken einer Landkarte. Die Idee des Reisens wird als Gedanke oder Plan begreiflich. All das könnte man auch als Vorgabe geben: »Reise im Kopf« aus Landkarten und Papierfliegern, »An wen ich denke« aus Pappe und Stoff, »Labyrinth« aus Papiertreppen und Durchbrüchen mit H0-Figuren.

Ältere Schüler kommen auch selbst zu überraschenden Lösungen, wenn sie dem Material schließlich gerechter werden und Raum für eine Art Eigenleben und Poesie der Dinge lassen. Entscheidend ist oft die Technik: Eine Gruppe wollte zum Beispiel Bilder von zwei unterschiedlichen Gesichtshälften unter die transparente Haut aus Nylonstrumpf legen, aber das wirkte steif und integrierte sich nicht in die Kopfform. Also kamen sie auf die Idee, die zwei Gesichter in Streifen zu schneiden (waagrecht und senkrecht) und zusammen zu weben. Motiv und Technik wurden eins: Haut-Gewebe-Hülle-Maske. Auch gerissenes Papier kann besser das Bruchstückhafte von Erinnerungsfetzen transportieren als exakt geschnittene Papiere. Nähen und eine Aufhängung an Fäden machen Papier und Pappe vom Bildträger zum Objekt und harmonisieren mit Kopfgehäuse und Stoff. Das gilt auch für Buchstaben: Aufgefädelt oder an kleinen Wäscheklammern aufgehängt, wirken sie bildhafter als ein geschriebenes Wort. Auch Unvollendetes und Zerstücktes kann ausdrucksstark wirken. Zum Beispiel hatten Schüler einen

kaputten Lederfußball umgestülpt und mit dem Futter nach außen über die Pappsilhouette gezogen. Nun wollten sie weitere Materialien anbringen und den Kopf realistisch ausarbeiten. Doch die Fragilität der aufgeplatzten Nähte hätte dann an Reiz verloren. Schließlich nähten sie aus Stoff Augenlider auf. Die Schlitze wirkten wie blickende Augen und verliehen dem Greisenhaupt Leben. Man könnte in ähnlicher Weise auch vorgeben, aus einem alten Objekt, etwa einer Mütze, einen Kopf zu nähen.

Fazit

In der Kursstufe des Gymnasiums ist das Durchhalten eines individuellen künstlerischen Prozesses gefragt. Bei jüngeren Schülern sollte man die Vorgaben enger setzen.



\_\_\_ Variante 1: Pappe, Zeitschriften, Stoffe und Fundstücke werden zur Auswahl angeboten und Schüler entwickeln ihr eigenes Konzept zum Thema »Kopf mit Innenleben«.



\_\_\_ Variante 2: Der Kopf aus Pappe wird mit einer Collage überzogen. Zonen mit demselben Motiv oder ähnlichen Farben werden verlangt. Anregung: Archimboldo, Jahreszeiten.



\_\_\_ Variante 3: Der Kopf aus Pappe wird mit Objekten bestückt, oder mit einfachen selbstgemachten Elementen aus Papier und Stoff, und mit einer transparenten Hülle aus Nylonstrumpf umgeben. Themen »Wer wohnt in meinem Kopf?«, »Reise im Kopf«, »Labyrinth«.



\_\_\_ Variante 4: Kopf ohne Innenleben. Man belässt es bei Pappe und Feinstrumpf und gestaltet aus den übrigen Stücken der Feinstrumpfhose eine Frisur. Siehe Abb. 7



Abb. 7: Pappkopf mit Feinstrumpfhose überzogen



Abb. 8: Greisenkopf mit aufgenähten Augenlidern

# DER PÄDAGOGISCHE NUTZEN EINER KNETFIGUR

## VOM ROLLENSPIEL ZUM KUNSTOBJEKT

### MARTINA CASEL

#### 1. Rollenspiel

Immer wiederkehrende Konfliktsituationen der Schüler wurden zur Aufarbeitung als Rollenspiel nachgestellt. Es stellte sich nun die Frage, wie man dies bildnerisch im Kunstunterricht der Grundschule umsetzen kann.



Abb. 1: Schüler beim Rollenspiel

#### 2. Fotoshooting

Die Schüler sollten nun im Kunstunterricht die Konfliktsituationen bildlich darstellen. Den Schülern einer dritten Klasse fiel die zeichnerische Darstellung von Interaktionen, Körpern in Bewegung und Emotionen sehr schwer, deshalb haben sie mit Fotos gearbeitet. Sie spielten die Situationen immer wieder durch, bildeten mit »freeze« (einfrieren einer Spielsituation) ein Standbild und fotografierten dieses Standbild dann ab.

#### 3. Vom Foto zur Knetfigur

##### Material

Es musste ein leicht zu bearbeitendes, billiges Material gefunden werden. Hier bot sich der Salzknetteig an. Das Material wirkte auf die Schüler dieser Altersstufe unglaublich faszinierend. Die Geschmeidigkeit des Teiges bildete einen sehr großen Anreiz für die Kinder und die einfache Formbarkeit des Materials verleitete die Kinder dazu, Figuren zu modellieren.



Abb. 2: Standbild



Abb. 3: eingefärbter Salzteig

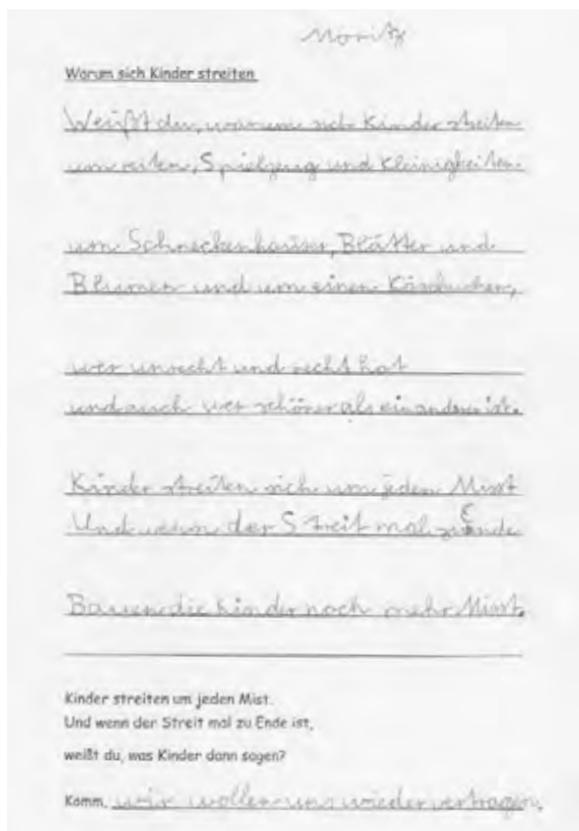


Abb. 4 - 7: Das Gedicht »Warum sich Raben streiten« von Franz Wittkamp bietet die Möglichkeit eines Einstiegs in das Thema mit fächerübergreifendem Aspekt. Die Schüler übertragen den Inhalt auf ihre eigenen Konfliktsituationen und schreiben das Gedicht um. So lernen sie, sich auch in sprachlichen Formulierungen mit Konflikten auseinanderzusetzen.



#### Herstellung der Knetfiguren

\_\_\_ Sie setzten nun ihre Fotovorlagen in Figuren um und fanden dabei immer neue Interaktionskombinationen der Knetmännchen. Es entstand ein reger Austausch zwischen den Kindern: Wie kann man zum Beispiel Arme und Beine in Aktion darstellen, wie die Interaktion der Kinder miteinander (Abstand der Figuren zueinander, Zuwendung)? Die Schüler spielten immer wieder Konfliktsituationen durch, »frozen« zu neuen Standbildern ein und ließen diese von anderen Schülern kneten. Sie diskutierten über die Darstellungen (»So kann man Beine nicht abwinkeln!«), sie verwarfen sie und stellten neue Objekte her. Dabei versuchten sie auch, Möglichkeiten des Gesichtsausdrucks darzustellen.



#### 4. Bildbetrachtung

\_\_\_ In Anschluss an die Gestaltungsphase wurden als Bildbetrachtung Kampfdarstellungen auf Bildern von griechischen antiken Vasen besprochen.



#### 5. Weiterführung

\_\_\_ Das im Klassenzimmer verbleibende luftdicht verpackte Material (Haltbarkeit etwa sechs Monate) wird weiterhin von den Kindern in freien Arbeitsphasen häufig hervorgeholt um damit verschiedene Objekte darzustellen.



Abb. 8: Schülerarbeiten: Figuren aus Salzteig, nach Standbildern geformt

#### 6. Rezept für Salznetzteig

½ Tasse lauwarmes Wasser

½ Tasse Salz

1 Esslöffel Öl

2 Tassen Mehl

In einer Schüssel Wasser, Salz, Öl vermischen, das Mehl unterkneten. Eventuell mit Ostereierfarbe oder Lebensmittelfarbe färben.

Knete in Plastikdose oder Plastikbeutel aufbewahren. (Menge reicht für zwei Kinder, kann auch gut mit ihnen hergestellt werden)

#### Arbeitsmaterialien:

Fotoapparat, Salznetzteig

geeignet ab Klasse 1

# Sag es anders!

## Die Kunst, mit dem Körper zu sprechen

### Interkultureller Workshop

Birgit Kulmer

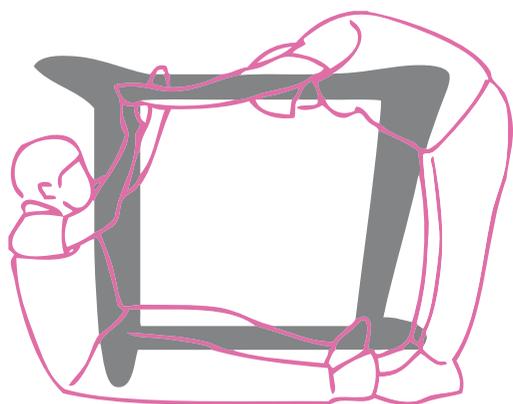


Abb. 1: So kann der koreanische Buchstabe »ㅁ« mit zwei Körpern dargestellt werden

Im Rahmen der Interkulturellen Wochen in Göppingen besuchte eine fünfte Klasse der Faurndauer Haierschule die Kunsthalle Göppingen, um zu erleben, dass sich jede Kultur ganz eigene Ausdrucksformen sucht. Gemeinsam mit der südkoreanischen Künstlerin Yoojin An und der italienischen Kunstvermittlerin Katia Fazio erlebten Kinder unterschiedlichster Kulturen einen Nachmittag im Museum, bei dem sich alles um die Kunst der Körpersprache dreht.

Unser Körper spricht mehr als wir glauben. Gestik und Mimik, der Ausdruck des Gesichts, der Hände und der Körperhaltung sind wichtige Elemente unserer Sprache, die wir leichter verstehen. DAREUGE MALHAEYO ist das in unser lateinisches Alphabet übersetzte, lautsprachlich koreanische Pendant zu SAG ES ANDERS. Das klingt kompliziert, wird aber vor den Skulpturen des Schweizer Künstlers Urs Lüthi, der sich stets selbst und hier in verdrehter, taumelnd



Abb. 2: Künstlerin Yoojin An mit den Workshopkids.

tänzerischer Körperhaltung darstellt, bald verständlich. Es sind Objekte sprechender Körper, die wir erfassen und zu deuten versuchen, indem die Körperhaltung der Skulptur nachgeahmt wird. Gemeinsam wird darüber nachgedacht und diskutiert, welche Mimik und welche Gesten uns allen verständlich sind? Gibt es so etwas wie eine universale Körpersprache? »Ich kann auch mit meinem Gesicht etwas sagen« und »ich kann mit einem Herz Liebe ausdrücken, ohne etwas zu sagen«, stellte ein Mädchen fest. Neben eigenen zeichnerischen und fotografischen Experimenten mit Mimik und Körperhaltung haben die Kinder die Möglichkeit selbst Teil eines Kunstwerks zu werden. Von der Unmittelbarkeit der Körpersprache gehen die Kinder unter der Anleitung der Künstlerin Yoojin An dazu über, sich das koreanischen Schriftzeichen für das Wort WIR anzusehen und schließlich mit ihren eigenen Körpern zu formen. Nico war der Erste, der sich auf den Boden legte: »Ich bin die Linie«. Um sie herum gruppierten sich alle Klassenkameraden und am Ende war das koreanische Zeichen für »Wir« zu lesen - als Gemeinschaftsleistung, die alle begeisterte. Die Abstraktion der Sprache und ihrer Schriftzeichen wurde plötzlich ganz körperlich und lebendig in einer Aktion, die ein WIR zunächst erlebbar und in der neuerlichen Überführung in ein Bild durch die Fotografien Ans für die Beteiligten auch lesbar machte. Die Erfahrung, in der Kunst selbst Ausdruck, Medium und Bild zu werden, faszinierte die Schüler/innen. Yoojin An befasst sich in ihrer künstlerischen Arbeit schon seit vielen Jahren mit dem Verhältnis des ICH zum ANDEREN und der Möglichkeit des WIR.

*»Wo die Sprache das Befremdliche nicht aufzulösen vermag, beginnen die künstlerische Erfahrung und das andere Denken, die Vorstellung in den Bildern der Kunstwerke.«*

*Werner Meyer*, Leiter der Kunsthalle Göppingen



Abb. 3: Die Erfahrung, in der Kunst selbst Ausdruck, Medium und Bild zu werden, faszinierte die Schüler/innen



Abb. 4: Urs Lüthi, Lost Direction II, 2014, Kunsthalle Göppingen



Abb. 5 und 6: Die koreanischen Zeichen für "wir" werden von den Kindern mit ihren Körpern nachgestellt.

# Be creative!

## Gestaltungsprozesse in realen und virtuellen Handlungsfeldern

### Stefan Spengler



Abb. 1: »Playbarry« – Interaktiver kompakter Wandspielcomputer der ITEMS GmbH mit Spiel- und Malsoftware für Kinder (Produktkatalogfoto 2015; <http://www.items-gmbh.de/de/interaktive-kinderterminals-wandspielcomputer-playbarry.html>)

## UMGANG MIT DIGITALITÄT IM KLEINKINDALTER

Kleinkinder unterscheiden noch nicht zwischen Realität und Virtualität beziehungsweise analogen und digitalen Erfahrungen. Beobachten lässt sich das beispielsweise beim Umgang an einem Kindercomputer, ausgestattet mit Touchscreen und diversen Mal- und Spielfunktionen. Sie sind häufig in öffentlichen Räumen zu finden, um Kindern die Zeit des Wartens zu verkürzen, damit ihre Eltern »nicht abgelenkt« ihren Erledigungen etwa in Banken oder Möbelmärkten nachgehen können. Auch in einigen Krankenhäusern sind schon solche Kinderterminals zu finden. Eine Erscheinung der letzten Jahre, die einerseits die heutige Mediendurchdringung des Alltags (vgl. u. a. Spengler 2013, S. 196; Kirschenmann 2011, S. 2; Aufenanger 2001, S. 143 und Frey u.a. 2001, S. 15) verdeutlicht, andererseits aber auch mit einer teilweise vielleicht zu hoch gehaltenen antiautoritären Erziehung einhergeht. Der positive Aspekt ist die Möglichkeit für Kleinkinder, mit digitaler Technik zu experimentieren und erste Erfahrungen beim kreativen Umgang mit der Computertechnik zu sammeln. In einem Restaurant konnte ich einen zweieinhalbjährigen Jungen beobachten, der die Malsoftware eines solchen Kindercomputers verwendete. Das Programm erlaubte es, mit dem Finger Farben eines digitalen Farbkastens auszuwählen, mit denen dann eine freie digitale Zeichnung umgesetzt werden konnte (vgl. Abb. 1). Zur Kontrolle der ausgewählten Farbe schaute der Junge seinen Zeigefinger an, mit dem er zuvor eine Farbe gewählt hatte und blickte erstaunt, als der Finger keine realen Farbspuren aufwies.

## AUFGABEN FÜR ELTERN, ERZIEHER UND LEHRER<sup>1</sup>

Diese Beobachtung zeigt meines Erachtens sehr deutlich, wie Neue Medien<sup>2</sup> von Kindern wahrgenommen werden und wie ein früher Medienumgang den kindlichen Erfahrungsschatz erweitern kann. Ingrid Paus-Haase (2001, S.91) betont die bereits im jüngsten Kindesalter vorhandenen eigensinnigen individuellen Umgangsweisen. Sie verweist gleichzeitig darauf, dass trotz der beobachtbaren typischen Strukturen beim Medienumgang die gesamten Auswirkungen erst mit Blick auf die Lebenswelt der Kinder vollständig erschlossen werden können. Im oben gezeigten Beispiel wird die vom Kind erlebte Vorerfahrung beim Umgang mit einem realen

Farbkasten erstmals mit dem digitalen, das heißt einem entmaterialisierten virtuellen Umgang mit Farbe konfrontiert. Die erlebte Virtualität wird zumindest als etwas Neues empfunden und vielleicht schon mit analogen Vorerfahrungen abgeglichen, auch wenn sie in diesem Moment und auf dieser Altersstufe in ihrer inhaltlichen Komplexität nicht vollständig verstanden werden kann. Stefan Aufenanger (2001, S. 143) weist in diesem Zusammenhang mit Bezug zur Grundschule auf die für Kinder stark von Medien durchflutete Lebenswelt hin, in der die Eltern und die Schule die Aufgabe haben, sich mit den Kindern über Medien auszutauschen, um Erkenntnisprozesse in der mediatisierten Lebensumgebung zu fördern. In Bezug auf die Medienerziehung fasst Aufenanger die Grundhaltung der Lehrerpersönlichkeit wie folgt zusammen: »... für die Medienwelten von Kindern offen zu sein und ihnen mit Interesse zu begegnen sowie Medien als eine wichtige Form des emotionalen Ausdrückens bei Kindern zu akzeptieren. [...] Wir nennen dies Sensibilisierung für die Medienwelten und -erlebnisse von Kindern« (ebd.).

## MEDIENNUTZUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Eine Grundlage einer solchen Sensibilisierung bildet nicht zuletzt das Wissen um eine bereits im Vorschulalter erfolgte Mediennutzung der Kinder. Die miniKIM-Studien von 2012 und 2014 bieten dahingehend interessante Einblicke. Im Vergleich der vom Medienpädagogischen Forschungsverband Südwest 2012 und 2014 durchgeführten Umfragen zum Medienumgang von Kindern zwischen zwei und fünf Jahren zeigt sich, dass die heimische Ausstattung mit Smartphones um 17 Prozentpunkte auf 65 Prozent und mit Tablet-PCs um acht Prozentpunkte auf 23 Prozent angestiegen ist (vgl. mpfs 2015b, S. 5 und 31). Die Haupterzieher dieser Altersgruppe zeigen sich bezüglich der frühkindlichen Tablet-PC-Nutzung geteilter Meinung<sup>3</sup>. Meines Erachtens ist eine frühe Nutzung digitaler Medien für den Erfahrungsschatz der Kinder bei altersgerechter Dosierung und Betreuung bereichernd, allerdings sollten die kreativen »analogen« Tätigkeiten des Zeichnens, Malens und Bastelns<sup>4</sup> dadurch nicht zu kurz kommen.

Es ist festzustellen, dass auch die größeren Kinder heute in einem von zahlreichen Medien umgebenen Zuhause aufwachsen (vgl. mpfs

1 Ein formaler Hinweis sei an dieser Stelle vorausgeschickt: Die Verwendung der männlichen Bezeichnungen für Personen oder Personengruppen schließt in diesem Beitrag stets die weibliche Form mit ein. Daher wird auf eine Doppelwiedergabe der männlichen und weiblichen Wortform beziehungsweise der Endung »-Innen« zugunsten der besseren Lesbarkeit in den meisten Fällen verzichtet.

2 Der Begriff der »Neuen Medien« wird in diesem Artikel entsprechend der Definition von Jürgen Hüther angewendet, der sie als »auf digitaler computertechnischer Basis arbeitenden vernetzten Multimedialechnologien« (Hüther 2005, S. 346) bezeichnet.

3 Obwohl nur 15 Prozent der Zwei- bis Fünfjährigen Erfahrungen mit dem Tablet-PC haben und etwa die Hälfte der Haupterzieher den Tablet-PC als ungeeignet für Kinder einstufen (vgl. mpfs 2015b, S. 24 und 25), zeigt sich aber unter den Haupterziehern eine insgesamt aufgeschlossener Haltung zur Tablet-PC-Nutzung als 2012. So sind 42 Prozent der Haupterzieher der Meinung, dass ein Tablet-PC Potential zum spielerischen Lernen aufweist und 43 Prozent sehen darin eine frühe Möglichkeit der Gewöhnung an den Medienumgang (vgl. ebd.).

4 Der Begriff des »Bastelns« wird hier nicht im Sinne der allgemein und umgangssprachlich weit verbreiteten Definition einer schablonenhaften und nicht-kreativen Tätigkeit gebraucht. Er folgt vielmehr der Definition unter anderem von Ines Seumel, die in der kreativen Basteltätigkeit ein den Kindern innewohnendes »Bestreben, aus allen möglichen und unmöglichen Dingen etwas »Nützliches« oder Neues zu basteln« sieht (Seumel 1999, S. 77).

2015a, S. 8). Nahezu 100 Prozent der Haushalte, in denen die 6- bis 13-Jährigen aufwachsen, besitzen laut KIM-Studie 2014 ein Handy beziehungsweise Smartphone, einen Internetanschluss sowie einen Computer oder Laptop. Im Jahr 2014 besaßen insgesamt 47 Prozent der Kinder in dieser Altersgruppe ein eigenes Handy beziehungsweise Smartphone (vgl. ebd., S. 45). Bezüglich der JIM-Studie 2014 ist besonders bemerkenswert, dass im Vergleich zur Vorjahresstudie eine deutliche Zunahme des Besitzes eines Smartphones oder Tablets unter den Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren mit jeweils einem Plus von 16 beziehungsweise sechs Prozentpunkten festzustellen ist (vgl. mpfs 2014, S. 7). Zusammenfassend lässt sich eine Erhöhung der mobilen Digitalität der Kinder und Jugendlichen feststellen, die Informationsabruf, Kommunikation, Lernen und Spielen von überall möglich werden lässt.

### MEDIALE GRENZGÄNGE: INTERMEDIALE KÜNSTLERISCHE ARBEITSWEISEN

Künstler zeigen unterschiedliche Wege auf, wie man verschiedene mediale Gestaltungstechniken in kreativen Produktionsprozessen nutzen kann. Ein Blick auf zwei ausgewählte künstlerische Strategien von Dindi van der Hoek und Shirin Neshat soll das im Folgenden verdeutlichen.

Die 1976 geborene niederländische Künstlerin Dindi van der Hoek hat sich auf Bühnenhafte Unterwasserfotografie spezialisiert. Ihre Bilder vermitteln zunächst mythologische und märchenhafte Stimmungen, wobei feministisches Gedankengut im Hinblick der künstlerischen Suche nach einer archetypischen Frauen- oder Muttergestalt eine zentrale Rolle spielt. Formal entstehen durch die Verwendung von Spiegeln und Bewegungen des Wassers interessante Verzerrungseffekte, die zu einer ganz eigenen Bildsprache führen (vgl. dindi 2015; Abb. 2). Bezogen auf das künstlerische



Abb. 2: *Dindi van der Hoek*, Königin des Waldes, 2012/13 (<http://www.dindi.nl/index.php/portfolio-dindi/portfolio-dindi-2012>)



Abb. 3: *Shirin Neshat*, Rebellious Silence, 1994, Courtesy Gladstone Gallery New York und Brüssel. Foto: Cynthia Preston (<http://signsjournal.org/shirin-neshat/>)

»Ausgangsmaterial« – hier in den inszenierten Unterwasserfotografien der menschliche Körper – kann von einer »Entkörperlichung«<sup>5</sup> gesprochen werden. Durch die genannten materialtechnischen Verfahren wird eine Verzerrung der Bildmotive herbeigeführt, die mit alltäglichen Sehgewohnheiten konfrontiert werden. Ebenfalls unter dem Vorzeichen einer feministischen Thematik arbeitet die 1957 geborene iranische Künstlerin, Filmemacherin und Fotografin Shirin Neshat, die in New York City lebt und arbeitet. In ihren künstlerischen Gestaltungen stehen die Frauenrolle in der islamischen Gesellschaft beziehungsweise das Verhältnis von Frau und Mann in islamischen Ländern im Mittelpunkt. In ihren Arbeiten vermischen sich alte und neue Technologien wie Performance und Film oder Kalligrafie und Fotografie. Die in ihren selbstinszenierten Fotografien der Serie »Women of Allah« auf der eigenen Haut aufgetragenen Texte stammen aus der Feder von zeitgenössischen iranischen Schriftstellerinnen, die über das Thema des Martyriums und der Rolle der Frau während der Islamischen Revolution 1979 geschrieben haben (vgl. Signs 2012; Abb. 3).

<sup>5</sup> Den Begriff der »Entkörperlichung« im Sinne einer »Entkörperlichung im Zeitalter des Digitalen« (Boysen-Stern 2005, S. 52) hat Hans-Jürgen Boysen-Stern bereits 2005 ins Blickfeld der Betrachtungen gerückt – sowohl wörtlich als materialbezogene Entkörperlichung als auch im übertragenen Sinne als Gefahr einer »Entkörperlichung der Kunstpädagogik im Neuen Medium« (ebd., S.53).

NEUE MEDIEN IM RAHMEN KREATIVER  
GESTALTUNGSPROZESSE MIT KINDERN DER  
KLASSEN 3 UND 4



Abb. 4-5: *Ines*, Digitale Porträtverfremdungen mit PAINT (Ausgangsfoto und Ergebnis), Hector-Kinderakademie der Michael-Beheim-Schule Obersulm Gemeinschaftsschule, Kl. 4 (Fotos: Autor)

(Grundschul-)Kinder gehen in der Regel sehr offen und interessiert mit Neuen Medien um und sind von den multimedialen Möglichkeiten des Computers sehr gebannt. Dies führt dazu, dass sich die Kinder bei der Arbeit am PC über außergewöhnlich lange Zeiträume konzentrieren können und nur selten ablenken lassen. Ablenkungen sind dann meist von positiver Natur, wenn man sich zum Beispiel bei einer Mitschülerin oder einem Mitschüler einen Überblick verschaffen möchte. Ein Grund für die zu beobachtende Hochkonzentration beim kreativen Arbeiten am Computer liegt meines Erachtens auch in der Möglichkeit, reale und virtuelle Welten zu verbinden. Die bei der Arbeit mit dem PC ausgelöste Faszination führt Ingrid Paus-Haase mit Bezugnahme auf die von Kindern zu bewältigende gesellschaftliche Verortung darauf zurück, dass die Möglichkeit besteht, »sich mit den unterschiedlichen Rollenerwartungen auseinanderzusetzen und sich virtuell Raum zum Ausleben von Fantasien und Wünschen zu verschaffen« (Paus-Haase, 2001, S. 91). Bei einer Porträtverfremdung am PC können sich Kinder zu virtuellen Personen umwandeln, und so ihre Träume und Fantasien zur Geltung bringen. Die Abbildungen vier und fünf zeigen am Beispiel von Fotobearbeitungen mit

Während bei Dindi van der Hoeks Arbeiten eine Entkörperlichung durch Verfremdungseffekte herbeigeführt wird, führt uns Shirin Neshat mit ihrer inszenierten Fotografie »Rebellious Silence« eine weitere Möglichkeit der Entkörperlichung vor Augen, indem sie die Haut der dargestellten Person zu einem kalligrafischen Schriftträger macht und damit die Gesichtszüge der dargestellten Person in den Hintergrund treten lässt.

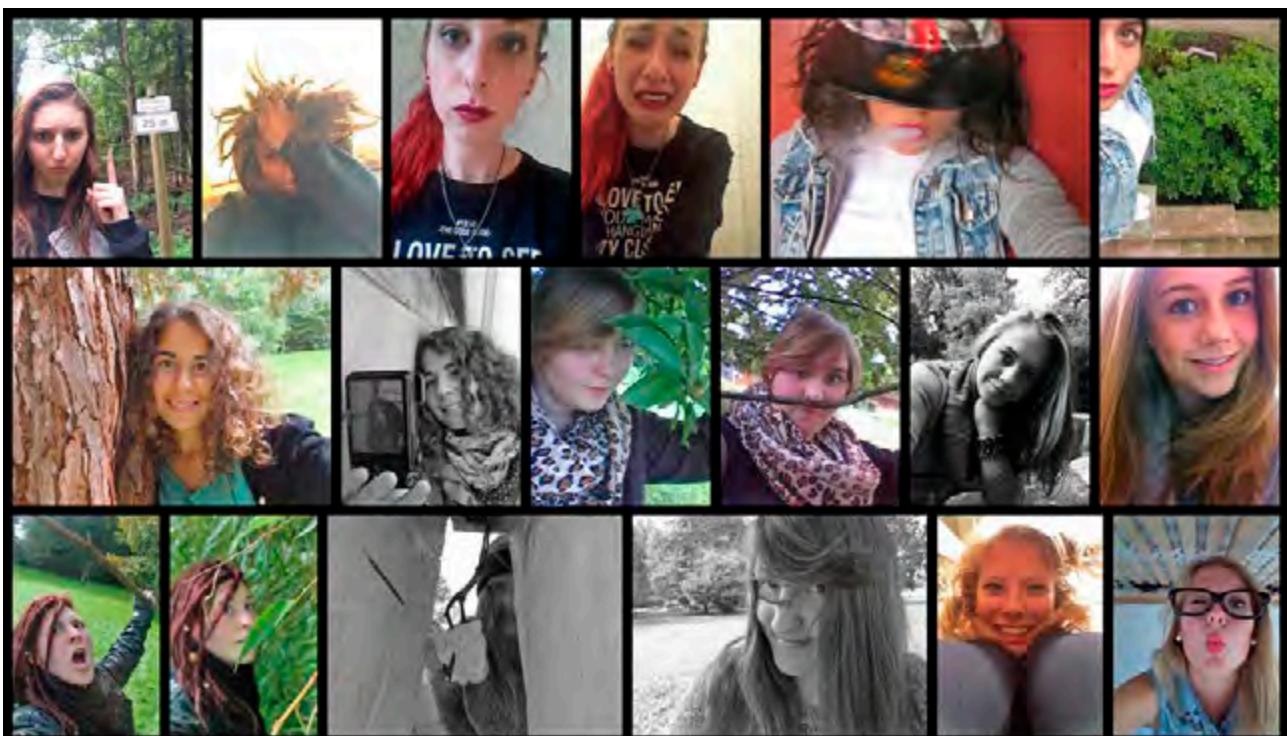


Abb. 6: Selfie-Paare von neun Schülerinnen, Christiane-Herzog-Schule Heilbronn, Kl. 11–13, Workshop an der Akademie Schloss Rotenfels 2014 (Fotozusammenstellung: Autor)



Abb. 7: Präsentation von Selfie-Fotografien an der Decke des Ateliers, Christiane-Herzog-Schule Heilbronn, Kl. 11–13, Workshop an der Akademie Schloss Rotenfels 2014 (Foto: Autor)

PAINT formale Gestaltungsmöglichkeiten auf. In Abbildung fünf wurden von der Schülerin mit freier digitaler Überzeichnung Farben verändert und Attribute hinzugefügt. Durch diese Überarbeitung der Ausgangsporträts findet die bereits oben erwähnte Entkörperlichung – hier im Sinne einer digitalen Entmaterialisierung der Fotowirklichkeit – statt.

#### NEUE MEDIEN IM RAHMEN KREATIVER GESTALTUNGSPROZESSE MIT JUGENDLICHEN DER KLASSEN 11 BIS 13

»Digitale Medien können einen Unterrichtsstil fördern, der motivierend und aktivierend Schülerinnen und Schüler aus einer passiven Rolle hin zu einem handlungsorientierten Lernen führt« (Kirschenmann 2011, S. 2). Diese Erfahrung konnte ich gemeinsam mit einer Gruppe von Schülerinnen der 11./12. Klasse bei einem 3-tägigen Kunstworkshop mit dem Titel »Die so genannte

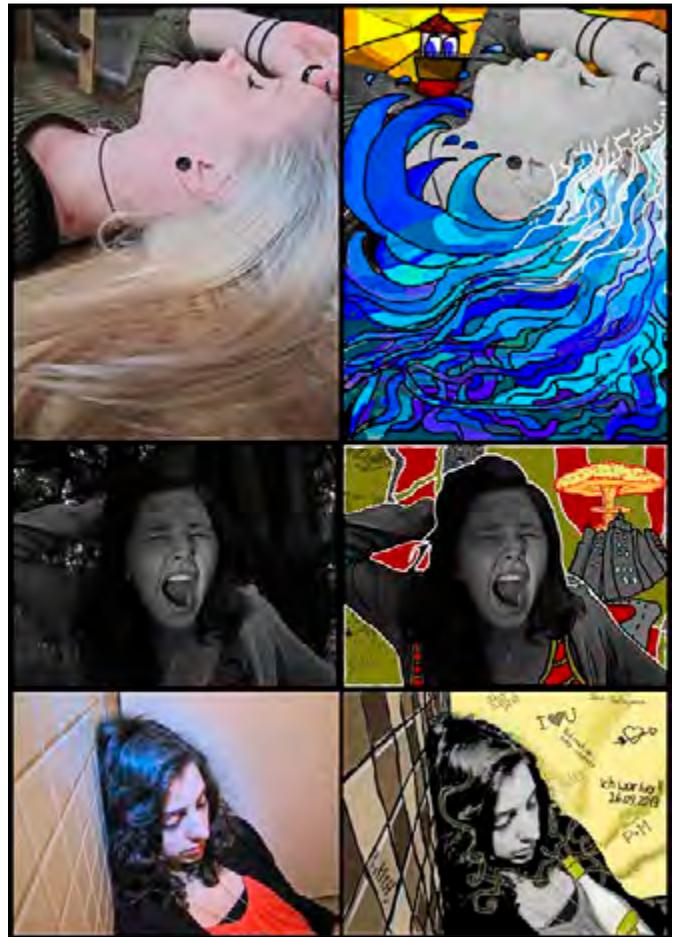


Abb. 8: *Aline, Eva und Vera*, Digitale Bildbearbeitungen mit GIMP (Ausgangsfoto und Ergebnis), Christiane-Herzog-Schule Heilbronn, Kl. 13, Workshop an der Akademie Schloss Rotenfels 2013 (Fotozusammenstellung: Autor)

Medienkompetenz – Yeah!« an der Akademie Schloss Rotenfels machen, der von der freischaffenden Künstlerin Elke Hennen und dem Filmemacher Stefan H. Schell M.A. 2014 geleitet wurde. Die einzelnen kreativen Aufgaben wurden der Schülergruppe teilweise mit künstlerisch gestalteten Briefen oder mittels Videobotschaft mitgeteilt, was eine große Selbständigkeit und hohe Sozialkompetenz von den Teilnehmerinnen in der Umsetzung abverlangte. Eine Aufgabe bestand darin, 80 Selfies – als digitale Spuren der Wirklichkeit – anzufertigen, aus denen dann später jeweils zwei Favoriten zum Ausdrucken und Ausstellen ausgewählt werden sollten (Abb. 6). Die Schülerinnen waren dann angehalten, im gemeinsamen Gespräch selbst nach einer geeigneten Präsentationsform der Ergebnisse zu suchen. Die Entscheidung war insofern eine Besonderheit, als dass die ausgewählten Selfies an der Decke des Ateliers befestigt wurden. Das hatte zur Folge, dass die Reflexion über die eigenen Werke im Liegen stattfand (Abb. 7). Die Reihenfolge wurde entsprechend der in den Fotos dargestellten Gefühlslagen konzipiert – von introvertiert/ruhig bis



Abb. 9: *Vanessa und Julia*, Digitale Bildcollage mit Adobe Photoshop, Christiane-Herzog-Schule Heilbronn, Kl. 12  
(Hintergrundbild: Festsaal im Augsburger Schaezlerpalais; <http://www.altaugsburggesellschaft.de/index.php/projekte/projektliste/schaezlerpalais>)

extrovertiert/bewegt<sup>6</sup>. Bei einem weiteren – ebenfalls handlungsorientierten – Kunstworkshop an der Akademie Schloss Rotenfels mit einer 13. Klasse der Christiane-Herzog-Schule Heilbronn, regte die Leiterin Dzermanina Custovic-Kasumovic, Medienkünstlerin aus Stuttgart, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an, Porträtfotos mit unterschiedlichen Beleuchtungsszenarien zu erstellen, wobei unter anderem Taschenlampen zum Einsatz kamen. Die in der realen Welt – im Freien oder geschlossenem Raum – entstandenen Fotos wurden dann am PC mit dem Freeware-Programm GIMP nach formalen Kriterien der Comic- und Popartkunst weitergestaltet und so in eine virtuelle Welt überführt (Abb. 8).

Eine Alternative dieser Vorgehensweise bietet eine digitale Fotomontage, bei der sich die Schüler an andere Orte oder in andere virtuelle (Fantasie)Welten »beamen« können. Ein Transparenzeffekt der Figuren kann dabei die Wirkung hinsichtlich der virtuellen Anwesenheit, zum Beispiel in einer vergangenen Epoche, verstärken (Abb. 9).

## DIGITALE MATERIALISIERUNG

Verschiedene PC-Programme bieten die Möglichkeit, analoge Materialien digital zu imitieren. Diese Gratwanderung kann interessante künstlerische Effekte hervorbringen. So bietet bereits das Programm PowerPoint (Office 2010) die Möglichkeit, grafische Elemente mit analogen Oberflächenstrukturen zu füllen. So können Flächen, Formen, Symbolen oder Buchstaben analoge Strukturen etwa von Stein, Holz oder Wasser zugewiesen werden. Auch eigene Fotografien können dabei als Grundlage einer digitalen Füllung verwendet werden. Auch Adobe Photoshop und das Freeware-Programm GIMP halten nicht nur eine Auswahl verschiedenster Oberflächenstrukturen bereit, sondern ermöglichen es dem Anwender auch, Füllmuster beziehungsweise Objektfüllungen selbst zu erzeugen und damit digitale Illusionen zu generieren.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Zur Bedeutung einer schüleraktiven und handlungsorientierten Ausstellungsarbeit im Kunstunterricht vgl. Spengler 2000, S. 4; 6-13.

<sup>7</sup> Schulungshefte mit illustrierten Schritt-für-Schritt-Anleitungen zu den in diesem Abschnitt genannten und weiteren Bildbearbeitungsprogrammen finden sich unter [www.herdt.de/dtp](http://www.herdt.de/dtp).

## SCHLUSSFOLGERUNGEN FÜR DEN KUNSTUNTERRICHT

»Die digitalen Medien sind aus dem heutigen Kunstunterricht nicht mehr wegzudenken ...« (Schacht 2004, S. 436)<sup>8</sup>. Aus dieser Erkenntnis, die aus dem gesellschaftlichen Wandel entsteht, der sich durch die Neuen Medien vollzogen hat und voraussichtlich auch in Zukunft weiter vollziehen wird, ergeben sich für die Kunstpädagogik und den Kunstunterricht meines Erachtens folgende wichtige Aufgaben:

1) Mit dem Einzug der digitalen computertechnischen Medien in die Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler aller Altersstufen und der Anwendung der Neuen Medien im Rahmen künstlerischen Schaffens vieler Gegenwartskünstler, ist für einen lebensnahen Kunstunterricht<sup>9</sup> und eine »spezifisch künstlerische Bildung« (Regel 2008a, S. 610) vorrangig die Aufgabe der Förderung eines kritischen Medienbewusstseins durchzusetzen. Dieses sollte neben technischen, vor allem auch ästhetische Aspekte berücksichtigen.

2) Der Einsatz der Neuen (und herkömmlichen) Medien muss dabei stets unter dem »Vorzeichen des Künstlerischen« (Guminski 2004, S. 444) stehen, das heißt mit dem Ziel einhergehen, Erfahrungssituationen für »spezifisch bildnerische[s] Erleben« als »Dreh- und Angelpunkt einer Bildproduktion und Bildrezeption« zu schaffen (Regel 2008b, S. 257).

3) Um einen Verlust der Sinnlichkeit zu kompensieren, sind Lernsituationen mit Werkstattcharakter zu fördern, in denen die Schülerinnen und Schüler sowohl auf digitale wie auch analoge Medien zugreifen können. Diese Auffassung wird auch von Hans-Jürgen Boysen-Stern vertreten, der sich in diesem Zusammenhang für eine »teildigitalisierte Kunstpraxis im Kunstunterricht unter Einbeziehung aller Sinne« (Boysen-Stern 2005, S. 54) ausspricht.

<sup>8</sup> Zur Übersicht über weitere fachwissenschaftliche Positionen zu den Neuen Medien vgl. u. a. Spengler 2013, S. 197–199 und Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006, S. 548–681.

<sup>9</sup> Zum Aspekt eines lebensnahen Kunstunterrichts als Motivationsschub für Schülerinnen und Schüler vgl. auch Spengler 2003, S. 2.

Literatur

Aufenanger, Stefan (2001): Den Medien Raum geben im Unterricht. Handreichung für eine Medienerziehung in der Grundschule. In: Aufenanger, Stefan/Six, Ulrike: Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn, S. 143–156

Boysen-Stern, Hans-Jürgen (2005): MuSe Computer @ Generationen II. In: Spreer, Jacqueline/Weber, Katja (Redaktionsleitung): Material der Vorkonferenz am 3. und 4. Dezember 2004 für die Tagung „MenschKunstBildung“ am 11. und 13. März 2005. Leipzig, S. 52–55

dindi (2015). Reflecting Identities. [www.dindi.nl](http://www.dindi.nl) (Zugriff: 1.9.2015)

Frey, Christoph/Gimmler, Roland/Thibaut, Kerstin/Six, Ulrike (2001): Medienerziehung im Kindergarten. In: Aufenanger, Stefan/Six, Ulrike: Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn, S. 13–56

Guminski, Karin (2004): Was bleibt vom Hype der neuen Medien? In: Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München, S. 442–445

Hüther, Jürgen (2005): Neue Medien. In: Ders./Schorb, Bernd (Hg.): Grundbegriffe Medienpädagogik, 4., vollständig neu konzipierte Aufl. München, S. 345–351

Kirschenmann, Johannes (2011): Digitale Medien im Kunstunterricht. In: KUNST+UNTERRICHT EXKURS 352/353/2011, S. 2–3

Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hg.) (2006): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 7). München

mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hg.) (2014): JIM-Studie 2014. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hg.) (2015a): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. Stuttgart 2015

mpfs (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, Hg.) (2015b): miniKIM 2014. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart

Paus-Haase, Ingrid (2001): Komplex, kompetent und eigenwillig. Zu den Medienhandlungsweisen von Kindern im Kindergartenalter. In: Aufenanger, Stefan/Six, Ulrike (Hg.): Handbuch Medien: Medienerziehung früh beginnen. Themen, Forschungsergebnisse und Anregungen für die Medienbildung von Kindern. Bonn, S. 91–96

Regel, Günther (2008a): Ästhetische Erziehung und/oder künstlerische Bildung? Eine Streitschrift (Erstveröffentlichung 1999). In: Ders.: Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Hg. von Frank Schulz (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 18). München, S. 609–627

Regel, Günther (2008b): Bildermachen und Bilderverstehen (Erstveröffentlichung 1990). In: Ders.: Das Künstlerische vermitteln ... Aufsätze, Vorträge, Statements und Gespräche zur Kunst, Kunstlehre und Kunstpädagogik. Hg. von Frank Schulz (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 18). München, S. 254–267

Schacht, Michael (2004): ‚Crossing the border‘ – Empirische Forschungsergebnisse zur Verknüpfung digitaler und analoger Gestaltungselemente im Kunstunterricht. In: Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München, S. 436–441

Seumel, Ines (1999): Zur Freiheit und Abhängigkeit bildnerischer/künstlerischer Sprache in der Phase ihrer Reifung und Entwicklung im Jugendalter. In: Pombo, Fátima u. a. (Hg.): Freedom and dependency of artistic languages, Bd. 1 (European Module. Socrates Program 1997/1999). Vigo (Spanien)

Signs (2012). Journal of Women in Culture and Society: Shirin Neshat. Artist Statement/ Biography. <http://signsjournal.org/shirin-neshat> (Zugriff: 1.9.2015)

Spengler, Stefan (2000): Ausstellungsarbeit im Kunstunterricht. Zur Entwicklung der GALERIE TREPPENWERK am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig als spezifisches Forum kunstpädagogischer Vermittlung. Norderstedt

Spengler, Stefan (2003): Motivation im Kunstunterricht. Gestaltung multifunktionaler Turmmodelle innerhalb des Faches Kunst/Erziehung der Klasse 9 im Hinblick auf Motivationshandlungen am Beispiel der Realisierung des Olympiaparkes für die Olympischen Spiele in Leipzig 2012. Norderstedt

Spengler, Stefan (2013): „Total Recall“ und die digitalen Medien – Rückblicke und Zukunftsvisionen. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hg.): U20. Kindheit. Jugend. Bildsprache. München, S.195–209

# Vom Objekt zum Bild

## Dokumentieren und Inszenieren mit der Smartphone-Kamera

Marc Benseler

Der Großteil aller Fotos wird mittlerweile mit Smartphone-Kameras gemacht, denn fast alle Mobiltelefone haben eine integrierte Kamera. Da das Handy unser ständiger Begleiter geworden ist, hat auch jeder Smartphone-Besitzer die Möglichkeit, immer und überall zu fotografieren. Das Fotografieren (Schreiben mit Licht) ist ein gestalterischer Vorgang, der sich vom »Knipsen« dahingehend unterscheidet, dass der Fotograf weiß, was und wie er etwas abbildet.

Bei der einfachen Smartphone-Kamera sind wir, im Gegensatz zu einer Kompakt- oder Systemkamera, in einigen Punkten eingeschränkt. Wir haben ein kleines Objektiv ohne Zoom (meist 35mm). Aufgrund der kleinen Optik und des kleinen Bildsensors haben wir zwangsweise einen großen Tiefenschärfe-Bereich und

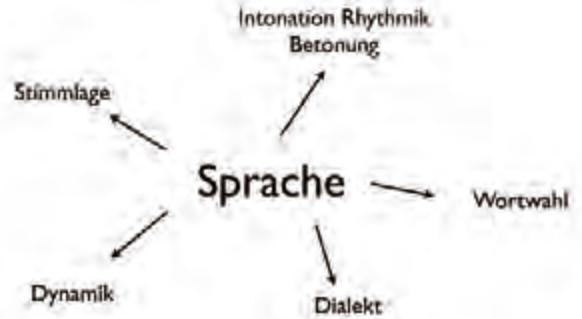
bei schlechteren Lichtverhältnissen, aufgrund des kleinen Bildsensors, starkes Bildrauschen. In der Regel hat die Smartphone-Kamera weniger Einstellungsmöglichkeiten, was aber durch gute Programmautomatiken kaum mehr ins Gewicht fällt. Tieferegreifende Erklärungen, wie eine Smartphone-Kamera funktioniert und aufgebaut ist, kann in Fachbüchern oder auch in Internetforen nachgelesen werden, zum Beispiel hier: <http://www.areamobile.de/specials/30721-hintergrund-so-funktioniert-eine-smartphone-kamera>

Um auch mit der Smartphone-Kamera gute Bilder zu machen, ist es von Vorteil, dass jeder die Ausstattung seiner Kamera (wie beispielsweise Pixelanzahl und Einstellungsmöglichkeiten) sowie die bildgestalterischen Möglichkeiten und deren Wirkung kennt und anwenden kann.



Über die Bildgestaltung beeinflusst der Fotograf die Bildaussage!

Abb. 1



Wie die Sprache hat auch die Bildsprache eine Möglichkeit Informationen besonders zu gestalten und zu übermitteln.

Abb. 2

### DIE FOTOGRAFISCHE SPRACHE KENNEN UND ANWENDEN

Wir kommunizieren mit jedem gemachten und veröffentlichten Foto und es ist unsere Verantwortung zu wissen, was wir damit zeigen und »sagen« wollen. Daher ist es wichtig, die Sprache der Fotografie zu erlernen, sich ihrer Wirkung bewusst zu sein und sie entsprechend anwenden zu können. Die Frage ist also immer: Was will ich mit dem Foto zeigen und wie will ich es »sagen«.

### DOKUMENTARISCHES ARBEITEN

Die häufigste Art des Fotografierens ist das objektive Abbilden, das sogenannte dokumentarische Arbeiten (Dokument = Beweisstück). Es geht also darum, einen Gegenstand oder eine Szene so sachlich und realitätsnah als möglich darzustellen. Unsere wichtigsten gestalterischen Möglichkeiten sind dabei: Bild-Ausschnitt, Komposition, Perspektive, Hintergrund, Licht, Qualität der Aufnahme (Auflösung, Bildrauschen, Farbtreue) und Schärfe.

Versuchen wir also ein Objekt (oder eine Szene) so »objektiv«, sachlich, neutral als möglich darzustellen. Wenn wir einen Gegenstand (etwa ein plastisches Werk) abbilden wollen, so ist es wichtig es zu zeigen, wie es ist, damit der Betrachter sich ein eigenes, möglichst objektives »Bild« machen kann. Mit einer Bildserie kann man den Gegenstand von mehreren Seiten zeigen. Die wichtigsten gestalterischen Möglichkeiten sind:

Ausschnitt, Komposition, Perspektive: Hier entscheiden wir, was, wie viele, von wo und in welcher Anordnung wir etwas zeigen. Eine ausgeglichene Komposition und gewöhnliche Perspektive dienen der sachlichen Darstellung. Man sollte bedenken, dass bei einem leichten Weitwinkel Verzerrungen im Randbereich entstehen, also besser etwas Rand lassen (Abb. 3).



Abb. 3

Kompositorisch nicht vorteilhaft: Anordnung in der Gegendiagonale (Abb. 4) oder Verzerrung durch die Wahl eines falschen Bildausschnittes und unpassender Perspektive (Abb. 5).



Abb. 4



Abb. 5

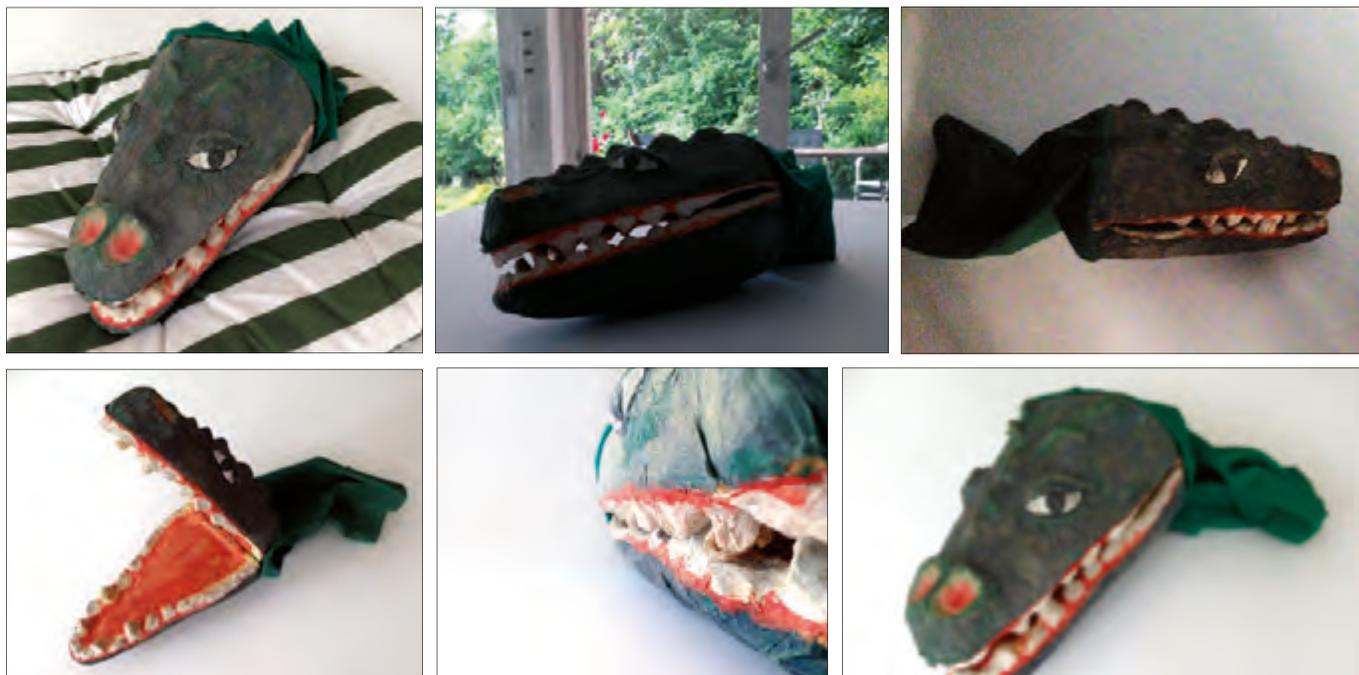


Abb. 6 - 8 (obere Reihe von links nach rechts)

Abb. 9 - 11 (untere Reihe von links nach rechts)

**HINTERGRUND:** Der Hintergrund hat eine starke Wirkung auf den Vordergrund und beeinflusst diesen maßgeblich. Hier entscheiden wir, wo wir den Gegenstand zeigen. Der Hintergrund sollte nicht vom Objekt/Hauptmotiv ablenken oder es stören (Abb. 6). Am besten wirkt ein ruhiger, neutraler Hintergrund, der einen deutlichen Kontrast zum Hauptmotiv hat.

**LICHT:** Möglichst immer in Lichtrichtung fotografieren oder das Objekt beleuchten, sonst wird es zu dunkel. Das Objekt sollte möglichst gleichmäßig ausgeleuchtet sein. Bei Gegenlicht wird das Objekt meist zu dunkel (Abb. 7). Bei gleichmäßigem Licht oder künstlicher, neutraler Ausleuchtung entstehen die besten Ergebnisse.

**QUALITÄT DER AUFNAHME (Auflösung, Bildrauschen, Farbtreue):** Ist das Licht zu schwach entsteht Bildrauschen, da die Kameraautomatik den ISO/ASA-Wert hochregelt. Ebenso störend ist es, wenn die Auflösung zu niedrig ist. Die Qualität der Abbildung wird unzureichend. Auch die Farbe des fotografierten Gegenstandes sollte dem Original so ähnlich als möglich sein. Bildrauschen (Abb. 8) und Verpixelung (Abb. 9) mindern die Qualität eines Bildes.

**SCHÄRFE:** Für die sachliche Abbildung eines Objektes ist eine gleichmäßige Schärfe sinnvoll. Selektive Schärfe, bei der nur ein gewisser Bereich scharf ist, oder Unschärfe, durch falschen Fokus oder Verwacklung, sind zu vermeiden (Abb. 10 und 11).

### INSZENIERTES ARBEITEN

Wenn wir inszenieren, dann setzen wir einen Inhalt in einer eigenen Interpretation um, mit dem Ziel, beim Betrachter einen gezielten Eindruck zu erwecken, der nicht der Realität entsprechen muss oder aber versucht die Realität nachzustellen. Die Absicht ist also nicht mehr das dokumentarische, realitätsnahe Abbilden, sondern das eigene in Szene setzen und Gestalten eines Themas. Das kann sowohl vor der Kamera, als auch in der Nachbearbeitung der Bilder geschehen (Abb. 12, Studienarbeit Verena Wahlers, Fotografische Illustration).

Abb. 12 Foto: Verena Wahlers

Insenzieren mit dem Tilt-Shift-Effekt: Einen besonderen Reiz hat der Tilt-Shift-Effekt (Verschieben und Verschwenken des Schärfebereiches) mit dem man scheinbare Miniaturbilder erstellen kann. Bekannt wurde der Effekt unter anderem durch die Fotoarbeiten »Little People« des Streetart- und Fotokünstlers »Slinkachu«, der Miniaturwelten mit kleinen Modellfiguren und dem T&S-Effekt erschaffen hat. Aber auch Werbefilme bedienen sich dieser Optik, (etwa der Telekom-Werbespot »Littel Stuttgart, <https://www.youtube.com/watch?v=aMGf637vENs>). Wozu man früher ein spezielles »Tilt & Shift-Objektiv« benötigte, kann man den Effekt heute entweder in der Nachbearbeitung mit einem Bildbearbeitungsprogramm oder mit einer Application auf dem Mobiltelefon recht einfach selbst erzeugen.

Zwei Herangehensweisen sind möglich: Inszenierung einer Miniaturwelt mit Hilfe eines Bildbearbeitungsprogrammes (kostenlose Möglichkeiten sind Gimp oder Photoshop-Elements): Schritt 1: Geht man mit der Smartphone-Kamera sehr nah an ein Objekt, entsteht eine selektive Schärfe. Der vordere und hintere Bereich werden unscharf abgebildet (Abb. 13). Schritt 2: Inszenieren und Fotografieren einer Person vor einem weißen Hintergrund oder Verwenden passender, freigestellter Figuren aus dem Internet. Achtung Bildrechte! (Abb 14). Schritt 3: Freistellen, Bearbeiten und Einsetzen der Figuren in das Hintergrundbild. Mittels eines Weichzeichnungsfilters kann man die Figuren der Schärfeebene anpassen (Abb. 15).

Inszenieren einer realen Aufnahme zu einem »Miniaturbild« mit Hilfe einer Application oder eines Bildbearbeitungsprogrammes: Wählen einer Szene mit Aufsicht auf eine Menschenmenge, (Schulhofszene, Stadtszene) oder Landschaft. Erhöhen der Sättigung der Farbwerte des Bildes. Erzeugen von Unschärfe in Vordergrund und Hintergrund mit Hilfe eines Weichzeichnungs-Filters (oder einer Application), so dass nur ein verhältnismäßig kleiner Teil scharf bleibt (Abb. 16-18).



Abb. 13 - 15

Abb. 14 (oben rechts). Foto: [shutterstock](#)

**TIPPS:**

[http://www.chip.de/video/Tilt-Shift-mit-Adobe-Photoshop-Elements-Video\\_50876000.html](http://www.chip.de/video/Tilt-Shift-mit-Adobe-Photoshop-Elements-Video_50876000.html)

<http://www.tiltshiftgenerator.com/de/tilt-shift-effekt.php>  
<http://kunst-unterrachten.de/miniatur-fotografie>



Abb. 16 - 18

Abb. 1-11, 13, 15-18 fotografiert von [Marc Benseler](#), Abb. 13 fotografiert von [Verena Wahlers](#), Abb. 14: [shutterstock](#).

Abb. 1-11, 13-15 wurden mit dem Iphone5C gemacht, Abb. 16-18 mit Spiegelreflexkamera.

# STOP AND GO IM FILM

## ODER: WIE DIE TÜCHER LAUFEN LERNTEN

### NATALIA KOT



Abb. 2 - 11: Filmstills aus dem Film »Anton«, entstanden in einem Workshop der Kunsthalle Göppingen

\_\_\_ Toter Materie Leben einhauchen und die Wandelbarkeit von Material sichtbar machen, dies wird möglich durch das Stop-Motion-Verfahren. Objekte scheinen wie von Zauberhand zu verschwinden, zu erscheinen oder sich zu verwandeln, anders als die traditionelle Skulptur, die nach ihrer Vollendung zumeist unverändert bleibt. Bei der Stop-Motion-Technik verschmelzen kleine Veränderungen eines Objekts oder einer formbaren Masse – in unbewegten Einzelbildern aufgenommen – durch schnelle Abfolge zur Illusion einer fließenden Bewegung. Der Eingriff selbst bleibt dabei unsichtbar. Dieser Spezialeffekt entwickelte sich aus dem Stopptrick. Hierbei werden während eines kurzzeitigen Aufnahmestopps einzelne Veränderungen in der ansonsten feststehenden Filmszenarie vorgenommen. Der Effekt wird häufig auch nachträglich durch den Schnitt und mit Überblendung erzeugt. Bei der Wahl der Objekte oder des Materials sind der Fantasie kaum Grenzen gesetzt, Formbarkeit oder Beweglichkeit sind jedoch von Vorteil. Menschen, Knetmasse oder Steine, Spielfiguren oder Pflanzen, prinzipiell eignet sich jeder Alltagsgegenstand als Darsteller im Stop-Motion-Film.

Eine Möglichkeit, diese Filmtechnik selbst zu erproben, bot die Kunsthalle Göppingen Kindern und Jugendlichen in einem dreitägigen Workshop mit der Künstlerin, Musikerin

und Filmemacherin Monika Nuber. Gemeinsam mit ihr drehten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eigene Stop-Motion-Filme, dabei übernahmen sie sämtliche Aufgaben selber – von der Konzeption und Szenografie über die Ausstattung und Maske bis hin zur Regie und Kameraführung. In verschiedenen Geschichten setzten sie sich gegenseitig in Szene, wobei durch die Stop-Motion-Technik surreale Effekte erzielt und reglose Objekte zum Leben erweckten wurden. In einer der Produktionen beispielsweise sitzt der Schüler Anton im Hof der Kunsthalle Göppingen vor einer Skulptur des Künstlers Pablo Wendel. Im ersten Moment wirkt alles ganz normal, bis von allen Seiten bunte Tücher, wie ein Schwarm aus kleinen Stoffwesen, auf ihn zu kriechen, ihn völlig einhüllen und zu Boden ziehen. Zu einem Stofforganismus verschmolzen, schleppen sie Anton in ein Gebäude. Wie von Geisterhand schließt sich die Tür hinter ihnen und nach einem kurzen Moment huschen die einzelnen Tücher zu allen Seiten der Tür nach außen und flitzen über den Boden auf den Betrachter zu. Anton bleibt hinter der verschlossenen Tür verschwunden.

Die filmische Umsetzung eines solchen skurrilen Abenteuers erfordert Kreativität, gute Zusammenarbeit, ein wenig filmisches Know-How und vor allem viel Geduld. Denn damit



Abb. 1: work in progress - am Filmset von »Anton«



lebloses Material wie ein Tuch plötzlich durchs Bild kriechen kann, muss der Stoff für jedes Einzelbild geringfügig verschoben oder verformt werden. Je kleiner dabei die Veränderungen von Bild zu Bild und je mehr Bilder pro Sekunde, desto fließender erscheinen später die Bewegungen. Als ungefähre Richtwert für einen Stop-Motion-Film eignen sich mindestens sechs Bilder pro Sekunde. Für die 44 Sekunden Film mit Anton sind demnach 264 Fotos nötig. Dieses zwar minutiöse Verfahren lässt aber noch genügend Spielraum für spontane Einfälle und Änderungen.

In der professionellen Filmproduktion hat die Computeranimation das Stop-Motion-Verfahren mittlerweile weitgehend verdrängt. Andererseits können jetzt auch Filmamateure dank des technischen Fortschritts mit der Stop-Motion-Technik die verrücktesten, fantastischsten und skurrilsten Ideen verwirklichen. An Equipment brauchen angehende Filmemacherinnen und Filmemacher lediglich eine Digitalkamera, ein Stativ und ein Videoschnittprogramm, um die Einzelbilder zu einem Film zusammenzufügen.

Kostenlose Videoschnittprogramme:

- Windows Movie Maker
- Pinnacle Video Spin
- iMovie
- Animator DV Simple+,
- JPGVideo
- Anasazi Stop Motion Animator
- iStopMotion

Videoschnittprogramme zum Kauf:

- Adobe Premiere
- After Effects Magix
- Final Cut Pro für den Mac



# SCHILDERWANDEL - WANDLUNGSSCHILDER

## VERDREHTE WELT IN DER STREETART

### ANDRÉ HUBER



Die urbane Umwelt bietet einem Künstler – und an dieser Stelle sind es Schüler – eine große Vielfalt an unterschiedlichen Materialien und Untergründen. Meistens handelt es sich dabei um Wände und andere flache Untergründe. Es können aber auch unebene Flächen wie Zäune, Stromkästen oder Bäume sein.

Hier beschäftigten sich die Schüler mit einem Material, das an sich schon ein Objekt ist und in diesem Fall nur noch verändert, beziehungsweise neu gestaltet werden muss. In einer Stadt wird man wohl kaum 50 Meter gehen können, ohne einem dieser »Objekte« begegnen zu können.

Die Rede ist von Verkehrsschildern. In Deutschland hängen momentan etwa 30 Millionen Verkehrsschilder (Abb 1). Und dabei sind all die anderen Schilder für Straßennamen oder Ortsbezeichnungen noch gar nicht mit eingerechnet. Da kann es nicht schaden, mit ein wenig schwarzem Isolierband und einer guten Idee einigen dieser Schilder eine völlig neue Aussage zu geben. Je nach Anspruch kann diese neue Bedeutung witzig, politisch oder einfach nur provokant sein. Je nach Themenvorgabe kann dies aber durch den Lehrer kanalisiert werden. Wichtig ist dabei aber auch, zu akzeptieren, dass die Lebenswelt der Schüler und womit sie sich täglich beschäftigen, oftmals dem Lehrer unbekannt oder auch suspekt erscheinen kann.

Auch hier stehen wir, wie bei vielen Streetart-Themen, wieder der Problematik der Illegalität gegenüber. Jedoch ist es in der Regel kein Problem, sich einige Schilder bei dem örtlichen Werkhof auszuleihen. Mit gängigem Isolierband aus dem Baumarkt kann dann schnell und ohne großen Aufwand gear-

beitet werden. Man zeichnet mit Bleistift direkt auf das Schild und überklebt den Bleistiftstrich dann. Für die Details bietet sich ein Skalpell an. Das Klebeband lässt sich danach einfach abziehen und das Schild steht somit dem nächsten Schüler zur Verfügung.

Im Anschluss geht es darum, das Straßenschild auf dem Schulgelände so anzubringen, dass es auf den ersten Blick so aussieht, als ob es wirklich dahin gehöre. Auf den zweiten Blick jedoch erkennen lässt, dass da wohl ein Künstler im Spiel gewesen sein muss. Die daraus entstandenen Fotografien werden auf den Smartphones der Schüler sicherlich die Runde machen und zum Schmunzeln und im besten Falle zum Denken anregen.



Abb. 1: Schilderwald



Abb. 2-8: *Schülerbeispiele*, Überarbeitete Verkehrsschilder

# TÄUSCHEND ECHT!

## EINTAUCHEN IN FERNE LEBENSWELTEN DURCH DIE IMITATION ALT ERSCHEINENDER MASKEN

### SIMON WEIGEL

Kunstvolle Masken ferner Kulturen, ihrer Funktion im kulturellen Kontext vergangener Zeiten entrissen, üben auf den jugendlichen Betrachter eine unbändige Faszination aus. Rätselhaftes Material, die teils filigrane, teils grobschlächtige Bearbeitungsspuren aufweisen, zeugen durch ihre animalisch anmutende Formen von geheimnisvollen und mystischen Geschichten, die bei den Schülerinnen und Schülern zu ganz persönlichen Begegnungen mit ihren inneren Bildern führen können.



Der Einstieg in das Unterrichtsvorhaben mit einer 8. Realschulklasse erfolgte über einige afrikanische Masken, die im Klassenraum ausgestellt wurden. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigten sich zunächst mit den mannigfaltigen ursprünglichen und gegenwärtigen Funktionen und Einsatzbereichen von Masken in verschiedenen kulturellen und rituellen Kontexten. Neben einer knappen Behandlung der Bedeutung des Tragens von Masken bei Karneval, Fastnacht oder Fasching fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Funktion und dem Einsatz von schamanischen Masken bei Naturvölkern und im Ritus afrikanischer Stämme statt, bei dem der Träger magische Kräfte verliehen bekam und bestimmte Eigenschaften eines in der Maske dargestellten Tieres erlangen konnte.

Die Schülerinnen und Schüler erhielten den Arbeitsauftrag, eine alt erscheinende Maske einer fernen Kultur zu erschaffen, die durch ihre alt anmutende Oberfläche und ihre reizvolle Haptik den Betrachter zum Innehalten ermutigen sollte. Sie fertigten anfangs einen Steckbrief von einer fiktiven Maske an. Hier notierten sie unter anderem deren Alter, Auffindungs-ort und einstige Träger. Sie beschrieben ihre besonderen Merkmale und Eigenschaften, erklärten deren Funktion im Ritus und erläuterten die Wirkung auf den Betrachter. Ziel war es, dass sich die Jugendlichen vor der Planung des Aussehens zunächst erneut inhaltlich mit dem Grund für das Tragen von schamanischen Masken auseinandersetzten. Das zuvor erworbene Wissen fand so in der konkreten Übertragung auf eine persönliche Maske Anwendung.

Im Folgenden sollten die im Steckbrief zugewiesenen Attribute sichtbar gemacht werden. Durch die Betrachtung zahlreicher Bildbeispiele angeregt, planten die Jugendlichen das äußere Erscheinungsbild ihrer Maske, indem sie erste Skizzen anfertigten. So zeichnete beispielsweise ein Schüler große Eulenaugen, weil der Träger seiner Maske Dinge sehen konnte, die anderen verborgen blieben. Ein anderer skizzierte wiederum die ausladenden Hörner eines Wasserbüffels, weil seine Maske Stärke und Kraft verleihen konnte. Die Anfertigung einer Zeichnung als Annäherung an ein späteres plastisches Gestalt-



Abb. 1: Schülerarbeit, Klasse 8, Max-Eyth-Realschule Backnang



Abb. 2 und 3 (oben): Maskenrohlinge

ten, also der Weg über die Grafik zum Objekt, ist an dieser Stelle ratsam, da hier ein erstes Erfassen und Verständnis für die Komplexität plastischer Gestaltungsvorhaben erlangt werden kann. Zu empfehlen ist die Bereitstellung eines breit gefächerten Spektrums fotografischer Abbildungen, um die vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen und die Imagination der Schülerinnen und Schüler anzuregen. Auch ein Besuch in einem Museum für Völkerkunde, beispielsweise dem Lindenmuseum Stuttgart, und das dortige Eintauchen in vergangene Zeiten und fremde Lebenswelten mittels einer zeichnerischen Erkundungsreise können den Einstieg in die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Masken ermöglichen.

Die Überleitung zur Planung des dreidimensionalen Gestaltungsvorhabens erfolgte über eine Plastik, die dem ersten Anschein nach eine der Witterung ausgesetzte und mit Patina überzogene, massive Bronzefigur zu sein schien, tatsächlich

jedoch aus Pappmaschee angefertigt wurde. Die Mutmaßungen der Jugendlichen, es könne sich um eine alte und schwere Skulptur handeln, führten nach dem Anheben selbiger zu einem »Aha-Erlebnis«, bei dem die Schülerinnen und Schüler feststellten, dass das künstlerische Schaffen auch ein Täuschen und Imitieren sein kann (möglicher Exkurs: Mathieu Mercier, der in einer unbetitelten Arbeit aus dem Jahre 2014 eine täuschend echt aussehende Hundedecke und drei darauf liegende bunte Plastikbälle aus Bronze anfertigen ließ). Die Vermittlung der künstlerischen Strategie der gezielten Täuschung und Irritation des Betrachters sollte zu einem weiteren Anliegen der Unterrichtseinheit ausgerufen werden, weswegen auch von der abschließlichen Verwendung natürlicher Materialien wie Leder, Pflanzenteilen, Holz und ähnlichem abgesehen wurde.

Im Folgenden planten die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen die plastische Umsetzbarkeit ihrer Skizzen und tauschten sich darüber aus, welche Materialien benötigt und in den kommenden Stunden mitgebracht werden könnten.

Da letztlich alle Bestandteile mit einer Pappmascheeschicht überzogen werden sollten, spielte die Oberflächenbeschaffenheit der Materialien keine Rolle. Neben Hasendraht, Eierkartons, Plastikbechern, Styroporelementen, leeren Küchen- und Toilettenpapierrollen fanden beispielsweise auch CD-Rohlinge, die später zur Hälfte in die Maske gesteckt werden sollten, Plastikgabeln, die zu einem Hahnenkamm angeordnet wurden oder eine abgebrochene Schaufel eines Spielzeugbaggers, Verwendung. Entscheidend war die zweckdienliche Form und die Leichtigkeit des Gegenstandes.

In der Folgestunde stellten die Schülerinnen und Schüler jeweils zu zweit einen Maskenrohling her. Hierbei wurde ein großer, vollständig mit Luft gefüllter Luftballon mit mindestens

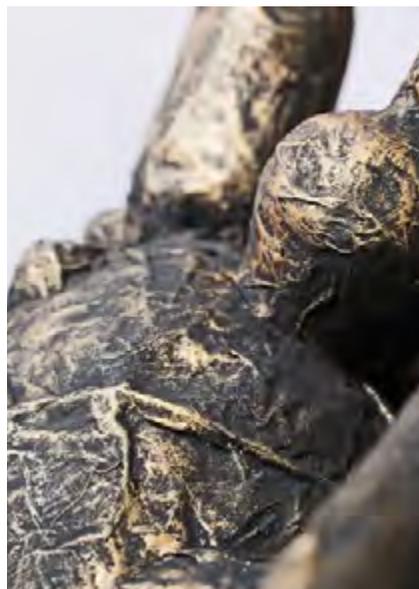


Abb. 4 bis 6: Bemalung mit schwarzer Farbe; Beimengung von Sand; Auftragen der metallischen Farbschicht

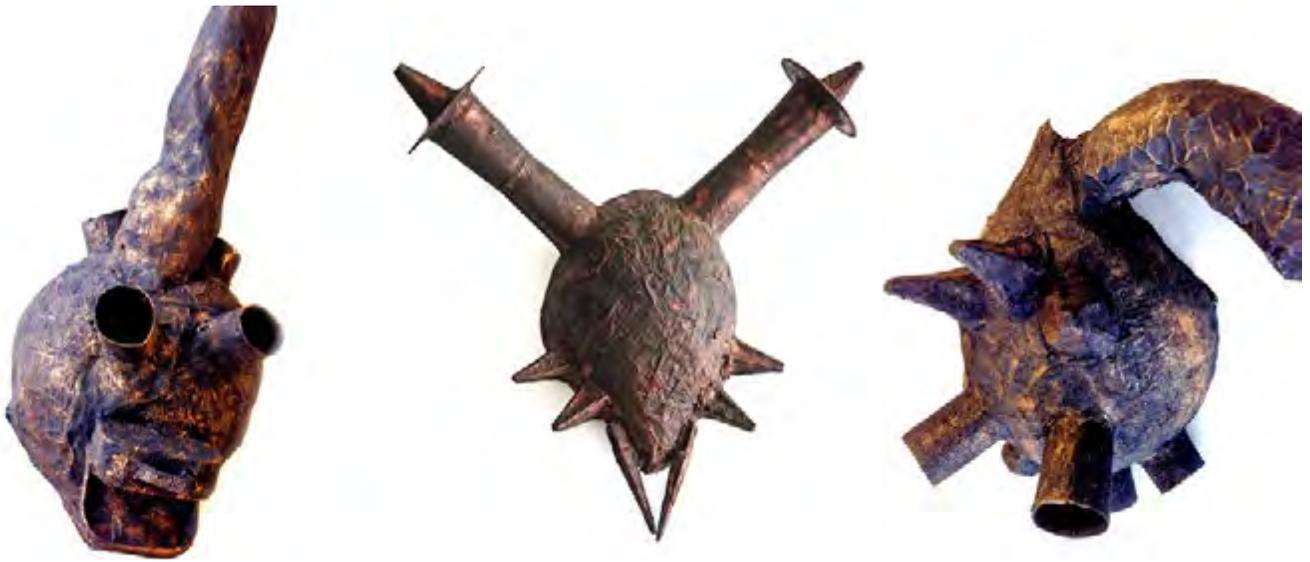


Abb. 7 bis 9: Schülerarbeiten, Klasse 8, Max-Eyth-Realschule Backnang

fünf Schichten Pappmaschee überzogen. Sind diese getrocknet, lässt sich der Luftballon in zwei Hälften trennen. Gegebenenfalls müssen weitere Schichten Pappmaschee aufgetragen werden, um die Stabilität des Körpers sicherzustellen. Auf den getrockneten Maskenrohling wurden nun im additiven Verfahren mit Heißkleber, Draht und Pappmascheeverbindungen die mitgebrachten Elemente angefügt und mit Zeitungspapierschichten überzogen (Abb. 2 und 3). Für diese Arbeitsphase bietet es sich an, den Klassenraum in verschiedene Bereiche wie »Kleisterausgabe«, »Materialbörse« und »Klebestation« mit Heißklebepistolen zu unterteilen. An den Stationen war zu beobachten, wie sich die Jugendlichen gegenseitig Ratschläge zur Weiterarbeit und Hilfestellung bei Schwierigkeiten gaben.

In regelmäßig stattfindenden Zwischenbesprechungen wurden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, gegebenenfalls von ihren im Vorfeld geplanten Vorhaben abzuweichen und neuen kreativen Impulsen zu folgen. Sie wurden darin bestärkt, sich von der ursprünglich geplanten Form zu lösen und durch die Anbringung raumgreifender Elemente ausgefallene plastische Gebilde anzufertigen.

Nachdem die Masken getrocknet waren, wurden sie vollständig mit schwarzer Acrylfarbe, welcher etwas grobkörniger Sand beigemischt worden war, grundiert (Abb. 4). Auf die getrocknete Farbschicht trugen die Schülerinnen und Schüler mit einem breiten Borstenpinsel sparsam Bronze- oder Kupferacrylfarbe auf. Um eine täuschend echt und alt erscheinende Oberfläche zu erhalten, ist darauf zu achten, dass zum einen nur sehr wenig Farbe auf einem trockenen Pinsel aufgenommen wird und zum anderen lediglich die erhabenen Stellen der Zeitungspapieroberfläche mit leichten Pinselbewegungen erfasst

werden, sodass die darunter liegende schwarze Grundierung nicht gänzlich übermalt wird (Abb. 5 und 6). Abnutzungs- und Witterungsspuren treten in der Regel nur partiell auf. Wird zu viel Farbe aufgetragen, geht dieser »Patina-Effekt« verloren.

Am Ende der Unterrichtseinheit beurteilten die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Selbsteinschätzungsbogens ihren Gestaltungsprozess und das Arbeitsergebnis hinsichtlich der im Vorfeld gemeinsam erarbeiteten Bewertungskriterien. Die Jugendlichen wählten abschließend im Plenum zahlreiche Masken aus, die sie im Schulhaus ausstellen wollten.

Rückblickend erlangten die Schülerinnen und Schüler weit mehr als ein erweitertes Bewusstsein für dreidimensionales Arbeiten. Indem sie verschiedene plastische Materialien einsetzten und deren Wirkung hinsichtlich Inhalt und Form reflektierten, konnten sie eigene künstlerische Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entwickeln und dafür geeignete bildnerische Verfahren und Gestaltungsmittel nutzen. Weiter erfuhren sie den Prozess des Verwerfens und Überarbeitens als produktives Element kreativen Arbeitens und entwickelten Ausdauer in der Verfolgung ihrer Ziele.

Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit fernen Kulturen und die Nachahmung ritueller Masken konnten die Schülerinnen und Schüler Sensibilität gegenüber einer zentralen Erscheinungsform von Kunst entwickeln.

# EINBLICK IN ZAUBERWELTEN

## BASTEL DIR DEIN UNIVERSUM

### MARKUS HALLSTEIN



Der Ausgangspunkt für meine Beschäftigung mit dem Thema Guckkasten ist das Buch »Le petit théâtre de Rébecca« von Rébecca Dautremer, welches mittels Laser ausgeschnittenen filigransten Figuren, Bäumen, Gittern und sonstigen Elementen eine märchenhafte Welt aus Gauklern und wundersamen Wesen entstehen lässt, bei der alles zunächst überlagert ist und sich der Betrachter langsam hineinblättert und so eine Schicht nach der anderen aufdeckt.

Bei der Recherche zur Schichtung und Überschneidung

von verschiedenen Abbildungen stieß ich auf die Tradition der Guckkästen und Papiertheater. Guckkästen sind meist mit einer Linse als Guckloch versehene Kästen, in denen Sehenswürdigkeiten, Ansichten anderer Länder oder spektakuläre Motive der Mythologie oder aus der Bibel zu sehen waren. Sie waren besonders im 18. Jahrhundert als Jahrmarktsattraktion sehr verbreitet und boten die Möglichkeit, fremdartige Szenerien zu betrachten. Das sichtbare Bild bestand aus einem Blatt, auf dem die räumliche Darstellung des Motivs stark betont oder Übertrieben wur-

de, das heißt es finden sich starke Fluchten und recht extreme Verkürzungen, die in Verbindung mit der Linse den dreidimensionalen Effekt erhöhen.

Bei den Papiertheatern handelt es sich um Theaterbühnen im Kleinformat für den häuslichen Gebrauch, welche sich in den bürgerlichen Schichten des 19. Jahrhunderts großer Beliebtheit erfreuten. Bühnenraum, Kulissen und Personen konnten als Ausschneidebögen erworben und nach liebevoller Schneidearbeit und Zusammenbau bespielt werden. Je nach Umfang des Bausatzes konnten dann ganze Opern nachgespielt werden. In beiden Variationen geht darum, mithilfe von zweidimensionalen Bildern die Illusion eines Raumes zu erzeugen.

Mich hat besonders die Staffelung der Bilder fasziniert, bei der einzelne senkrechte Ebenen einen Tiefenraum entstehen lassen. Der Betrachter wird durch den Blick durch die Öffnung in eine andere Welt entführt. Daraus entstand die Idee, ein bühnenbildartiges Arrangement in fünf Ebenen in einem Schuhkarton als Guckkasten entwickeln zu lassen, ohne Spielfiguren, mit dem Ziel eines Erlebnisraumes. So kann sich ein gewöhnlicher Schuhkarton als Türöffner in Welten zwischen idyllischer Landschaft und unendlichem Weltraum entpuppen.



Die Aufgabe wurde mit einer 6. Klasse am Gymnasium durchgeführt. Da ein zum Teil sehr kleinteiliges Schneiden mit dem Schneidemesser nötig sein kann, halte ich diese Aufgabe ab Klassestufe 6 für möglich. Weiterhin braucht es ein gewisses räumliches Vorstellungsvermögen, welches in jüngeren Jahrgangsstufen weniger ausgeprägt ist. An Materialien kamen ein Schuhkarton für den Guckkasten, festeres Papier für die gestaffelten Bildelemente, Bleistift, Buntstifte sowie Wasserfarben zum Einsatz. Die Bildelemente wurden mit dem Schneidemesser oder der Schere geschnitten. Wichtig ist das Vorhandensein ausreichender Schneideunterlagen.

Bei der Heranführung der Schülerinnen und Schüler an das Thema wurde zunächst der Begriff Guckkasten thematisiert. Was ist das, was könnte das sein? Einige hatten bereits im Kindergarten oder der Grundschule »Guckkästen« hergestellt, die mit verschiedenen (Fund-)Materialien bestückt waren. Daran konnte angeknüpft werden, um die kommende Aufgabe davon abzugrenzen. Abbildungen von Papiertheatern sollten die Gliederung des Raumes und die Möglichkeiten verdeutlichen, die in dieser Technik steckt. Um die spezielle Staffelung der einzelnen Bildelemente hervorzuheben, haben die Schülerinnen und Schüler eine Schemazeichnung erhalten, die den Aufbau und die Arbeitsweise ersichtlich macht (Abb. 1). Hinter einer geeigneten Öffnung in der Stirnseite des Schuhkartons sollten fünf Ebenen gestaltet werden, die einen gestaffelten Raum wiedergeben, der einen besonderen Moment oder ein besonderes Ereignis zeigt. Spontane Ideen wurden im Klassenverband bezüglich ihrer Umsetz-

barkeit diskutiert. Die Wahl eines passenden Motivs wurde mit der Lehrkraft individuell besprochen. Zur besseren Planung und zum besseren Verständnis wurden die Schülerinnen und Schüler angehalten, Skizzen ihrer Szenerie in den fünf Ebenen anzufertigen.

Zwei Wege der Durchführung wurden vorgestellt: Die fünf Papierelemente werden fertig gestaltet und zuletzt ausgeschnitten. Dies entspricht der Vorgehensweise bei einem Bastelbogen. Der Vorteil ist, dass das Papier bei der Bemalung beispielsweise mit Wasserfarbe eine größere Stabilität hat und Kleinteile sich nicht auflösen. Der Nachteil ist, dass beim Schneiden Feinheiten abgeschnitten werden können und mühsam wieder befestigt werden müssen. Die zweite Möglichkeit besteht darin, zunächst nur die Vorzeichnung auf die einzelnen Ebenen anzufertigen und die Papiere gleich auszuschneiden. Der entscheidende Vorteil ist, dass diese Blätter in den Schuhkarton eingesetzt werden können und sich sofort ein Eindruck des Ergebnisses einstellt. Auch Verbesserungen und Korrekturen lassen sich hier nachvollziehbar erkennen. Die Gefahr, dass bei der anschließenden Bemalung Teile aufweichen oder abreißen, wiegt den Vorteil dieses Weges nicht auf. Zumal sich in der Praxis einige Schülerinnen und Schüler für eine Mischung entschieden haben: Vorzeichnen – grob ausschneiden – Überprüfung/Überarbeitung – Bemalung – Feinschnitt. Mein Ziel war es, die Ebenen so zu gestalten, dass die Seitenwände möglichst verdeckt würden.

Für die Umsetzung haben sich die Schülerinnen und Schüler die Blätter für ihre einzelnen Ebenen zugeschnitten. Es ist darauf zu achten, dass zu der Breite des Schuhkartons jeweils rechts und links eine Lasche von einem Zentimeter mit zu berechnen ist, ebenfalls eine Lasche bei der Höhe. Diese sind für das spätere Einkleben in den Karton nötig. Idealerweise werden die Laschen gefalzt, um eine saubere Faltung zu bekommen. Sodann ging es ans Ausprobieren und Entwickeln ... In einem letzten Schritt wurde die Lichtsituation innerhalb der Szenerie untersucht. Zu große Dunkelheit ließ sich beispielsweise durch Licht-



Abb. 2: *Lani Gross*, Guckkasten Landschaft, Lessing-Gymnasium



schlitze verbessern. Sehr schnelle Schülerinnen und Schüler konnten sich abschließend auch noch der Außengestaltung des Schuhkartons widmen.

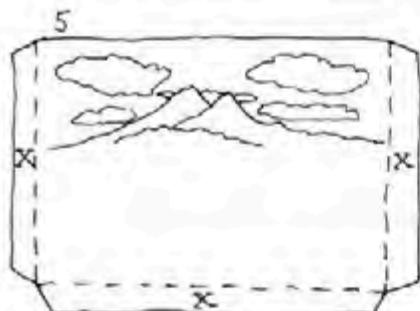
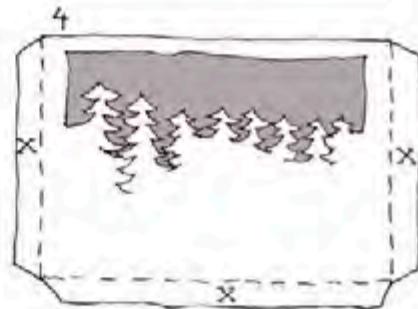
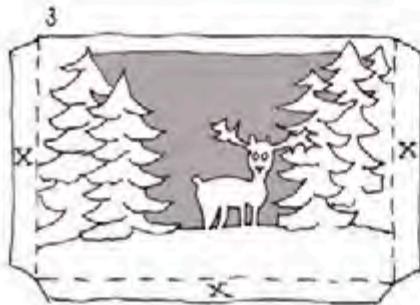
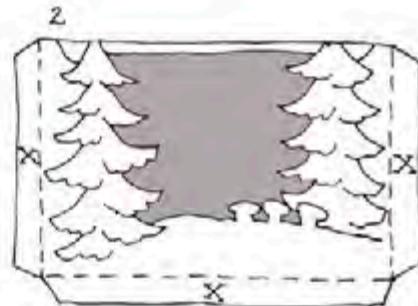
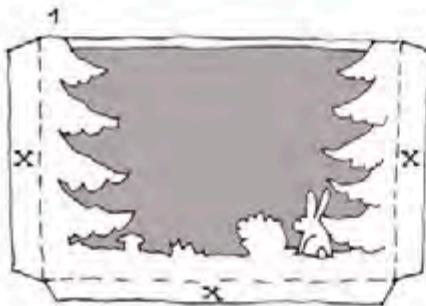
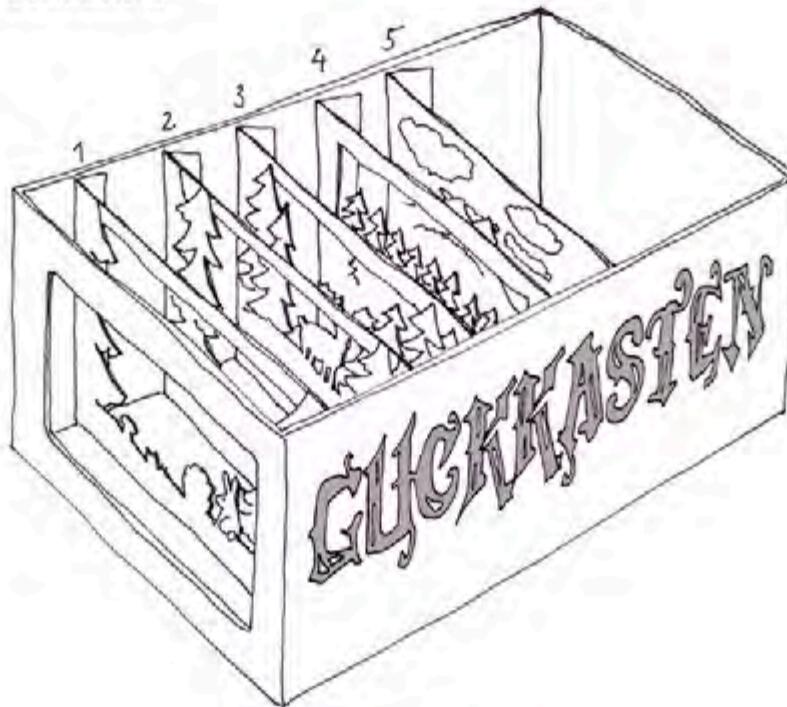
Durch die Vorgabe der Raumstaffelung, die den Raum in der Tiefe immer mehr verkleinert, haben sich einige Ideen als nur schwer umsetzbar erwiesen, darunter die Darstellung eines Fußballspiels. Themen mit Wald, Landschaft, Höhle, Weltraum ließen sich gut staffeln und daher auch gut umsetzen. Die größten Probleme stellten sich bei der räumlichen Vorstellung ein. Die Planung der einzelnen Bildebenen, in Verbindung mit der bühlenbildartigen Staffelung, war für einige Schülerinnen und Schüler in der Planung eine große Herausforderung. Das Betrachten von Zwischenergebnissen »schnellerer« Schülerinnen und Schüler war für diese Gruppe sehr hilfreich. Im Internet findet sich unter den Begriffen »Guckkasten« und »Papiertheater« eine Fülle von Abbildungen und auch Abbildungen von Ausschneidebögen, die hilfreich sein können.

Die Klasse war über die gesamte Arbeitsphase von sechs Doppelstunden motiviert bei der Arbeit. Gerade die Betrachtung von Zwischenergebnissen wurde sehr offen und neugierig aufgenommen. Insgesamt sind viele sehenswerte Arbeiten entstanden. Die Abbildungen 2 bis 5 zeigen meiner Meinung nach sehr

gelungene Ergebnisse und ein wenig die Bandbreite an umsetzbaren Motiven, vom Landschaftsausblick (Abb. 2) zum Blick auf ein Gebäude (Abb. 3) über den Blick in eine Höhle (Abb. 4) bis zum Ausblick in den Weltraum. Die Resultate eignen sich gut für eine kleine Werkpräsentation im Klassenraum, bei der jede Schülerin beziehungsweise jeder Schüler einen Guckkasten und die dargestellte Raumillusion beschreiben darf.



Aufbau eines Guckkastens



-  wird ausgeschnitten
-  muss gefalzt werden
-  Klebelasche, 1 cm

# DIORAMA IM SCHUHKARTON

## PERSPEKTIVISCHE ANORDNUNG VON GEGENSTÄNDEN IN EINEM REALEN RAUM

DANIELLE ZIMMERMANN

*Diese Aufgabenstellung ermöglicht es den Schülern der gymnasialen Mittelstufe (Klasse 9), ihre Kenntnisse der räumlichen Darstellung anhand eines von ihnen frei gewählten Themas in ein dreidimensionales Modell umzusetzen.*



Als Einstieg werden die unterschiedlichen Möglichkeiten, mit denen Räumlichkeit auf der Fläche erzeugt werden kann, wiederholt und besprochen: Überschneidung, Staffellung, Positionierung, Luftperspektive, Farbperspektive und ähnliche. Die Schüler sollen ihre subjektive Wahrnehmung dieser Tiefenphänomene später im Modell umsetzen.

Das Betrachten verschiedener Schülerergebnisse der Vorjahre motiviert die Schüler und regt sie zu eigenen Ideen an. Anhand von Abbildungen aus dem Internet wird besprochen, warum sich vor allem Hintergründe für die Rückwand des Dioramas eignen, die bereits eine starke Tiefenwirkung besitzen.

Nach der Einführung sammeln die Schüler Ideen. Dazu gehören das Durchstöbern unterschiedlicher Magazine auf der Suche nach geeigneten Bildvorlagen, das Visualisieren der eigenen Ideen mit Bleistift auf Skizzenblättern und das Erstellen einer To-do-Liste: Was muss bis zur nächsten BK-Stunde besorgt und zum Beispiel ausgedruckt werden, um mit dem Diorama beginnen zu können? Die Schüler erhalten am Ende der ersten Doppelstunde die Hausaufgabe, einen Schuhkarton und das von ihnen benötigte Bildmaterial mitzubringen.

In den folgenden Stunden bekleben die Schüler die einzelnen Flächen des Schuhkartons mit den ausgewählten Abbildungen. Die Bildelemente werden in unterschiedlichen Größen zur Stabilisierung auf Zeichenkarton oder Tonpapier aufgeklebt und ausgeschnitten. Sie können mithilfe von Klebelaschen und Papierstegen am Boden, den Seitenwänden und/oder der rückwärtigen Kartonwand befestigt werden. Einzelne Elemente dürfen die Kartonwände durchdringen oder von oben abgehängt werden.

Durch die richtige Anordnung der unterschiedlich großen Figuren und Gegenstände vom Vorder- zum Hintergrund und den scheinbar nahtlosen Übergang dieser Elemente in den aufgeklebten Bildhintergrund soll die Wirkung von räumlicher



Tiefe und Wirklichkeitsnähe erreicht werden. Eine geschickt positionierte Beleuchtung verstärkt diese Wirkung. Der Deckel des Schuhkartons kann als Erweiterung der Bodenfläche nach vorne verwendet werden.

Die vielfältigen Ideen der Schüler erfordern eine individuelle Hilfestellung durch die Lehrperson.

Arbeitsmaterialien: Schuhkarton, Magazine, Ausdrücke, Fotokopien, Fotos, Zeichenkarton, Tonpapier, Wasserfarben, Styropor, Klebstoff, Schere, Tapetenmesser, Watte, Sand, Muscheln, Moos, Blätter, Streichhölzer, Nylonfaden, Draht sowie ähnliche Materialien und Gegenstände



# ALTE KUNST IN JUNGEN HÄNDEN

## DAS SEIFENBLASENPROJEKT

### DR. ANGELIKA MÜLLER-ZASTRAU

Die Vielfalt an Schulen drückt sich nicht nur, aber besonders auch in den unterschiedlichen Herkunftsländern ihrer Schülerinnen und Schüler aus. Vor dem Hintergrund, dass bereits über 200 Flüchtlinge im kleinen Stuttgarter Stadtteil Hausen eingetroffen sind, wollte ich als Schulleiterin der Maria Montessori Grundschule Hausen diese Vielfalt visuell von Kindern darstellen und als etwas durchweg Bereicherndes und Positives zum Ausdruck bringen lassen. So entstand die Idee zum ›Seifenblasenprojekt‹.

Ich rief Kinder der eigenen Schule, aber auch Kinder zweier anderer Schulen, mit denen die Maria Montessori Grundschule Hausen Kontakt pflegt, auf, etwas über ihr Herkunftsland in einen runden Papierkreis zu malen. Der Kreis sollte an Seifenblasen erinnern, und wie Seifenblasen sollten diese runden Gebilde an einer Wand befestigt dort emporsteigen. An Vorgaben formulierte ich lediglich die Bitte, das Bild mit einem Ort, einer Stadt oder einem Land in Verbindung zu bringen und

dies – ebenso wie den eigenen Vornamen – auf dem Papierkreis zu vermerken. Langfristig denke ich daran, dass diese kleinen Kunstwerke den Verbindungsgang, der das alte Schulgebäude mit dem geplanten Neubau einmal verbinden würde, verzieren könnten. Das dazugehörige Motto: »Wir sind Kinder einer Welt!« würde dabei nicht nur auf die Zusammensetzung der Schülerschaft der Maria Montessori Grundschule selbst, sondern auch auf das Zusammenspiel der vielen verschiedenen Herkunftsländer der Schülerinnen und Schüler des Wagenburggymnasiums zutreffen. Und auch die dritte Schule im Bunde, nämlich die Rudolf Steiner Schule in Nairobi, würde schließlich die gewünschte Vielfalt noch erweitern<sup>1</sup>. »Wir sind Kinder einer Welt«, dieser Ausspruch ist angesichts der aktuellen Flüchtlingsproblematik, die uns tagtäglich vor Augen ist und mit der viele große und kleine Bürgerinnen und Bürger direkt konfrontiert sind, geradezu eine Forderung beziehungsweise eine Herausforderung! Dieser Herausforderung gilt es

<sup>1</sup> Die Rudolf Steiner Schule in Nairobi wurde von Nani Croze gegründet. Sie ist die älteste Tochter des Grafikers und Bildenden Künstlers HAP Grieshaber und hat sich in Kenia ganz der Glaskunst gewidmet und dort Kitengala, ein Glasdorf, aufgebaut (siehe auch [www.kitengalaglass.co.ke](http://www.kitengalaglass.co.ke) und <https://www.youtube.com/watch?v=v77z4C68V0Y>).



Abb. 1: Die eingesandten Seifenblasen – eine Übersicht

auf allen nur denkbaren Ebenen konstruktiv zu begegnen und auch das versuchen wir mit dem Seifenblasenprojekt zu erreichen.

Insgesamt wurden bislang über 100 Seifenblasen, die in Verbindung mit über 20 verschiedenen Herkunftsländern stehen, an der Maria Montessori Schule abgegeben, Tendenz steigend. Denn auch die Kinder unter den Flüchtlingen werden gebeten, Seifenblasenbilder beizusteuern. Ein buntes Potpourri aus Zeichnungen verschiedener Objekte, Formen und Farben ist inzwischen entstanden (Abb. 1). Besser könnte Vielfalt eigentlich gar nicht zum Ausdruck kommen. Die Stuttgarter Kinder suchten sich gerne klassische Motive wie den Hauptbahnhof (Abb. 2) oder den Fernsehturm (Abb. 3), aber auch einen Mercedes-Oldtimer oder gar die Brezel gab es als Seifenblasenmotiv. Ein Kind aus Spanien setzte den schwarzen Stier vor die spanische Flagge, in Italien mögen die Leute Pizza (Abb. 4), aus Frankreich kamen filigrane Zeichnungen, in die Karibik möchte der Betrachter am liebsten gleich losfliegen, auch Tunesien wirkt einladend. Da ist auch ein israelisches Kind mit Kipa (Abb. 5) abgebildet, eine andere Seifenblase zeigt den Davidsturm in Jerusalem und wieder eine andere die israelische Flagge. Die Entwürfe der Kinder der Steiner Schule

Nairobi konzentrierten sich thematisch besonders auf die Tierwelt der Masai Mara (Abb. 6,7,8,9,10) oder des Nakurusees (Abb. 11). Häufig wählten die Schülerinnen und Schüler auch das Wappen der Regierung Kenias oder die kenianische Flagge als Motive. Aber auch ein Langstreckenläufer war dabei – soll das (Abb.12) vielleicht Asbel Kiprop sein?

Wie aber kam das Projekt nun in Verbindung mit Valentin Saile und seinem Atelier für Glasgestaltung in Stuttgart? Eine Reportage der Stuttgarter Zeitung vom 5.11.2014, die unter dem Titel »Im Paradies der Farben« über diese Firma berichtete, die gleichzeitig die älteste Glasmalerei in Stuttgart ist, brachte den Stein ins Rollen. Denn natürlich wäre es ideal, die Motive der Schülerinnen und Schüler auf Glas zu übertragen und damit den zerbrechlichen, durchsichtigen Charakter einer Seifenblase nachzuempfinden. Ein Anruf bei Valentin Saile genügte und sofort war er bereit, sein Atelier für uns zu öffnen. Wir staunten nicht schlecht, als wir das große Haus in der Moserstraße erblickten. Ein riesiges Fenster tat sich vor uns auf: Das Kunstatelier. Ein Blick an der Seitenfront des Hauses entlang ließ hinter dem Haus einen tollen Garten vermuten. »Ja, da ist ein schöner Garten«, meinte Valentin Saile. »Den brauchen wir auch dringend ! Das ist unsere Oase.«



Abb. 2: *Finn*, Hauptbahnhof Stuttgart, Maria Montessori Grundschule Hausen

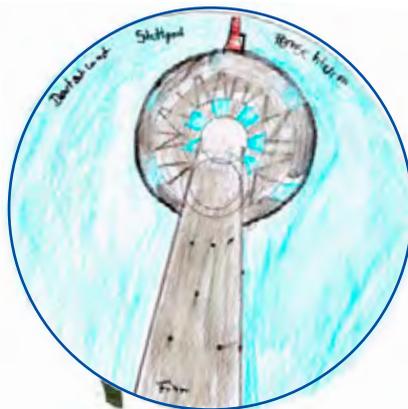


Abb. 3: *Finn*, Fernsehturm Stuttgart, Maria Montessori Grundschule Hausen



Abb. 4: *Anaïs*, In Italien mag man Pizza, Wagenburg Gymnasium Stuttgart

Schon die erste Begegnung mit dem Atelier für Glasmalerei war also sehr beeindruckend. Ein übermächtiges Haus mit einem riesigen Atelierfenster und einem verwunschenen Garten mitten in der pulsierenden Stadt. Und das Staunen ging nahtlos weiter, als wir die Werkstatt besichtigten. Das große Kunstatelier von innen, die vielen Geräte, Werkzeuge, Glastische, Farbmuster, Musterverglasungen, angefangene Kunstwerke und nicht zuletzt im Hinterhof ein riesiges Glaslager mit Glasscheiben in jeder nur denkbaren Farbe. Ein Erlebnis pur! Valentin Saile führte uns durch seine Werkstatt und erklärte uns alles geduldig und ganz genau. Wir erfuhren, dass viele bekannte Künstler ihre Entwürfe bei Valentin Saile entweder selber umsetzten oder umsetzen ließen, so Max Ackermann, Adolf Hölzel, Ida Kerkovius oder Hans Gottfried von Stockhausen. Heute sind es unter anderem Jo Schöpfer und Ada Idensee.

Aber auch Menschen ohne großen künstlerischen Hintergrund wenden sich an das Atelier für Glasgestaltung. So möchte eine Familie ihr Familienwappen auf Glas übertragen lassen und eine große Autofirma wünscht sich zum Firmenjubiläum für die Feier, dass die Dessertgläser mit dem Firmenlogo versehen werden. Besonders staunen mussten wir über die Idee eines Kunden, der sich seinen Vorhangstoff direkt auf das Fenster sandstrahlen lassen will. Er hat das Vorhangmotiv dann auf dem Glas abgebildet und das Vorhangwaschen fällt für immer weg. Bei solch erstaunlichen Ideen fragten wir uns, wie die Kunden eigentlich auf all diese Ideen kamen? Auf diese Frage wusste Valentin Saile auch keine Antwort, meinte aber: »Fast alles ist möglich!« Dieser Ausspruch inspirierte uns und wir fragten, ob wir die fertigen Glasseifenblasen auch direkt auf ein Fensterglas befestigen könnten, damit sie die optimale Ausleuchtung hätten? »Geht«, antwortete Valentin Saile. »Und härten könnten wir das Glas auch, so dass es bei einem Bruch nicht in tausend Scherben zerfällt, sondern in sich zerspringt.« Das wäre tatsächlich eine ansprechende und zugleich praktikable Lösung für unseren Verbindungsgang.

Und nun begannen wir mit der praktische Umsetzung. Wir entschieden uns dafür, mit einem der israelischen Motive zu beginnen, dem Jungen mit der Kipa. Herr Saile schnitt uns runde Glasscheiben aus und kantete die Ränder ab, damit wir uns nicht verletzen würden. Nun begann die Übertragung des Entwurfs auf die Glasscheibe. Zunächst sollten alle schwarzen, braunen und blauen Bereiche auf die Glasscheibe übertragen werden. Dazu rührte Valentin Saile die auf Glasunterlagen angetrockneten Farben mit Essig, Wasser und – je nach Bedarf – auch mit Gummilösung an. Damit die Farbe die richtige Konsistenz erhält, braucht es bei der Verflüssigung nämlich viel Gefühl und Erfahrung. Mit dem Läufer, einem Gerät, das wie ein Glasstempel aussieht, wird die Farbe geschmeidig gerührt, damit die Farbe auf dem Glas gut haftet und nicht etwa abperlt. Itay versuchte es gleich mal selbst (Abb. 13). Der



Abb. 5: *Daniel*, Kind mit Kippa, Maria Montessori Grundschule Hausen



Abb. 6 - 8 (obere Reihe)  
Abb. 9 - 11 (untere Reihe)

- Abb. 6: Mary, Antilope, Rudolf Steiner Schule Nairobi  
 Abb. 7: Künstler unbekannt, Elefant, Rudolf Steiner Schule Nairobi  
 Abb. 8: Rishi, Flusspferd, Rudolf Steiner Schule Nairobi  
 Abb. 9: Macy, Löwe, Rudolf Steiner Schule Nairobi  
 Abb. 10: Künstler unbekannt, Feldhase, Rudolf Steiner Schule Nairobi  
 Abb. 11: Emanuel, Nakurusee, Rudolf Steiner Schule Nairobi

Malvorgang an sich ähnelt dem Malen mit Wasserfarben. Die Farbe wird mit Wasser verdünnt und aufgetragen. Die Dosierung der Wasserzufuhr verlangt hier jedoch noch viel mehr Fingerspitzengefühl. Bei zu wenig Wasser wird die Farbe auf dem Glasobjekt zu dick und es fehlt dem fertigen Kunstwerk nach dem Brennvorgang an Transparenz. Bei zu viel Wasserzufuhr läuft die Farbe in ungewünschte Richtungen davon, vermischt sich ungewollt mit anderen Farbbereichen des Trägers, und auf dem fertigen Objekt ist die Farbe nur sehr schwach zu sehen. Die bereits aufgetragenen Farben werden sofort wieder mit dem Vertreiber, einem Werkzeug, das aussieht wie ein großer Rasierpinsel, verwischt. Damit erhält der Farbauftrag Leichtigkeit und Transparenz und Farbballungen werden wieder aufgelöst. Da beim Verwischen meistens über den Konturenrand hinausgewischt wird, muss diese überschüssige Farbe wieder mit einer Feder abgekratzt werden. »Ganz schön kompliziert«, meinten auch die Kinder.

Nachdem nun alle Konturen mit Schwarzlot aufgetragen waren und die israelische Flagge erfolgreich blau gefärbt war, verschwand die Glasscheibe erst einmal im Ofen und verschmolz sich dort mit der aufgetragenen Farbe bei einer Temperatur von 1200 Grad Celsius.

Erst beim nächsten Besuch konnte es weitergehen. Nun kam die Farbe Grün ins Spiel. Danach ging es wieder ab in den Ofen. Ganz zum Schluss trugen wir die Farben Rot und Gelb auf. Das Brennen der einzelnen Farbschichten in Etappen macht Sinn. Es ermöglicht, die Farben auch übereinander aufzutragen, ohne dass einzelne Farbschichten sich dabei verwi-



Abb. 12: Sharon, Läufer, Rudolf Steiner Schule Nairobi

schen oder mischen und dadurch an Klarheit verlieren. Beim Stuttgarter Fernsehturm und dem Hauptbahnhof schlug uns Valentin Saile eine andere Vorgehensweise vor. Bei diesen Vorlagen dominierten die vielen blauen Bereiche. Deshalb wählte der Meister gleich eine blaue Scheibe. Nun musste Finn die Scheibe mit einer Folie bekleben und alles herausschneiden, was nicht blau werden sollte. Tatsächlich schnitt er die Folie zunächst mal an den falschen Stellen heraus. Herr Saile lachte. Anscheinend war das in seiner Werkstatt nicht zum ersten Mal passiert. Die so beklebten Scheiben kamen dann 24 Stunden in ein Flusssäurebad (hochgefährlich und nichts für die Kinder), das machte der Meister persönlich (Abb. 15). Nach etwa 24 Stunden war dann von der blauen Farbe an den nicht abgeklebten Stellen nichts mehr zu sehen und wir konnten beim nächsten Termin die weißen Glasflächen mit den Glasfarben bemalen (Abb 14).

Ganz genauso gingen wir beim spanischen Bild vor. Wir nahmen hier eine rote Glasscheibe als Basis. Rot ist eine der schwierigsten Farben in der Glasmalerei und lässt sich nur schwer mit Glasfarbe erzeugen, so erfuhren wir. Daher schnitten wir wieder alle Stellen, die nicht rot bleiben sollten, aus der zuvor aufgeklebten Folie aus. Und ab ging es mit unserer Scheibe wieder in das Flusssäurebad. Daniel konnte danach nun die noch fehlenden Farben Schwarz und Gelb auf die entfärbten Glasbereiche auftragen (Abb. 16).

Die Wölbung der Scheiben erzeugte Valentin Saile ebenfalls bei einem der vielen Brennvorgänge, die unsere Scheiben durchlaufen mussten. Dazu legte er die Scheibe auf eine entsprechend geformte Unterlage. Die Scheibe passte sich im



Abb. 13: Itay arbeitet mit Herrn Saile an seinem Läufer



Abb. 14: Hier heißt es oben bleiben - der Hauptbahnhof noch ganz transparent



Abb. 15: Zum Entfärben kommt das abgeklebte Glas in ein Flußsäurebad

Ofen dann der Unterlage an. Uns so sieht nun unsere erste fertige Seifenblasenscheiben aus (Abb. 17). Wie diese wohl im Zusammenspiel wirken wird? Ob sich die Kinder und Eltern unserer Schule daran freuen werden?

Da natürlich nicht alle der eingereichten Seifenblasen auf Glas übertragen werden können, entschloss ich mich, alle eingereichten Seifenblasenbilder in einem Booklet zu veröffentlichen. Es soll den beteiligten Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern als Dank für die Unterstützung und den Gästen zur Einweihung des Neubaus der Maria Montessori Grundschule Hausen überreicht werden. Das Booklet ist noch in Arbeit, aber das Cover ist bereits entworfen (Abb. 18).



Abb. 16: Daniel trägt die Farben Schwarz und Gelb auf

Noch sind viele Seifenblasen herzustellen, und viele Schülerinnen und Schüler sollen sich in Stuttgart orientieren, eine wichtige Werkstatt kennenlernen und dabei mit dem interessanten Berufsbild des Kunstglasers in Berührung kommen. Denn der Weg ist bekanntlich schon das Ziel.

Und im Schaffensprozess freute es mich, dass die Entwürfe der israelischen Mitschüler Daniel und Itay von einem deutschen Jungen übertragen wurden. Daniel und Itay hingegen beschäftigten sich mit dem spanischen Entwurf. Mein Wunsch wäre es, dass während des sichtbaren aktiven manuellen Schaffensprozesses auch unsichtbare Prozesse in Richtung Toleranz, Aufgeschlossenheit, Empathie, Akzeptanz des Fremden und Neugier auf das Unbekannte in den Köpfen der Kinder ablaufen würden.

Und was meint Valentin Saile zu unserem Projekt und unserer Arbeit in seinem Atelier? »Es ist schön, wenn Kinder mein Atelier besuchen und ich beobachten kann, wie diese ganz unvoreingenommen an alte Handwerkskunst herangehen. Ganz unterschiedlich lösen die Kinder die verschiedenen Aufgabenstellungen. Manche Kinder zeigen Geschick und Ausdauer, als hätten sie schon immer mit Farben und Glas zu tun gehabt. Andere Kinder wiederum geben rasch auf und zweifeln an ihren Fähigkeiten. Diese benötigen besonders viel Ermunterung und sanfte Führung. Umso größer ist dann ihre Freude über das fertige Glasobjekt. Beeindruckt bin ich von den vielen kreativen bunten Entwürfen, die von den Kindern zum Thema »Wir sind Kinder einer Welt« gestaltet wurden. Letztendlich fällt die Entscheidung schwer, welches Motiv nun auf Glas übertragen werden soll. Deswegen finde ich es prima, dass alle Entwürfe in einer kleinen Broschüre festgehalten werden. Auf jeden Fall sollte die frühe Begegnung von Kindern und

Jugendlichen mit traditioneller Handwerkskunst Schule machen. In unserer heutigen Zeit, in der sich sogenannte Werte durch industrielle Schnellebigkeit und Konsum auszeichnen, ist es mir ein Anliegen, eine echte Wertigkeit zu vermitteln. Durch die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen entstehen Synergie-Effekte: Im Kontakt und in der Zusammenarbeit mit ihnen werde ich einerseits gefordert, andererseits ist diese Unterbrechung des Alltags auch ein Jungbrunnen für mich.«



Abb. 17: Kind mit Kipa als fertiges Glasbild



Abb. 18: Das Deckblatt unseres geplanten Booklets

# VON HITS UND HÜNDCHEN

## KERAMIKHUNDE WERDEN ZUM LEBEN ERWECKT

DR. ANGELIKA  
MÜLLER-ZASTRAU



Abb. 1: Ganz unterschiedliche Hundetypen kommen nach dem Schrühbrand zum Vorschein

Ein fast durchgängiges Prinzip an der Maria Montessori Grundschule Hausen ist fächerverbindendes Vorgehen. Und so wird in diesem Projekt das keramische Gestalten mit dem Schriftspracherwerb, also mit dem Lesen und Schreiben lernen in einer jahrgangsgemischten Anfangsunterrichtsklasse (Klasse 1 und 2) verbunden.

An der Maria Montessori Grundschule Hausen gibt es viele Kinder mit einem Defizit in der deutschen Sprache. Ist ein solches Defizit nicht vorhanden, so hat wiederum eine enorme Anzahl von Kindern kaum oder wenig Lust, sich intensiv dem Lesen oder Schreiben zu widmen. Deswegen benötigt es Handlungsobjekte, von denen hohe Motivationen ausgehen. Und ganz genau diese haben wir in unseren Schulhunden Chaplin und Ben (Abb. 2). Beide Hunde werden von allen Kindern der Schule heiß und innig geliebt. Ihre

Streiche sind allen Kindern bekannt und damit gibt es genug Ideen für Hundegeschichten. Diese schreiben sich einfacher, wenn die Kinder ein eigenes Identifikationsobjekt in Form eines selbst getonten Keramikhundes vor Augen haben und diesen mit einem eigenen Namen versehen können. Das anthropomorphe Denken der Kinder dieses Alters begünstigt die Verlebendigung der Keramikwesen. Damit wird gleichzeitig auch der in fast jedem Kind schlummernde Wunsch, einmal einen eigenen Hund zu besitzen, zumindest in der Fantasie der Kinder erfüllt.

Deshalb stand also zu Beginn unseres Projektes die Herstellung eines eigenen kleinen Keramikhundes. Zuvor aber sangen wird das Lied vom ungezogenen Labradorrüden Ben, das uns der Musiker Uli Führe eigens für unseren Schulhund komponiert hat und seine Lebensgeschichte auf humorvolle Weise erzählt (Abb. 3). Damit waren die Kinder



Abb. 2: Unsere beiden Schulhunde Chaplin und Ben

## Der Schulhund Ben

© Text & Musik: Uli Führe  
Nach einer Idee von Angelika Müller-Zastrau

Strophen

1 Der Hund hieß Ben, sah porzig aus, und Klara nahm ihn mit nach Haus. Die  
2 Als Leh- rer - in mit großem Herz ver - zirkte Ben an manchem Scherz. Er  
3 Ural - bald schon kam ein neu-er Schritt Hund Ben ging nun zur Schu - le mit. Er  
4 Ben ist nun Vi - ze - rektor, schön, so kann ein Han - de - le - ben gehn. Und

Er trenn wa - ren sehr ent - setzt, doch Klara hat sich durch - ge - setzt  
Mau - te Ku - chen, Do - nats, Wurst, trank Li - mo - na - de für den Durst.  
Wiss - te wie's den Kü - dem geht, wenn man vor Re - gel - ber - gen steht.  
hald wird Ben, das wär nicht dumm: der Chef vom Mi - ni - te - ti - um. *aus einem Song*

Bald war vor bei die An - fangszeit, und man ver - lie die Hei - terkeit. "Der  
Fuu Pau - te-wang hat's, bald ka - gesh! "Wir ha - ben Ben als Mensch ge - führt! Von  
Gab es Prob - le - me, Stress und Zank, da kam schon Ben: "Wau! Gott sei Dank!" Ein  
Ben muss weg?" Er ging nicht hoch, der Hund kam zu Fuu Pau - te - wang  
mit an ging's in's Han - de - reich, das ers - te Träi - ning kam un - gleich.  
Aus - zer Schmeck, ein Han - de - blick, man stann - te nur, um Tech - wu - de Glück.

Refrain:  
Ben, oh Ben, ein tol - ler Hund, Ben, oh Ben, oh, Ben! Da -  
wird die Welt mit Hund erst mud, Ben, oh, Ben, oh, Ben!

Alle Rechte liegen bei dem Autor © 2013

Abb. 3: Lied über den Schulhund Ben Musik und Text: Uli Führe, aus: Äffchen Bob – 33 neue Lieder für Kinder (c) Fidula-Verlag



Abb. 4-6: Schülerzeichnungen(von links nach rechts) von David, Mim und Eslem

Abb. 7: Zeichnung von Zehra

im Thema und entwarfen ihren Hund in einer Skizze. Wie sollte denn der Hund eigentlich aussehen? Welche Farbe sollte das Fell haben und wie sollte seine Statur sein (Abb. 4 bis 7)?

Da wir an der Schule häufiger Hunde tonen, gibt es eine kleine Anleitung dafür (Abb. 15). So finden auch Lehrerinnen, Lehrer oder Helferinnen leicht in die Vorgehensweise hinein, die wenig Erfahrung mit dem Medium Ton haben. Jede Art von in den Schulen vorhandener Ton ist dafür geeignet. An unserer Schule wird häufig Material genutzt, das auch für Hochbrände geeignet ist, und es werden damit Objekte sowohl für den Innenbereich als auch winterfeste Objekte für den Außenbereich gefertigt.

Das Tönen der Hunde an sich geschah während der Unterrichtszeit und zwar während der täglich stattfindenden Freiarbeit. In dieser Unterrichtszeit arbeiten die Kinder sehr selbstständig und ich konnte kurzzeitig das Zimmer verlassen, um zwei oder drei Kinder in der Werkstatt in das Tönen einzuweisen. Versierte Kinder, die schon unsere Keramik-AG besucht haben, halfen mir dabei

Nach dem ersten Schrühbrand zeigte sich schon, dass sich das Hunderudel aus ganz verschiedenen Hundetypen (große, kleine, dicke und dünne Hunde) zusammensetzte, obwohl für alle Kinder die Anleitung zum Gestalten, genau gleich war (Abb. 1). Die Kinder orientierten sich also durchaus an ihrem Entwurf. Trotzdem war nicht immer so eine Ähnlichkeit vom Entwurf zum endgültigen Objekt festzustellen, wie bei Zehras Hund Max (Abb. 7 und 8). Die abweichenden Körperformen schufen eine geniale Überleitung zum Gedicht von James Krüss:

#### Kleine Hundekunde

In der Hundekunde-Stunde,  
Die mit diesem Vers beginnt,  
Zeigen wir aus gutem Grunde  
Dicke, dünne, schlanke, runde,  
Winzige und große Hunde,  
Hundemann und -frau und -kind:

Mops und Pinscher, Setter, Foxe,  
Windhund, Dogge und Chow-Chow,  
Bernhardiner, Pudel, Boxer,  
Dobermann und Dackelfrau.

Man erkennt den Hund am hellen,  
Dunklen oder spitzen Laut,  
Auch am langsam oder schnellen  
Klaffen, Heulen, Winseln, Bellen;  
Kurz, ein Hund ist festzustellen  
An der Art, wie er wauwaut.

Unterscheiden kann man Hunde  
Aber nicht nur am Wauwau.  
Auch beim Schnäuzchen (wie beim Munde)  
Gibt es spitze, platte, runde,  
Kurze, lange und im Grunde  
Passt sie jedem Hund genau.

Selbst der Schwanz ist unterschiedlich,  
Hier ein Drächtchen, dort ein Kranz,  
In Bewegung oder friedlich,  
Grad, gebogen, dicklich, niedlich,  
Zierlich wippend, feist, gemütlich,  
Jeder Hund hat seinen Schwanz.



Abb. 8: Keramikhund von Zehra



Abb. 9: Arbeitsplatz zum Glasieren im Klassenzimmer

Ebenfalls das Beinlüpfen  
Unterscheidet Hund und Hund;  
Manche tänzeln, andre hüpfen,  
Kurz, die Art das Bein zu lüpfen,  
Die verrät den Hund im Grund.

Unsre Hundekunde-Stunde,  
Die mit dieser Strophe schließt,  
Zeigte dünne, spitze, runde,  
Winzige und große Hunde,  
Kurz, sie zeigte dir im Grunde  
Alle Hunde, die du siehst:

Mops und Pinscher, Setter, Foxe,  
Windhund, Dogge und Chow-Chow,  
Bernhardiner, Pudel, Boxer,  
Dobermann und Dackelfrau.



Abb. 10: Das Hunderudel mit Namenskärtchen

Nachdem wir uns die unterschiedlichen Tonhunde ausgiebig betrachtet hatten, erfolgte das Glasieren während der Freiarbeit. Ich richtete dafür einen kleinen Arbeitsplatz im Klassenzimmer ein, an dem die Kinder nach und nach ihren Hunden die gewünschte Farbe verliehen (Abb. 9). Nachdem die Hunde für die Kinder erneut »durch das Feuer gegangen waren« und der Glasurbrand abgeschlossen war, suchten die Schülerinnen und Schüler passende Hundennamen aus. Jeder Hund wurde von seiner Besitzerin beziehungsweise seinem Besitzer getauft. Sein Name wurde auf ein Kärtchen geschrieben und dann neben den Hund gestellt. Die Hunde waren damit der Anonymität beraubt und wurden personalisiert (Abb. 10). Nun ging es daran, den Hunden auch kleine Geschichten zuzuordnen und in den Schreibprozess einzutauchen. Dabei wurden die Zweitklässlerinnen und Zweitklässler zu Helferinnen und Helfern der Erstklässlerinnen und Erstklässler. Wussten diese mal nicht weiter, setzte sich ein älteres Kind zu ihnen und half ihnen Wörter zu finden, Sätzchen zu schreiben oder auch einen ganzen Abschnitt nach Diktat des jüngeren Kindes zu verfassen.

#### Der freche Hund Chip

Chip ist sehr frech. Er klaut Brot und alles, sogar was ihm nicht gefällt. Versuch mal, ihm einen Adventskalender zu kaufen. 1. Dezember – der Adventskalender ist platt wie eine Schuhsohle. Und an Weihnachten gehören die Geschenke nur ihm. Und er bellt ganz laut, weil er „Nein“ sagen will. Alles ist meins. Wenn er einen anderen Hund oder eine Katze sieht, fängt er zu schreien an! Er beißt in Fundsachen, nur wenn er welche findet. Also ihr wisst, Chip ist frech und der lauteste. Wisst ihr, dass ich Chip immer schon Dieb nenne, bevor ich aus dem Hause gehe, weil er alles klaut oder alles kaputt macht. Also bis dann.

Von Timur



87

Abb. 11: Das fertige Hundebüchlein

Alle Geschichten wurden zu einem Büchlein zusammengefügt. Dabei wurde auf eine Doppelseite neben dem Entwurf des Hundes, dem tatsächlichen Objekt, also dem getonten Hund und der zugehörigen Geschichte, auch das Foto der Urheberin beziehungsweise des Urhebers abgebildet (Abb. 11). Dabei betörten mich besonders die kleinen, eingefügten Skizzen der Kinder, wie die von Pascal (Abb. 12). Alex beschrieb in einer kleinen Zeichnung (Abb. 13) den Ablauf auf dem Hundeplatz: »Der Hund läuft durch einen Tunnel, dann klettert er auf eine Wippe und auf der anderen Seite wieder herunter, dann springt er durch einen Reifen, dann nochmals durch einen Reifen. Schließlich steigt er auf eine kleine Brüstung, springt wieder durch einen Reifen und läuft an der anderen Seite wieder herunter. Dann hebt sein Herrchen oder Frauchen die Hand hoch, das ist das Zeichen für ›Sitz‹ und der Hund sitzt. Das ist der Abschluss der Übung.«

Das zusammengestellte Heft bekamen die Kinder mit nach Hause, damit sie sich die Geschichten der anderen Kinder durchlesen konnten. Sie sollten sich dabei für eine Geschichte entscheiden, um diese dann, gut vorab geübt, der Klasse vorzulesen. Und so las Konstantin zum Beispiel die Geschichte von Alex vor, oder Alan die Geschichte von Mim. Manche Kinder wollten auch unbedingt die eigene Geschichte vortragen. Am Ende einer jeden Lesung stellte die Vorleserin beziehungsweise der Vorleser drei Verständnisfragen an die Zuhörer. Deswegen war die Zuhörerschaft immer ganz gebannt, denn es wollte sich niemand die Blöße geben, die Fragen nicht beantworten zu können. Ganz zum Schluss gab es Applaus für die Leserin beziehungsweise den Leser und die Autorin beziehungsweise den Autor. In den Geschichten spiegelten sich häufig die tatsächlichen Streiche unserer Hunde Ben und Chaplin wieder. Garniert aber wurden sie mit vielen Extras an möglichen und unmöglichen Vorkommnissen, die das Leben so nicht geschrieben hatte. Bei diesem Projekt waren nicht nur die Kinder mit Feuereifer dabei. Auch mir hat es riesigen Spaß gemacht. Und das sind sie, die Künstlerinnen und Künstler, Autorinnen und Autoren, gemeinsam mit einem ihrer Ideengeber, Ben (Abb. 14).

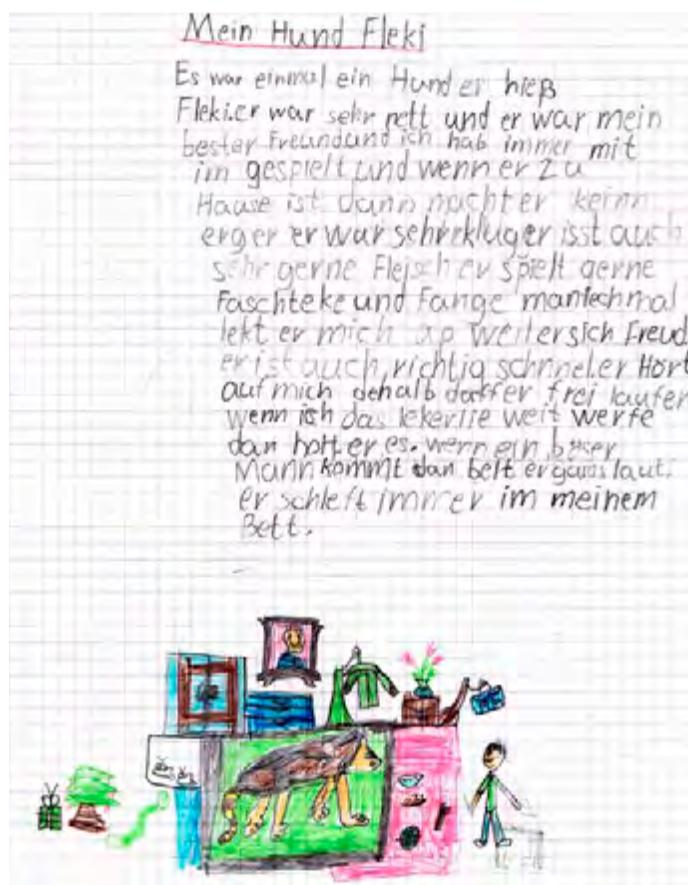
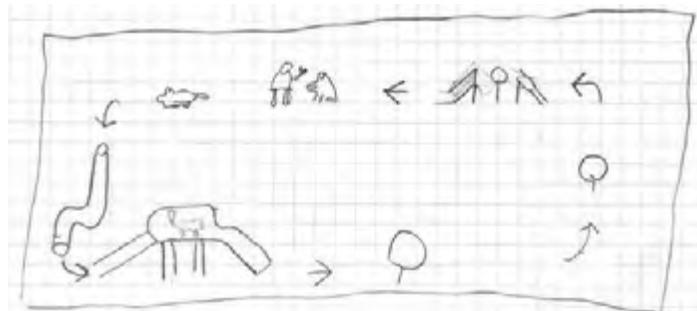
Abb. 12: Text und Skizze von PascalAbb. 13: Skizze von Alex

Abb. 14: Die Kinder der Klasse 1/2 b mit ihrem Ideengeber Ben

# Hündchen aus Ton - So gehe ich vor:



*Viel Erfolg!*

## Das brauche ich



## 1. Vorbereitung



## 2. Körper formen



## 3. Hals formen



## 4. Kopf formen



## 5. Beine formen



## 6. Schwanz formen



## 7. Ohren formen



 Alles gut mit Schlicker verkleben und mit den Fingern verstreichen und in Form bringen.

# FARBIGE RELIEFS

## ZWEI UMSETZUNGSBEISPIELE IN DER SEKUNDARSTUFE

KATJA BRANDENBURGER /  
RICARDA DENK



Abb. 1: Gemeinschaftsarbeit Klasse 8, Bertha-von-Suttner-Schule, Stuttgart

In den folgenden Unterrichtsbeispielen sind Werkstoffe und Alltagsmaterialien Ausgangspunkt für bildnerische Prozesse. Die Bereitstellung einer Auswahl von verschiedenen Alltagsmaterialien besitzt vor allem für jüngere Schüler einen großen Aufforderungscharakter. Die Materialien können entweder dazu anregen, sie als Werkzeug zu verwenden oder auch zu einem spielerisch-experimentellen Umgang mit Farben und Formen motivieren, etwa durch Sortieren, Ansammeln oder Ordnen. Eine eher inhaltlich beziehungsweise emotional geprägte Begegnung mit Natur- und Gebrauchsmaterialien soll den älteren Schülern einen Zugang zum Experimentieren mit Stoffen und Farben ermöglichen. Die Begegnung mit dem Werk und der Philosophie des Künstlers Yves Klein bringt in beiden Unterrichtsbeispielen den Impuls, die Erfahrungen des Experimentierprozesses in ein gestaltetes Bildwerk umzusetzen. Der Nouveau Réalisme bietet den Lernenden einen Zugang zur bildenden Kunst, der – gelöst von den Konventionen des gegenständlichen Abbildens – das Verhältnis von Mensch und Kunst, von Farbe und Form auf der Bildfläche in den Mittelpunkt stellt.

#### Klasse 5: Gemeinschaftsarbeit

##### »Relief der Grundfarben«

Die Schüler konnten zunächst Möglichkeiten erproben, wie Farbe aufgetragen werden kann. Sowohl Werkzeuge – Hände, Pinsel, Schwamm, Zahnbürste, Spachtel, Kamm und vieles mehr – als auch Operatoren – ritzen, abklatschen, tropfen, spritzen, tupfen, sprühen, malen – wurden dabei ausgelotet. In einer anschließenden Partnerarbeit konnten diese Ideen in die Praxis umgesetzt werden. Auf schwarzem Fotokarton wurden erste Experimente zum Farbauftrag gemacht und das Mischen von Farben als Gestaltungselement einbezogen.

Diese Übungen führten zu einer Gemeinschaftsarbeit der Schulklasse. Es gab drei Stationen, an denen Paketschnur, Styropor, Strohhalme, Plastilin, Zeitungspapier und Klebeband zu Verfügung standen. Die erste Aufgabe bestand darin, die flache Oberfläche einer 10x10 Zentimeter großen Spanplatte zu einem Relief werden zu lassen. Das vorhandene Material konnte modelliert, geschnitten, montiert, gerissen und gebrochen werden und wurde anschließend auf die Platte geklebt. So konnten die Schüler erste Erfahrungen im Umgang mit den Materialien erwerben und mit deren Bearbeitung und Formbarkeit experimentieren. Dabei wurde auch thematisiert, wie eine Bildfläche formal gestaltet werden kann. Die noch stark von Material geprägte Wirkung des Reliefs wurde anschließend durch den Auftrag von Farbe verändert und vereinheitlicht. An den bekannten drei Stationen standen diesmal in je einer der



Abb. 2 - 4: Gemeinschaftsarbeit Klasse 5, Birken-Realschule, Stuttgart

Grundfarben Rot, Gelb oder Blau Acrylfarben und farbige Sprühlacke zur Auswahl. Die Aufgabe bestand darin, das Relief in einen Farbton oder in farbliche Nuancen innerhalb einer Grundfarbe zu tauchen, sodass sich in der Kombination der Reliefs eine harmonische Gesamtwirkung ergab. Die Ergebnisse wurden aus je neun Platten zu einem roten, gelben und blauen Relief kombiniert und als Gemeinschaftsarbeit präsentiert.

Klasse 8: Gemeinschaftsarbeit  
»Relief der Erinnerungen«



Der Einstieg in die Einheit erfolgt über eine Erinnerungskiste einer fiktiven Person, in der verschiedene gesammelte Materialien oder Gegenstände, wie etwa Döschen mit Sand, eine alte Popcorn-Tüte, Muscheln, Korken und

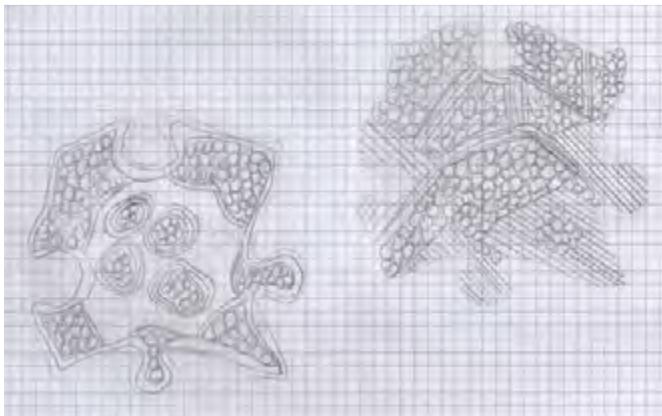


Abb. 5: Zeichnerische Skizze, Bertha-von-Suttner-Schule, Stuttgart



Abb. 6: Kaffeebohnen und Maiskörner werden bearbeitet und aufgeklebt.  
Bertha-von-Suttner-Schule, Stuttgart

ähnliches zu finden sind. Zunächst steht die inhaltliche Verknüpfung der Materialien mit Situationen beziehungsweise Personen im Vordergrund. Warum sind diese Dinge gesammelt worden und was macht ihren Wert für diese Person aus? Mit dieser Frage setzen sich die Schüler zunächst in einer Vorübung auseinander, bei der sie den »Moment der Wichtigwerdung« zeichnerisch darstellen.

In der folgenden Einheit steht die experimentelle, gestalterische Arbeit mit den Materialien selbst im Zentrum. Ausgehend vom Aspekt der persönlichen, individuellen Wertigkeit wird nun die Brücke zur Bildenden Kunst geschlagen. Das Bearbeiten und Verarbeiten von Materialien und Gegenständen im künstlerischen Prozess macht die Materialien auf eine andere Art und Weise wertvoll. Ausgewählte monochrome Materialrelief-Arbeiten von Yves Klein, Jan Henderikse und Anselm Reyle zeigen den Schüler verschiedene künstlerische Zugänge auf. Nach einer ersten Experimentierphase gestaltet jeder Schüler dann sein eigenes Puzzleteil als Material-Relief.

Im abschließenden Lernschritt wird anhand der Philosophie und Arbeitsweise von Yves Klein die Bedeutung der Farbe als letztes Gestaltungsmittel thematisiert. Angelehnt an die Vorgehensweise des Künstlers mischt jeder Schüler seinen Lieblingsfarbton an, mit dem dann das eigene Puzzleteil monochrom überzogen wird. Nach Fertigstellung der einzelnen Puzzleteile können zum Abschluss im Klassenverband verschiedenen Möglichkeiten der Anordnung der Puzzleteile erprobt und die jeweils entstandene Wirkung diskutiert werden.



Abb. 7: Kaffeebohnen und Maiskörner werden in Lieblingsfarben eingefärbt.  
Bertha-von-Suttner-Schule, Stuttgart



Abb. 8 und 9: Ordnungsvarianten nach Höhe und nach Farbklang. Bertha-von-Suttner-Schule, Stuttgart

# VON DER WEINREBE ZUR KÖNIGIN DES WALDES ODER WIE EIN AST ZUM DRACHEN WIRD

## SCHÜLERWORKSHOPS IM THEMENBEREICH KUNST UND INTEGRATION

### HELGA ESSERT-LEHN

Die Zielgruppe sind Schülerinnen und Schüler aller Schularten der Klassen 1 bis 4, sowie Schülerinnen und Schüler mit besonderer pädagogischer und sozialer Herausforderung, Eingangsklassen und LRS-Förderklassen. Dieses Sommerprojekt wurde an der Akademie Schloss Rotenfels mit den beiden vierten Klassen der Grundschule Salzert, Stadtkreis Lörrach durchgeführt. 60 Prozent der Kinder dieser Grundschule haben einen Migrationshintergrund. Naturmaterialien verfügen über vielfältige, sinnesanregende Oberflächenstrukturen, welche die haptische und visuelle Wahrnehmung fördern. Gleichzeitig wirken sie durch Wuchs und Struktur inspirierend auf Fantasie und Kreativität. Sie regen uns an, mit ihnen grafisch, flächig oder räumlich zu gestalten. Im Wald rund um die Akademie Schloss Rotenfels findet sich nicht nur eine üppige Natur, es sind vielmehr auch Wasserläufe, Tümpel, alte Mauern, Treppen und verschlungene Pfade zu finden, die zum Erzählen anregen.



#### Warm-up:

\_\_\_ Raum für Fantasie öffnen Geschichten von seltsamen, außergewöhnlichen Wesen wie Trollen, Kobolden, Hexen, Zauberern, Riesen und Zwergen. Die Gedankenwelt der Kinder unterstützen Waldbegehungen mit intensiven Sinneserlebnissen im Bereich Riechen, Sehen, Tasten, Schmecken.

Bekanntes und Unbekanntes taucht auf, wenn man beginnt Informationen rund um Waldwesen und -bewohner zu sammeln. Eine Zeichnung visualisiert das Gehörte und strukturiert die aufgenommenen Wahrnehmungen.

Aus diesem Grund sehen wir uns die entstandenen Bilder genauer an und überlegen gleichzeitig, wie und wo diese Wesen leben könnten. Wir tasten und betrachten Rinden, Samenkapseln, Steine und die mitgebrachten Rebhölzer: Sind da etwa schon Kobolde oder Hexen zu entdecken?



Abb. 1: Drachen im Schlosspark

Steckt Bewegung drin, steht er, läuft er, geht er? Entdecken wir bereits einen Körper, einen Bauch, Beine und wo fehlt noch ein Arm?

Während unseres anschließenden Waldspazierganges umarmen wir Bäume und befühlen ihre Rinde, suchen und entdecken Äste, Hölzer, die die Form von Händen, Krallen oder Knochen haben. Am Waldboden entdecken wir vermeintliche Drachenspuren und Fussspuren von Kobolden und Hexen. Eicheln und kleine Steine werden zu Augen oder Dracheneiern.

Hier, mitten im Wald, reagieren die Kinder immer sensibler auf ihre Umwelt, vermischen Fantasie mit Realität. Höhlen, Wurzelgänge, alte Mauerreste oder ein Turm werden zur Kulisse. Ist das tatsächlich ein Trollfluchtweg? Lag hier ein Drache im plattgedrückten Gras? Sie tauchen ein in ihre eigenen Geschichten, mutmaßen, ob hier wohl ein Waldwesen wohnt und welches es sein könnte. Der Weg

wird frei für schöpferische Ideen, mit denen Kreaturen aller Art aus dem vorgefundenen Naturmaterial Gestaltung finden und von den Kindern neu erschaffen werden.



#### Der schöpferische Akt: Transformation und ...

Das Zusammenfügen der Fundstücke und Objekte mit dem Rebholz geschieht im ersten Schritt mit Hilfe von Kabelbindern, Schnur und Draht. Idealerweise bilden zwei Kinder ein Team und gestalten gemeinsam eine Figur. Schnell wird klar, dass es zwingend erforderlich ist, in die Teamarbeit zu gehen um gemeinsam festzuhalten und zu fixieren. Davor werden Handlungsrahmen, Anzahl der Figuren und Regeln im Team abgesprochen. Im zweiten Schritt wird der Kopf geformt. Vielleicht bildet sich schon ein Kopf im Holz ab, dann darf dieser bleiben. Ist dies nicht der Fall, können



Abb. 2: Zeichnungen, 4. Klasse Grundschule Salzert, Lörrach

allerlei seltsame Dinge ein Hilfsmittel sein, wie alte Socken oder Strumpfhosen und Gummihandschuhe. Sie werden mit Zeitungspapier gefüllt und an den entsprechenden Stellen mit Schnur abgebunden, damit zum Beispiel eine Nase entsteht. Ist alles fixiert, kommen Kleister und Papier zum Einsatz. Da die Form und Oberfläche der Holzstücke an vielen Stellen als schön empfunden wird, kleistern wir nur die Verbindungen, formen Gesichter aus und umwickeln die entsprechenden Stellen mit Kleisterpapier. Alles wird noch mal mit Kleister nachgepinselt und kommt zum Trocknen an die frische Luft.

Eine mögliche Variante sind Drachen aus Ästen und Zweigen hergestellt, ebenfalls mit Schnur, Kabelbinder, Draht zusammengefügt und mit Kleisterpapier ausgeformt. Drachenlegenden aus aller Welt helfen, die Charaktere kennenzulernen. Was ist ein Glücksdrache? Was will der schatzhütende Knucker oder welche Lebensbedingungen hat ein Lung? Wir gehen forschend heran. Holz, welches die Form von Drachenknochen hat, fügt sich zum Skelett zusammen. Zeitungspapier, geknüllt und mit Klebeband, Schnur oder Draht fixiert, bildet Bauch oder Muskulatur. Merkmale und Kennzeichen der einzelnen Drachencharaktere können wichtig sein.

Es geht weiter, wenn der Kleister getrocknet ist. In der Zwischenzeit und zur Einstimmung malen oder zeichnen wir ein Bild. Wie malt man eine fröhliche Hexe, einen traurigen Kobold, einen

wütenden Troll, eine faule oder müde Fee? Welche Farben können uns dabei unterstützen? Habe ich Lieblingsfarben? Das daran anschließende gemeinsame Bemalen der Figuren mit Acryl-Farben stimuliert das Interesse und die Lust am aktiven Tun. Gleichzeitig beruhigt das konzentrierte Malen. Die besondere Atmosphäre überträgt sich auf die gesamte Gruppe.



### ... Metamorphose

Ist die Farbe getrocknet, werden mit Hilfe von Heißkleber und Holzleim kleine Dinge angebracht, die Augen, Nase, Stacheln, Kleidung, Haare, Fingernägel darstellen. Die Fundstücke und Mitgebrachtes wie Perlen, Knöpfe, Muscheln, Wollreste, Bänder, Stoffreste aus dem eigenen Umraum eröffnen zahlreiche Ideen. Der erzählerische Anteil jeder Arbeit schöpft sich aus der Gestaltung. Nun wird auch jeder Charakter erklärbar. Die Wirkung der Farben unterstützt die Formensprache: Grell gelb und spitz, dynamisch, feurig rot oder rundlich weich in Pastelltönen, ruhig und grün sagen etwas aus über die Persönlichkeit der entstandenen Figur. Empfindungen, Wahrnehmungen, Erlebnisse, ja vielleicht sogar der eigene Charakter des gestaltenden Schülers finden hier Ausdruck ...

Für die Kinder werden die Objekte in diesem Augenblick lebendig. Und plötzlich erzählen sie sich gegenseitig von ihren Waldwesen, erfin-



Abb. 3: Figurenobjekte nach dem Kleistern



Abb. 4: Waldgeist oder Troll?

den Geschichten. Die Geschichten helfen den Kindern eigene und fremde Arbeiten zu beschreiben, in der Gruppe zuzuhören und die Sichtweise der anderen zu verstehen oder zu akzeptieren. Auffällig ist auch die Wahrnehmung von Gefühlen und persönlichen Themen im bildnerischen Objekt. Die Verschiedenheit jedes einzelnen ist Programm. In der Gegenüberstellung der Objekte entsteht Achtung und Anerkennung der Individualität des Anderen.



#### Ideen für alle, die nie genug kriegen

Die entstandene Offenheit bietet in einer weiteren künstlerischen Einheit die Möglichkeit, die beschreibenden Erzählungen der Kinder zu erfassen und weiterleben zu lassen. Kunstbücher, Leporellos, individuelle Behausungen ... Gerne auch mit mir in einem gemeinsamen Projekt an der Akademie Schloss Rotenfels!

#### Resümee

Gemeinsame Betrachtungen, der gegenseitige Austausch und die dabei entgegengebrachte Wertschätzung sind essentiell für die weitere Ausgestaltung. Die ästhetischen Erfahrungen der Kinder erweitern sich in dem Maße, wie sie nun andere an der Gestaltung und den Ergebnissen teilhaben lassen, um daraus neue Impulse für ihr Werk zu gewinnen. Der direkte sinnlicher Kontakt mit der Umwelt, reale Erlebnisse und die bewusste Verlangsamung arbeiten hier gegen den Trend der ichbezogenen, schnellen und unpersönlichen Medienwelt. Es geht in diesem Projekt vor allem um das Eintauchen in einen ganz persönlichen, wertfreien Raum, den man Traum- oder Fantasiewelt nennen könnte. Hier multiplizieren sich eigene Erlebnisse, Wahrnehmungen und Empfindungen und haben ihre Berechtigung.

Auch das Scheitern ist Thema. Die eigene Vorstellung kollidiert mit den Möglichkeiten, kreative Lösungen müssen gefunden werden. Die produktive Kraft des Scheiterns ist ein Teil des künstlerischen Prozesses. Hier hilft das Medium Kunst zu einem sehr schlichten, einfachen Einüben grundlegender sozialer Kompetenzen: Scheitern und neu anfangen, lernen und bis zum Ziel durchhalten, um Hilfe bitten und Hilfe annehmen, Feedback in der Gruppe annehmen und geben. Kunst als Unterstützung der Integration ist individuelles Gestalten mit Blick auf die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten. Der Wunsch Aufmerksamkeit und Anerkennung zu finden oder sich auszudrücken und mitteilen zu können und ganz besonders ein stark ausgeprägter Gestaltungsdrang und -wille werden in sinnvolle Bahnen geführt. Es beginnt ein schöpferischer Akt, wenn in einem scheinbar banalen Ast ein Drachen oder der Kopf der Hexe erkannt wird. Experimentieren mit Material und Form fördert diese kreative Kompetenz. Die Selbstwahrnehmung im Umgang mit den gestalterischen Mitteln wird somit ebenso unterstützt wie der Ausdruck vitaler Impulse und individueller Bedürfnisse. Letztendlich aber verschafft es uns pure Lebensfreude.

Die Kinder der vierten Klasse der Grundschule Salzert waren überzeugt, dass ihre Hexen, Zauberer und Trolle die allerschönsten und außerdem Könige des Waldes sind. So wurden ihre Figurenobjekte in einer abschließende Aktion von den Schülerinnen und Schülern mittels selbst gestalteter Kronen feierlich gekrönt und mit ihrem »Hexenlied« geehrt.



Abb. 5: Wundersame Waldwesen

Arbeitsmaterialien:

- Schöne gebogene Hölzer, wie Rebholz, Äste von Weiden, Hainbuche, Obstgehölze
- Astschere, Gartenschere
- Kabelbinder in verschiedenen Größen, Bindedraht, feste Schnur
- Kleister, Zeitungspapier
- Krepp-Klebeband
- Acryl-Farben
- Heißklebe-Pistolen, Bastelleim
- diverse Fundstücke aus dem persönlichen Umfeld, wie Perlen, Knöpfe, Bänder, Wolle, Muscheln.



Abb. 6: Gekrönte Königshexe

# KLANGMOBIL

## AUCH ALLTAGSGEGENSTÄNDE MACHEN »MUSIK«

### MARTINA CASEL

#### 1. Klangerlebnis/Objektinstallation als Bild auf dem Boden

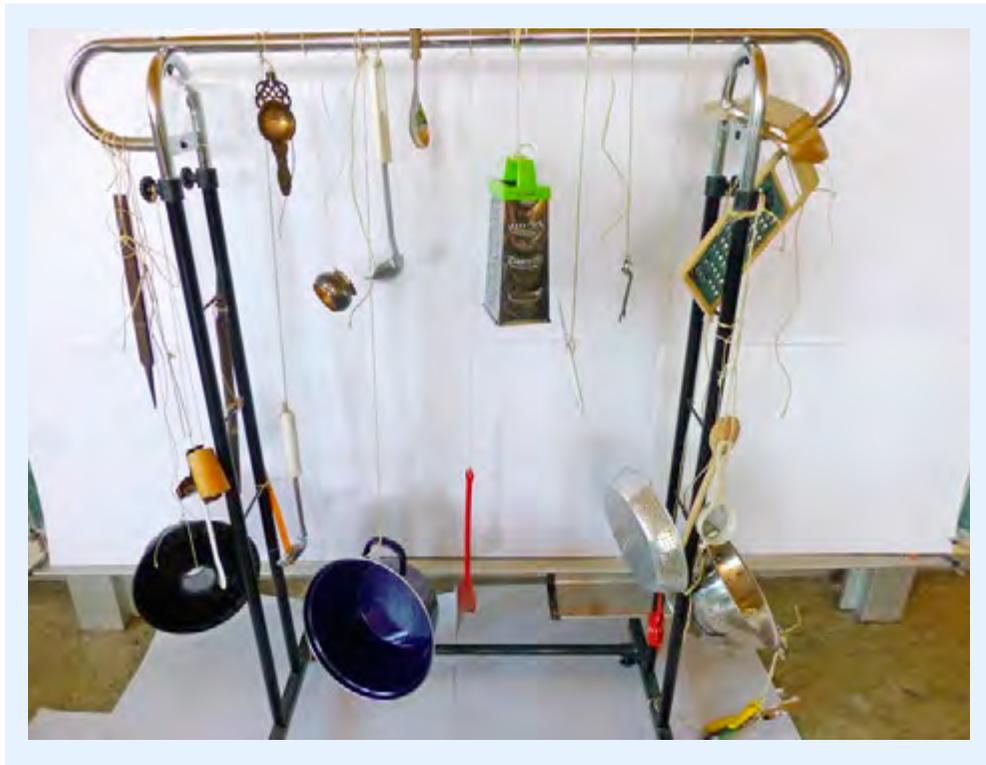
Die Kinder erforschen die Klänge von verschiedenen Gegenständen und Küchenutensilien im Klassenzimmer. Die Gegenstände werden als »Bild« in der Kreismitte arrangiert. Jedes Kind geht in den Kreis und stellt den anderen sein Objekt und den Klang vor. Alternative: Ein Kind stellt seinen Klang vor, die anderen antworten mit ihrem Klang.



#### 2. Herstellung des Klangmobils

Die Kinder bauen aus den ausgesuchten Objekten ein Klangmobil. Dabei erforschen sie immer wieder die unterschiedlichen Klänge.





#### 4. Arbeitsmaterialien



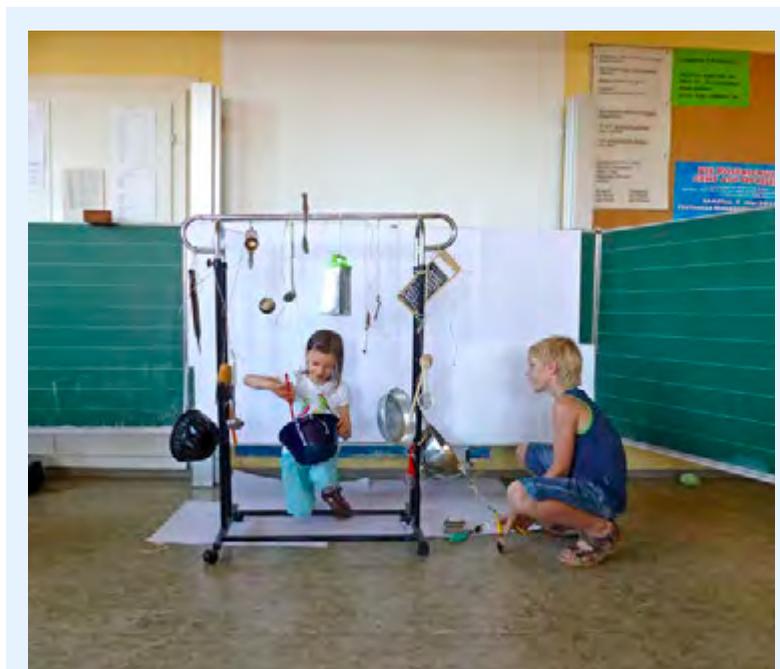
\_\_ ausranierte Küchenutensilien, Schnur, Kleiderständer



#### 3. Weiterführung



\_\_ Das Klangmobil kann immer wieder in Musik eingesetzt werden, als interaktives Kunstobjekt im Haus verbleiben.



# VON SCHWEBENDEN OBJEKTEN

## STRAWINSKYS »FEUERVOGEL«

### MARTINA CASEL



#### 1. Fächerübergreifendes Arbeiten

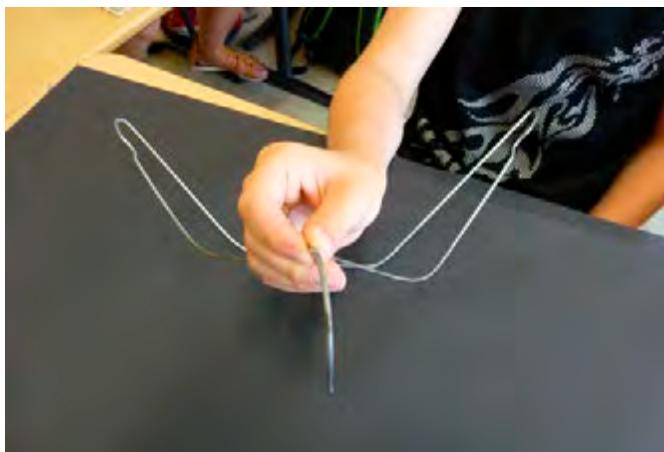


Im Fächerverbund MNK wurde die Musik »Feuervogel« von Igor Strawinsky gehört. Der russische Märchenstoff wurde parallel dazu in Deutsch von den Kindern gelesen. Es wurden Teile des Märchens gespielt und zur Musik wurden Tanzbewegungen »erfunden«.

#### 2. Herstellen des Mobiles, vom Bild zum Objekt



Vor der Arbeit an dem Objekt malten die Kinder einen Feuervogel mit Wasserfarben, um ein Gespür für die Form und Farbgebung zu erhalten.



Der Feuervogel sollte beim Betrachter die Illusion des Fliegens erzeugen. Aus diesem Grund entschied ich mich für ein Mobile an fast unsichtbaren Nylonfäden. Das grazile Material eines Drahtkleiderbügels war sehr leicht und zudem billig und für Grundschüler problemlos in Form zu biegen. Auf dieses »luftige« Grundgerüst spannten die Schüler eine dünne Schicht Kleisterpapier. Dies ließ die Form eines Vogels für Kinder diesen Alters realistischer werden und trotzdem wurde dabei die Leichtigkeit des Objektes erhalten. Die Vögel wurden nach dem Grundieren mit weißer Plakafarbe in den Farben gelb, orange und rot bemalt. Das Anbringen von sehr leichten, kleinen Flaumfedern am Schwanz und den Flügeln in Feuerfarben unterstützte noch zusätzlich die Illusion, die Vögel würden im Luftzug fliegen, da sich diese ständig bewegten. Die Vögel wurden im Schulhausgang unter der Decke aufgehängt. Durch die Zugluft bewegten sie sich sanft, sowie eine Tür geöffnet wurde, und es sah aus, als würden sie unter der Decke fliegen.



### 3. Arbeitsmaterialien

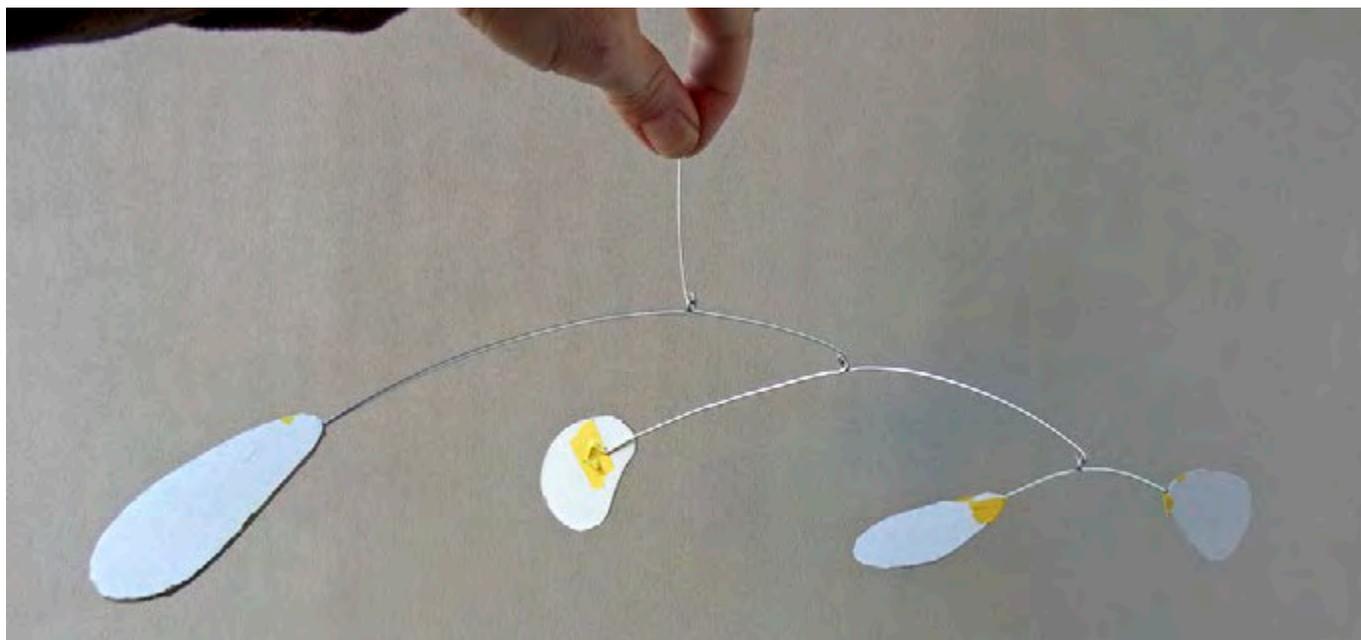
- Musik »Feuervogel« von Strawinsky
- Märchenstoff »Feuervogel«
- Drahtkleiderbügel  
(werden meist problemlos in Wäschereien verschenkt)
- Tapetenkleister, Zeitungen
- Wasserfarbe, Plakafarbe
- bunte Federn
- Nylonschnur



# ERWECKT ZUM LEBEN

## MOBILES BAUEN

### MARKUS HALLSTEIN



*»Warum nicht plastische Formen in Bewegung? Nicht einfach übersetzte oder rotierende Bewegung, sondern verschiedene Bewegungen von unterschiedlicher Art, Geschwindigkeit und Reichweite untereinander kombiniert, ergeben ein Ganzes. So wie man Farben oder Formen komponieren kann, so kann man auch Bewegungen komponieren.«<sup>1</sup>*

Alles was sich bewegt reizt das menschliche Auge. Man ist gezwungen hinzuschauen, ob man will oder nicht. Wenn nun Objekte sich scheinbar selbständig im Raum bewegen, ist das faszinierend, im besten Falle sogar poetisch. Die Vorstellung, dass sich in Klassenzimmern unterhalb der Decke Mobiles bewegen fand ich anregend. Nachdem Marcel Duchamp in den 1930ern den Begriff »Mobile« für die

hängenden, filigran ausbalancierten, sich durch Luftzug bewegenden Arbeiten Alexander Calders verwendet hatte, gehören heute strapazierfähige Nachfahren fast schon zur Grundausstattung eines jeden Neugeborenen. Es gibt Mobiles fertig oder als Bausatz in einer unüberschaubaren Anzahl an tierischen Motiven und Formen. Das eigene Experimentieren mit der Gewichtsverteilung, das Austarieren der verschiedenen und selbst entwickelten Formen spielt bei den Fertigprodukten und meist auch bei den Bausätzen keine Rolle. Gerade das Ausprobieren und Suchen nach Balance sowie das haptische Begreifen steht bei dieser Aufgabe im Zentrum. Am Ende dieses Prozesses soll dann ein hängendes und sich bewegendes Objekt entstanden sein.



Die Aufgabe wurde mit einer 8. Klasse in Einzelarbeit durchgeführt. Benötigtes Material: Bindedraht 1,0 bis 1,2 mm für die Konstruktion, Nylonschnur zum Aufhängen, Pappe oder Karton für die Gestaltung oder andere Materialien, Rundzangen, Flachzangen am besten im Klassensatz oder von zuhause mitbringen lassen, Klebeband oder Nassklebeband, Acrylfarbe für eine mögliche farbige Gestaltung. Die Größe richtet sich nach der jeweiligen Idee. Eine Richtgröße könnte 30 x 30 x 30 Zentimeter sein.

In einem ersten Schritt wurden Abbildungen von Mobiles von Alexander Calder gezeigt und der Begriff Mobile hergeleitet und die Funktionsweise erläutert. Daran schloss sich eine erste Ideenfindungsphase an, bei der die Schülerinnen und Schüler Skizzen von eigenen Mobiles anfertigen sollten.

Formideen und deren Umsetzung sollten dabei zu Papier gebracht werden. Die Umsetzbarkeit der Ideen wurden im Klassenverband als auch im Einzelgespräch besprochen. Von freien Formen, über Sterne, Kreise, Wolken ist vieles möglich. Eine Festlegung auf eine dominierende Grundform, die dann in der Größe variiert wird, sollte das Ziel sein. Die Entwürfe sollten daraufhin konkretisiert werden.

Hierauf folgte die Einführung in den Umgang mit dem Draht. Der Draht dieser Stärke lässt sich noch gut mit der Hand biegen. Der Umgang mit einer Rund- und Flachzange muss vermutlich gezeigt werden, da kaum Erfahrungen vorliegen. Um zu zeigen, wie die Drahtelemente gebogen sein müssen, damit sie miteinander verbunden werden können wurde ein kleines Anschauungsmodell gezeigt (Abb. 1).

Bewegungs- und Schwingungsmöglichkeiten konnten ebenfalls studiert werden. Auf einem Blatt (Abb. 5) wurden weitere Hilfen mit Bild und Text festgehalten. Wichtig ist, dass immer vom kleinsten zum nächsten größeren Element gearbeitet wird, um jeweils das nötige Gleichgewicht der Teile ermitteln zu können. Als dann begann die Erprobung und Umsetzung, bevor in einem letzten Schritt das Mobile farbig gestaltet werden konnte.

Der Beginn der Umsetzung war für die Schülerinnen und Schüler zunächst etwas ernüchternd, da der Bau der Einzelteile und die folgende Suche nach dem Gleichgewicht ein gewisses Maß an Genauigkeit und Sensibilität abverlangte. Allein schon das Herstellen von geraden beziehungsweise leicht gebogenen Drahtelementen erwies sich zum Teil als recht schwierig. Auch das Biegen einer kleinen Rundung als Halterung stellte zunächst eine kleine Herausforderung dar. Dennoch war die Freude groß als die ersten Elemente zu Schwingen begannen. Auch die hochgesteckten Ziele an Form und Bewegung, die in der Zeichnung festgehalten wurden, erwiesen sich oftmals als zu komplex. Mein Ziel einer homogenen Gesamtform mit Formwiederholungen in verschiedener Größe widersprach teilweise dem Gestaltungswillen der Schülerinnen und Schüler, die möglichst viele verschiedene Formen anstrebten.

Ein »weniger ist mehr« wurde oft als Qualitätsminderung gesehen, trotz meines Hinweises auf die einheitliche Formensprache Calders.

Im Laufe der Arbeit mussten im Kunstraum Schnüre gespannt werden, um die Werke sicher lagern zu können, da einige bereits im Entstehungsstadium recht fragil erschienen. Des Weiteren verursachte die Aufgabe einen großen Ausschuss oder Verschleiß an Draht, der vor allem durch unsachgemäßen Gebrauch, etwa grobes Verbiegen des Drahtes entstand. In einem zweiten Durchlauf würde ich auf jeden Fall in Partnerarbeit arbeiten lassen. Dadurch halbiert sich die benötigte Zangenanzahl, der Platzbedarf, Materialverbrauch und natürlich die Anzahl der entstehenden Mobiles, was wiederum die Möglichkeit der Beratung und Hilfestellung seitens der Lehrkraft verdoppelt.

Letztlich hing im Kunstraum von jeder Schülerin und von jedem Schüler ein Mobile. Interessant ist die Vielfalt der Formen und des Aussehens (Abb. 3 und 4). Die Werke Calders dienten oft wirklich nur als Ausgangspunkt für eine eigene Umsetzung. Auch kamen andere Materialien als Karton zu Einsatz (Abb. 4). Dies wurde ausdrücklich meinerseits unterstützt.

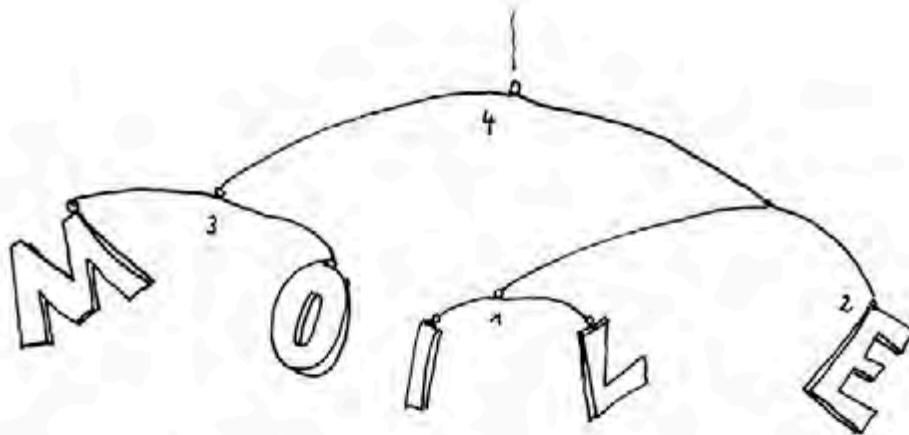
„Wenn alles klappt, ist ein Mobile ein Stück Poesie, das vor Lebensfreude tanzt und überrascht.“<sup>2</sup>



Abb. 3 (oben): Hanna Lidle, Mobile, Lessing-Gymnasium

Abb. 4: Louis Weller, Mobile, Lessing-Gymnasium

2 Alexander Calder, zitiert nach ebd.



I ARBEITE IMMER VOM KLEINEN ZUM GROSSEN  
(→ Reihenfolge: 1-2-3-4)

II STUDIERE DEN UMGANG MIT DEM DRAHT & KARTON

a) Grundelement



b) Beim ersten Drahtelement



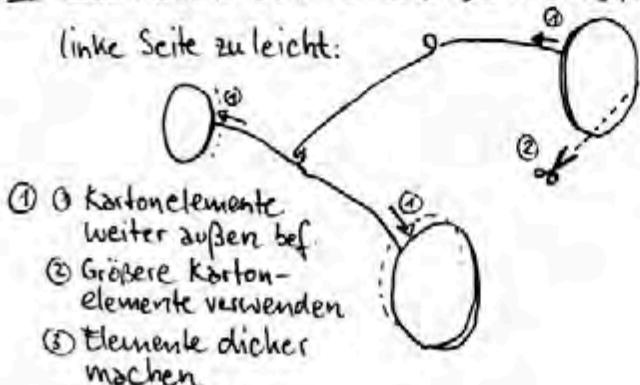
→ Die Länge des Grundelements ist variabel.

c) Befestigung des Kartonelements



III LÖSUNGEN BEI GLEICHGEWICHTSPROBLEMEN

linke Seite zu leicht:



- ① ① Kartonelemente weiter außen bef.
- ② ② Größere Kartonelemente verwenden
- ③ ③ Elemente dicker machen

rechte Seite zu schwer:

- ① ① Kartonelement weiter innen befestigen oder
- ② ② Gewicht reduzieren ✂
- ③ ③ Element dünner machen

# METAMORPHOSE

## WAS AUS EINER KERAMIKFLIESE WERDEN KANN

DR. ANGELIKA  
MÜLLER-ZASTRAU



Abb. 1: Kneippbecken-Mosaik, Angelika Müller-Zastrau (privat)

Mein Bericht zum Thema ›Keramikfliesen‹ bezieht sich auf die Arbeit mit Kindern, die bereits im Kindergartenalter beginnen kann und dann in jedem Alter Freude bereitet und der Kreativität keine Grenzen setzt. Dabei möchte ich aufzeigen, wie leicht Keramikfliesen herzustellen sind und was daraus entstehen kann.

### Keramikfliesen herstellen – ein Kinderspiel

Da Keramikfliesen sowohl im Innenbereich als auch im Außenbereich sehr dekorativ eingesetzt werden können, eignet sich als Ausgangsmasse der Creaton 254 weiß, der sowohl bei niedrigeren Temperaturen für den Innenbereich als auch bei sehr hohen Temperaturen frostbeständig für den Außenbereich gebrannt werden kann. An Glasuren benutzen wir an der Schule sehr gerne die Maxglasuren, da es sie in vielen tollen Farben und Farbspielen gibt. Bei der Auswahl der Glasuren muss auf den gewünschten Brennbereich geachtet werden. Für den Innenbereich eignen sich Max Keramikglasuren für den Brennbereich 1020 bis 1120 Grad

Celsius. Für den Außenbereich, besonders wenn das Objekt auch im Winter draußen stehen soll, eignen sich Max Steinzeug-Glasuren mit einem Brennbereich von 1220 bis 1250 Grad Celsius. Um Keramikfliesen herzustellen, muss zunächst eine gleichmäßige, etwa ein Zentimeter dicke Tonplatte ausgerollt oder mit dem Tonschneidebügel (Abb. 2) abgeschnitten werden.

Das Ausrollen schaffen bereits Kinder im Kindergartenalter, wenn ihnen zwei Vierkanthölzer (Maß 1cm x 1cm) dabei helfen, das Randmaß der Tonplatte von einem Zentimeter einzuhalten (Abb. 3). Eine Vorlage aus Karton im gewünschten Fliesenmaß reicht schon aus, um aus der Tonplatte die Fliese im entsprechenden Format herauszuschneiden (Abb. 4). Aber auch hierfür gibt es das passende Gerät, mit dem es etwas schneller geht, nämlich den Fliesenausstecher. Für die Kinderhand ist er eher ungeeignet (Abb.5). In den weichen Ton lassen sich nun Naturmaterialien wie Blätter, Muscheln oder Steine (Abb 6. ) sowie Alltagsgegenstände wie Knöpfe oder Buchstabenstempel hineindrücken, so dass interessante Muster entstehen (Abb. 7). Leicht lassen sich auch freigestaltete Muster oder gar Buchstaben



Abb. 2: Eine plane Tonfläche mit dem Tonschneidebügel ausschneiden.



Abb. 3: Eine plane Tonfläche mit dem Wellholz und Hilfshölzern auswellen.



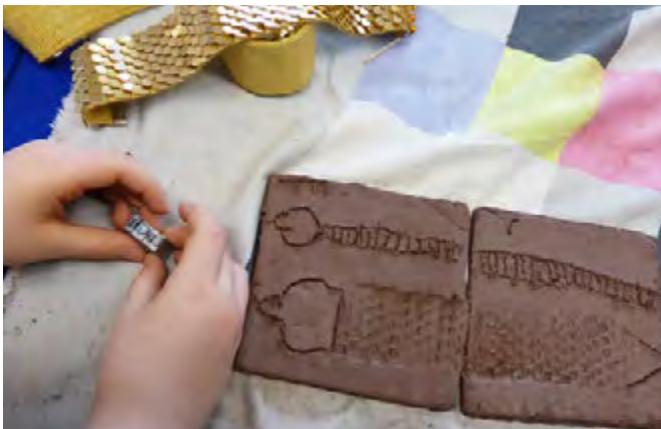
Abb. 4: Fliesen mit Hilfe eines Papierquadrats in der gewünschten Größe ausschneiden.



Abb. 5: Fliesenausstecher gibt es in verschiedenen Größen und Formen, auch rund und dreieckig.



Abb. 6: Naturmaterialien in den weichen Ton gedrückt. So wirkt die Fliese nach dem Glasurbrand.



oder Zahlen in den weichen Ton einritzen. Der Experimentierfreude sind hier keine Grenzen gesetzt. Die fertigen Fliesen sollten, mit einer Zeitung abgedeckt, zwischen zwei Holzplatten zum Trocknen gelagert werden. Wichtig dabei ist, dass die Fliesen während des Trockenprozesses möglichst jeden zweiten Tag gewendet und mit frischem Zeitungspapier bedeckt werden. So bleiben die Fliesen plan. Nach etwa zwei Wochen ist die Fliese trocken genug für den Schrühbrand, um also bei ungefähr 1000 Grad Celsius ein erstes Mal gebrannt zu werden. Danach wird die für die gewünschte Brenntemperatur geeignete Glasur aufgetragen und der Glasurbrand bei etwa 1100 Grad Celsius für den Innenbereich und etwa 1250 Grad Celsius für den Außenbereich kann erfolgen.



#### Eine Keramikfliese – ein Topfuntersetzer

— Eine fantasievoll gestaltete Einzelfliese ist ein toller Blickfang für jeden Tisch oder ein hitzebeständiger Topfuntersetzer (Abb.8 und 9). Vier unterklebte Filzkreise verhindern dabei Kratzspuren auf der Unterlage (Abb.10 ).



#### Mehrere Keramikfliesen – ein Wandfries

— Mehrere kreativ und frei gestaltete Fliesen lassen sich zu einem ansprechenden Wandfries zusammenfügen. Dabei sind ganz kreative und unorthodoxe Zusammenstellungen möglich (Abb. 11) oder Zusammenstellungen mit der Farbe als verbindendem Element (Abb. 12) oder Zusammenstellungen mit der Farbe und dem Thema als verbindende Elemente wie beim Wandmosaik »Meerestiere« (Abb. 13). Bei dieser Arbeit orientierten sich die Kinder sehr stark an ihren präzise gestalteten Entwürfen. Besonders schön ist hier zu sehen, wie die Kinder einzelne Meeresbewohner über mehrere Fliesen hinweg abbildeten und deswegen ihre Arbeit auch als Wandmosaik bezeichneten.

Bei diesem Wandmosaik sind die Meeresfiguren, etwa die Seeschlange, dreidimensional auf die Fliese aufgebracht, was beim Betrachter einen sehr lebendigen Eindruck hinterlässt (Abb. 14). Da diese Gemeinschaftsarbeit der Klasse 3/4 a in der Schule verblieb, bekamen die Kinder

Abb. 7: Auch Buchstabenstempel aus der Schuldruckerei lassen sich in den weichen Ton abdrücken

Abb. 8: Beispiel einer fertigen Keramikfliese mit einem Stoffstempelabdruck, Projekt Angelika Müller-Zastrau, Kinder der Klassen 1-4

Abb. 9: Beispiel einer fertigen Keramikfliese mit Handgeschriebenem und Handgezeichnetem, Lehrerfortbildung Helga Unger.

Abb. 10: Filzaufkleber verhindern Kratzspuren auf dem Untergrund.



Abb. 11: Frei gestaltetes Wandfries, Kinder der Keramik-AG, Leitung Helga Unger



Abb. 12: Wandfries mit Farbe als verbindendem Element, Kinder der Keramik-AG, Leitung Helga Unger

und die verantwortlichen Lehrerinnen je eine Klappkarte als Erinnerung an dieses eindrucksvolle Gemeinschaftswerk (Abb. 15). Gerne wird diese Karte heute noch als Gruß- beziehungsweise Glückwunschkarte der Schule benutzt und beim Osterbasar zum Verkauf angeboten. Die künstlerische Arbeit der Kinder erfährt so eine langfristige Wertschätzung.

lenwert, der noch ausstrahlen wird, wenn viele Kinder schon nicht mehr im Bildungshaus Hausen betreut werden. Der Pavillon ist einerseits wünschenswerter Rückzugsort, ja eine Oase des Verweilens, andererseits bleibendes Zeichen gelungener Zusammenarbeit, Inklusion und Integration.«

### Viele Keramikfliesen – ein Pavillon

«Viele kleine Leute in vielen kleinen Orten, die viele kleine Dinge tun, können das Gesicht der Welt verändern«, sagt ein afrikanisches Sprichwort. Und genau das trifft auf den Pavillon im maurischen Stil zu (Abb. 20), der seit 2014 den Gartenbereich des Schulgeländes der Maria Montessori Grundschule Hausen schmückt. Dieses filigrane Gebilde besteht aus 480 fantasievollen Einzelfliesen, die von Kindern des Bildungshauses Hausen, also Kindern der drei Tageseinrichtungen und der Maria Montessori Grundschule Hausen gestaltet wurden. Zusammengesetzt wurden die Fliesen von Eltern dieser Kinder.

Dabei arbeiteten Kinder und Eltern vieler verschiedener Nationalitäten harmonisch zusammen. Unter den Kindern waren auch viele Inklusionskinder, die sehr erfolgreich ihren künstlerischen Beitrag lieferten. Die Gesamtleitung lag in den Händen des Stuttgarter Baukünstlers Wolfgang Zaumseil. Er sagt dazu: »Das Geschaffene erhält somit bei allen Nutzern und Betrachtern einen hohen Stel-

### Figurenfliesen – ein Fliesenspiegel

Bild-Material-Objekt, dieser Aufbau war auch Grundlage für das Projekt »Gestaltung eines Fliesenspiegels für den neuen Trinkbrunnen« im Foyer der Maria Montessori Grundschule Hausen. Die Schülerinnen und Schüler der Keramik-AG unter der Leitung von Helga Unger hatten diesen klar definierten Auftrag bekommen. Das war zunächst gar nicht so einfach, denn es sollten unbedingt industriell gefertigte quadratische Fliesen verwendet werden, so die Vorgabe des Schulträgers. Erst nach intensiver Überzeugungsarbeit erhielt die Schule die Genehmigung, selbstgefertigte Fliesen zu verwenden. Das Ergebnis kann sich sehen lassen und erfreut die Kinder täglich, wenn sie ihre Wasserflaschen am Brunnen auffüllen. Auch Besucherinnen und Besucher der Schule bleiben häufig bewundernd vor diesem Kunstwerk aus Kinderhand stehen (Abb. 16).

Die Kinder gestalteten dafür nur die figürlichen Fliesen, die Mosaikfliesen wurden von einer Firma in den gewünschten Blautönen extra für unser Projekt angefertigt.



Abb. 13: Wandmosaik Meerestiere mit der Farbe und dem übergeordneten Thema als verbindende Elemente, Kinder der Klasse 3/4 a, Leitung Jana Lenz.

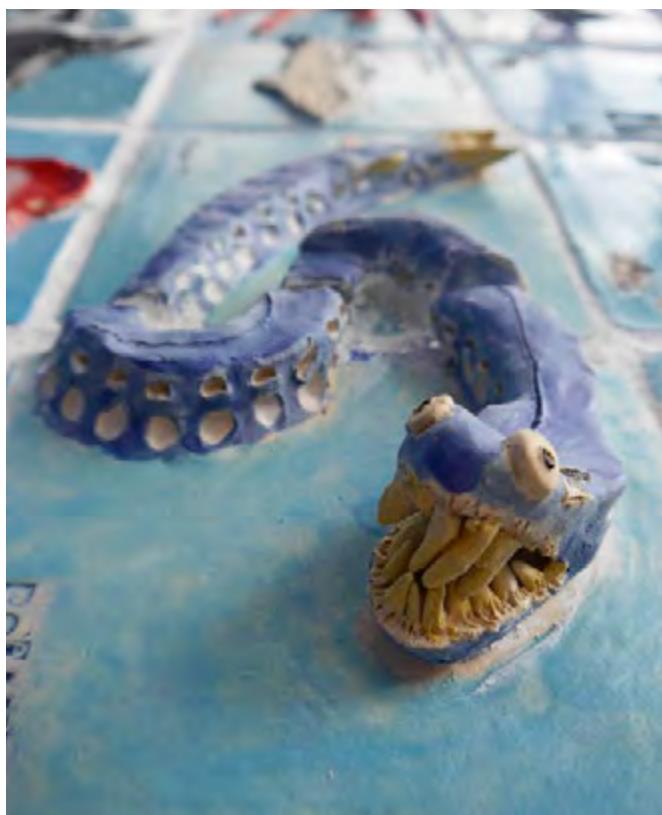


Abb. 14: Die Seeschlange ist auf der Fliese dreidimensional gestaltet.



Abb. 15: Klappkarte zum Gemeinschaftswerk: »Wandmosaik Meerestiere«, Entwurf und Umsetzung, Angelika Müller-Zastrau

Als Grundlage für die Figurenfliesen skizzierten die Kinder zunächst ihr angestrebtes Objekt auf Papier und schnitten diese Vorlage aus, um sie dann als Modell auf den Ton zu legen. Mit einem scharfen Messerchen schnitten die Kinder dann den Ton am Rand der Vorlage entlang ab. Der Trocken-, Brenn- und Glasurprozess lief dann genauso ab, wie eingangs bereits beschrieben (Abb. 18 und 19). Und natürlich kam auch bei diesem Projekt das Schreiben nicht zu kurz (Abb. 17). Als die Fliesensleger damit begannen, den Fliesenspiegel aufzukleben,

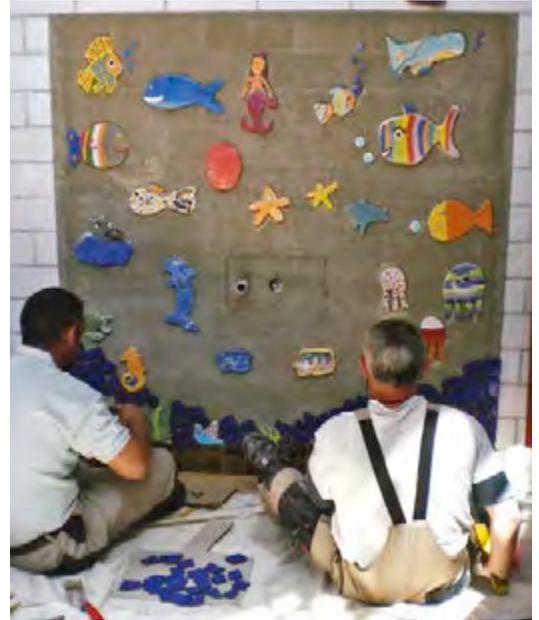


Abb. 16: Fliesenspiegel um den Trinkbrunnen der Maria Montessori Grundschule Hausen, Kinder der Keramik-AG, Leitung Helga Unger.

Abb. 17: Text zum Fliesenobjekt »Meerjungfrau«.

Abb. 18: Skizze für das Fliesenobjekt »Fisch 1« von *Sofia*.

Abb. 19: Sofia mit ihrem Fisch nach dem Schrühbrand.

Abb. 20: Pavillon im maurischen Stil, Leitung Wolfgang Zaumseil

Abb. 21: Der Fliesenspiegel wächst zusehend.

Abb. 22: Teilnehmerin des Kurses »Mama lernt Deutsch« bei der Gestaltung einer Mosaikkugel für den Pavillon im maurischen Stil.

füllte sich das Foyer der Schule nach und nach mit Schülerinnen und Schülern. Wie im Kino saßen sie auf ihren Stühlen Reihe an Reihe und sahen gebannt und konzentriert zu, wie das Fliesenmosaik langsam Gestalt annahm. So spannend also können künstlerische Prozesse sein (Abb. 21).

### Fliesenscherben – ein Mosaik

Und was ist, wenn Fliesen mal zu Bruch gehen? Kein Problem. Rasch entsteht ein neues, ansprechendes Kunstobjekt. Die Teilnehmerinnen am »Mama lernt Deutsch-Kurs« an der Maria Montessori Grundschule Hausen wurden geradezu Spezialistinnen im Mosaik legen. Mit viel Liebe fertigten sie die Kapitelle für unseren Pavillon im maurischen Stil an. Wunderschöne Mosaikkugeln bilden nun den Säulenabschluss (Abb. 22). Und stolz zeigte eine dieser Kursteilnehmerinnen

bei der Einweihungsfeier auf das von ihr gestaltete Kapitell und sagte: »Immer, wenn ich hier vorbeigehe, werde ich auf mein Werk schauen und meinen Kindern erzählen, dass ich diese Mosaikkugel gestaltet habe.« Beim Schlangenkopf am Ende der Fühlstraße im Gartenbereich der Maria Montessori Grundschule Hausen versuchten sich viele Schülerinnen und Schüler von Klasse 1 bis Klasse 4 ebenso erfolgreich am Mosaik. Fliesen zerschlagen oder Spiegel brechen ohne Blessuren, alles kein Problem für Kinder. Auch vom Schlangenkopf und seiner Entstehung wurde wieder eine Klappkarte angefertigt.

Und privat: In jeden noch so kleinen Garten passt ein Mosaikobjekt wie hier im Garten der Autorin. Ein Kneipp-Becken entsteht hier ganz nach dem Motto: »Kunst und Genuss« (Abb. 1). Versuchen Sie es doch auch einmal!

# SCHULPROJEKT TEXTILAQUARIUM – EIN ERLEBBARER GESTALTUNGS- UND ENTFALTUNGSRAUM

MARTIN MOHR /  
ANNE KURTH /  
DR. ANGELIKA  
MÜLLER-ZASTRAU



Abb. 1: Das fertige Textilaquarium

Im Rahmen eines Schulprojektes der Maria Montessori Grundschule Hausen in Stuttgart entwerfen, gestalteten und fertigten Kinder der ersten und zweiten Klasse ein Textilaquarium. Ausgehend von »Naturbeobachtungen« und einem daraus resultierenden zeichnerischen Erfassen der vielfältigen Form- und Farben-Unterwasserwelt haben die Schulkinder eine fantasievolle und kreative Tier- und Pflanzenwelt aus Textilien erschaffen. Der gemeinschaftliche und fächer-

übergreifende Entstehungsprozess war für die teilnehmenden Kinder ein Gestaltungs- und Entfaltungsraum und kann im übertragenen Wortsinn als ein Projektionsraum ihrer Fantasie und Kreativität betrachtet werden. Das fertige Kunstobjekt kommt innerhalb der Maria Montessori Grundschule Hausen als Abtrennung einer Spielecke zum Einsatz und ist somit in den Schulalltag der Kinder integriert.

### Entstehungsprozess

Gestaltung der Wasserfläche des Aquariums:  
Für die Wasserfläche des Aquariums wurde Baumwollstoff gebatikt. Dafür erstellten die Kinder zunächst farbige Batikproben. Durch das für das Batiken typische Verknoten und Abbinden der Stoffstücke entstanden interessante Muster und Maserungen. Ausgehend von den Grundfarben Blau, Gelb, Rot testeten die Schülerinnen und Schüler verschiedene Farbkombinationen, mischten Farben und legten Farbverläufe an – ein spielerisches Erlernen und praktisches Nachvollziehen des Farbkreises anhand einer traditionellen Technik des Textilfärbens. Für das Textilaquarium entstand durch diese Technik eine große, querformatige Stofffläche, die einen Farbverlauf von Gelb über Hellgrün zu Blau aufweist, mit hellen Wellenlinien und Kreisformen versehen ist und dem Aquarium als Wasserfläche dient.

Eintauchen in die Formenvielfalt der Unterwasserwelt: Als Einstieg in das Thema und somit zum Eintauchen in die Unterwasserwelt sahen sich die Kinder der Klasse AU 3 einen kurzen Film (»Wunder der Tiefe – Von Walhaien und Riesenrochen« von Marian Krumnow) über das Leben im Meer an, um ein Gefühl und einen Eindruck von den faszinierenden und vielfältigen Lebensformen unter Wasser zu bekommen. Im gemeinsamen Gespräch wurden die gesehenen Tiere und Pflanzen mit den bereits persönlich gemachten Erlebnissen wie Urlaub am Meer oder Aquarium in der Schule gedanklich gesammelt.

Außenformen suchen und entdecken: Im nächsten Schritt hat jedes Kind seine ganz eigene Unterwasserwelt auf ein großes Blatt gezeichnet. Das Papierformat stellte das Aquarium dar, welches mit Leben gefüllt werden sollte. Um sich zunächst ganz auf die



Abb. 2: Batiken - Gestaltung der Wasserfläche des Aquariums



Abb. 3: Außenform - Außenformen suchen und entdecken

zu zeichnende Form konzentrieren zu können, regten große Schattenprojektionen von Wesen aus dem Wasser (Fische, Korallen, Wasserpflanzen, Seesterne und Ähnliche) die Schülerinnen und Schüler dazu an, die jeweils charakteristischen Ausformungen, beispielsweise eines Kopfes, Mauls, Körpers oder der Flossen, bewusst wahrzunehmen und die Formenvielfalt des Lebens unter Wasser zu entdecken. Auf diese Weise sind 24 individuelle Wasserwelten mit sehr lebendigen und fantasievollen Tieren und Pflanzen entstanden.

Farbige Gestaltung der Binnenformen: Gemeinsam wurden die individuell kreierte Aquarien mitsamt ihren »Bewohnern« betrachtet und jedes Kind suchte sich ein gezeichnetes Tier oder eine Pflanze aus. Hierbei lag der Fokus der Besprechung auf den Besonderheiten der Tier- und Pflanzenformen, besonders typischen und interessanten Merkmalen sowie dem Aspekt, welche Umsetzungsmöglichkeiten in Stoff besonders

spannend für das Aquarium sein könnten. Im nächsten Schritt zeichnete jede Schülerin, jeder Schüler, die ausgewählte Form noch einmal vergrößert, wobei dieses Mal der Schwerpunkt auf der farbigen Gestaltung der Fläche (Farbenspiel, Muster, Strukturen) lag.

Alternativ könnte die ausgewählte Form größer kopiert werden, so dass sich die Kinder sofort auf die Gestaltung der Binnenform konzentrieren könnten. Zur Sensibilisierung und als visuelle Anregung diente ein Moodboard mit Farbfotografien von Meerestieren und -pflanzen. Anschließend schnitten die Kinder die großen, farbig ausgearbeiteten Wasserwesen sowie die zuvor gezeichneten kleinen Aquariumbewohner aus.

Dokumentation des Aquariumprojektes: Die kleinen, gezeichneten Formen dienten der individuellen Dokumentation des Aquariumprojektes – jedes Kind gestaltete für sich ein kleines Heft, in das die eigenen



Abb. 4: Binnenform - Farbige Gestaltung der Binnenformen

Zeichnungen geklebt sowie ein kurzer Text zu einem Unterwasserszenario geschrieben wurde. Die Arbeit an der Dokumentation lief während der Projektzeit parallel zur Gemeinschaftsarbeit – somit entstand neben dem großen Aquarium aus Stoff auch ein Abbild der ganz individuellen Unterwasserwelt jedes Kindes. In einem fächerübergreifenden Ansatz diente die Dokumentation dazu, neben der fantasievollen visuellen Gestaltung auch die Sprache und das Schreiben zu üben und zu erlernen.

Papierentwurf des Aquariums im Maßstab 1:1. Bevor die Kinder ihre Papierentwürfe zu den Elementen der Unterwasserwelt auf Stoff übertrugen, simulierte eine blaue Papierfläche in Originalgröße das Aquarium. Auf dieser ordneten die Schülerinnen und Schüler ihre großen Papiertiere und -pflanzen in einer spannenden Komposition an. Die 1:1 Vorlage für die Textilarbeit war damit geschaffen.

Umsetzung der gezeichneten Wasserwesen in Stoff: Bei der textilen Umsetzung der Fantasietiere und -pflanzen wurde unter anderem auf vorhandene Stoffreste zurückgegriffen. Jede Schülerin, jeder Schüler hat sich einen zu ihrer beziehungsweise seiner Tier- oder Pflanzenform passenden Stoff ausgewählt, der sich auf die gezeichnete Gestaltung bezog, das heißt deren Farbigkeit oder auch die Anmutung der Struktur und Haptik aufgriff. Anschließend übertrugen die Kinder die Umriss der Papierformen auf den ausgewählten Stoff. Auf der Suche nach textilen und objektiven Entsprechungen für typische Tier- und Pflanzen-Elemente und -Oberflächen wählten die Kinder Verzierungselemente wie beispielweise Bänder, Pailletten, Knöpfe und Perlen aus und nähten sie eigenhändig auf. Dabei entstanden spielerisch: Ein Schuppenkleid aus Spitzenborte, Kiemen aus Paillettenband und wundervoll einprägsame Fisch-Knopf-Augen ...



Abb. 5: Entwurf - Papierentwurf Aquarium im Maßstab 1:1

Fertigstellung des Stoffaquariums: Der Komposition des Papierentwurfs entsprechend nähten die Erwachsenen des Projektteams die von den Kindern geschaffenen Wasserwesen auf das gebatigte Baumwolltuch. Um die Plastizität zu erhöhen, wurden die einzelnen Formen vorher leicht mit Watte gefüllt, so dass ein reliefartiges Objekt-Bild entstand. Der Eindruck der räumlichen Tiefe des Aquariums wurde zusätzlich verstärkt, indem das fertige Stoffbild über die Bodenkante hinaus im Raum platziert wurde. Das Kunstobjekt Textilaquarium kann sowohl vor Ort in der Maria Montessori Grundschule Hausen oder als fotografische Abbildung auf der schuleigenen Webseite ([www.mmgh.de](http://www.mmgh.de)) betrachtet werden.

Maße/Format des Stoffaquariums:

380 cm (2 x 190 cm) Länge x 98 cm Höhe x 30 cm Tiefe (Materialstärke: 2 cm)

Techniken:

Batiken, Zeichnen, Nähen

Arbeitsmaterialien:

Papier, Schere, Klebeband, Buntstifte, Filzstifte, Wachspastellkreiden, Batikfarbe, Baumwollstoff, farbige Stoffreste, Knöpfe, Pailletten, Spitzenband, Perlen, Glitzersteine, Nadel und Nähgarn, Füllwatte, Schaumstoff, Stoff- und Textilkleber, Bügeleisen, Nähmaschine, Overheadprojektor



Abb. 6: Umsetzung der gezeichneten Wasserwesen in Stoff

Leitung des Projektes:

Martin Mohr (Künstler, Dozent für Malerei und Zeichnung)

Anne Kurth (Klassenlehrerin der Klasse AU 3)

Dr. Angelika Müller-Zastrau (Rektorin der Maria Montessori Grundschule Hausen)

Projektteilnehmer:

Klasse AU3, Maria Montessori Grundschule Hausen, Alter: 6 – 7 Jahre: Aliasghar Boudjari, Nina Braun, Samuel Caliskan, Ali Celik, Hakan Cilbuka, Kai Demarczyk, Louis Dubovik, Jason Fien, Nisa Göktas, Seyit Güzel, Merve Hasdal, Tim Henzel, Tom Hogemann, Tina Hugel, Meilin Jin, Lia Kakakhan, Emilie Klein, Samuel Lo Presti, Nikita Mook, Alina Moulis, Nevio Olujic, Luca Pino Herklotz, Gazel Tanik, Hasan Zaidi

Mitarbeit:

Angela Zastrau, Antonia Zastrau, Alenka Gjurinski, Ilse Bächtle

# Die Leselotte

... die Idee haben ist  
das eine.

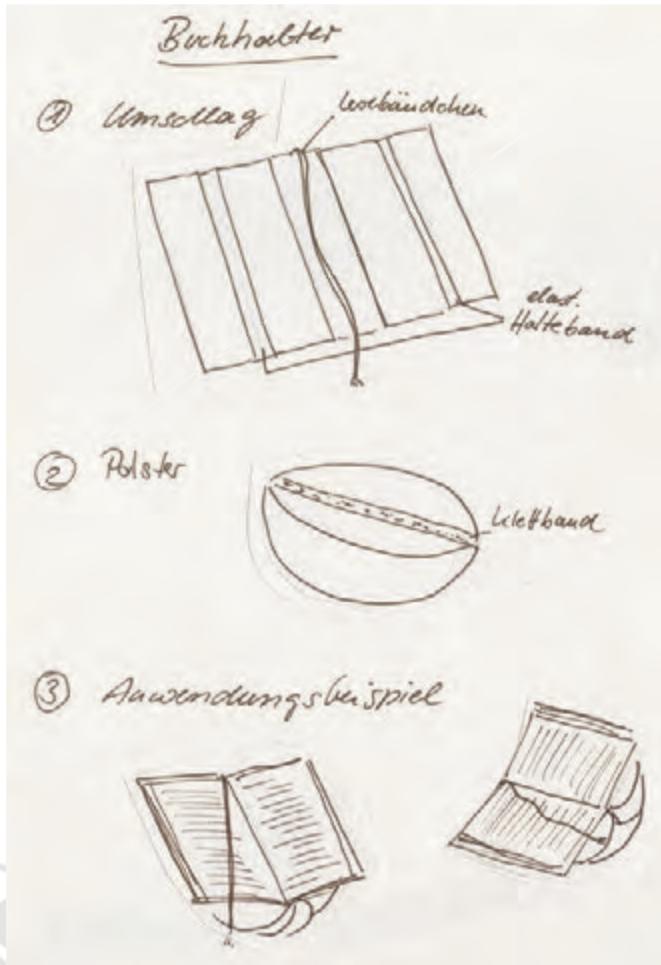
## Vom inneren Bild zum Objekt

Ein Abend im Bett mit spannendem Schmöker und zunehmend müden Armen, aber ungebrochener Leselust. Erschöpfung, Widerstand, inneres Aufbegehren: Warum haben Bücher nur so eine unhandliche Form für Liegeleser? Total unpraktisch, so viel Gewicht und dann muss man auch noch immer die Buchdeckel auseinander halten! Vom ständigen Umblättern ganz zu schweigen. Seit hunderten von Jahren quälen sich tausende von Menschen mit lahmen, kalten, eingeschlafenen Armen und verkrampften Fingern, um diese Schwarten in Stellung zu halten. Kann man sich da nicht was anderes einfallen lassen?! Man könnte doch ..., man müsste vielleicht ..., wenn man das Buch abstützen würde, auf einem Kissen, oder besser auf etwas, das irgendwie richtungsflexibel ist und in verschiedenen



Neigungswinkeln ..., rutschfest ..., angenehm anzufassen ..., nicht zu raumgreifend ..., beständig ..., so etwas wie ein angeschnittener Basketball?! Vollgummi oder mit Luft? Müde. Weiterdenken verschoben.

Am Morgen: Noch nicht alles vergessen! War doch eigentlich eine ganz gute Idee, oder? Auf ins Atelier, einen **Prototypen** gebastelt, aus Papier, ist vorerst am einfachsten. Ja, das Prinzip scheint zu funktionieren, aber die Herstellung technisch ein Problem. Wer macht mir diese Form aus Kunststoff? Kompliziert. Also wieder zurück auf Los. Nähen kann ich - dann eben das Ganze in Stoff denken! Ein Ball besteht aus Segmenten, das weiß man ja seit Kinderzeichnung. Füllung? Da war doch noch das große Stillkissen mit Styroporkügelchen drin auf dem Dachboden. Wird gefleddert. Gigantische Kügelchenschweinelei, alles voller statisch aufgeladener, winziger Dinger, die sich hartnäckig auf einfach allen Oberflächen halten und sogar zwischen Haaren und Zähnen nisten. Nicht zu voll machen, den Ball, sonst liegt er nicht gut und das Buch rutscht ab. Überhaupt. Wie kriegt man das Buch am Kissen fest? Da gab es doch so eine geniale Erfindung: Klettband! Aber: am Buch festkleben? Wer will das? Dann also eine Hülle. Die muss natürlich für unterschiedliche Formate passen ..., stabil und gleichzeitig flexibel, vielleicht mit Gummibändern und Pappen?! Funktioniert doch ganz passabel. Mittelschwere Euphorie!

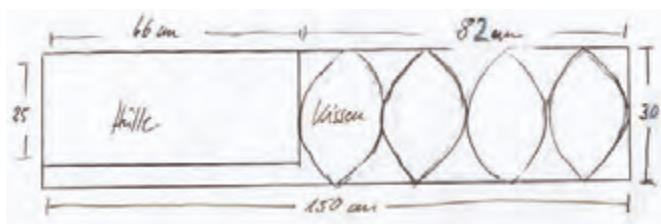


Die LESELOTTE ist eine Lesehilfe für alle, die es beim Lesen gerne bequem haben.

Das Buch wird mit den Buchdeckeln in den Stoffumschlag unter die Gummibänder geschoben, so kann es nicht verrutschen. Mit dem Klettband wird der Umschlag an das Kissen geheftet. Jetzt bleibt das Buch in der gewünschten Position liegen.



Diese Jahr gibt es für alle das gleiche Weihnachtsgeschenk. So ein Buchdings. Also, nächster Schritt: Testphase und Rückmeldung einholen. Ein Name muss auch noch her. Aber zunächst: Schnittmuster entwickeln, Materialliste erstellen, mittelgroßen Einkauf in der Kurzwaren- und Stoffabteilung, dann ab hinter die Nähmaschine. Fünfzig dieser Teile nähen und füllen, dabei versuchen, die Arbeitsgänge zu optimieren und keine Kügelchen-aggro zu entwickeln.  
»Liebe Familie, liebe Freunde, bitte probiert dieses Teil mal aus und sagt, wie Ihr es findet. Danke!«



Und dann geht es erst so richtig los:

Rückmeldungen einholen – verbessern – Schwester ins Boot holen – Namen finden – recherchieren – Gebrauchsmusterschutz beantragen – Lizenznehmer suchen – keinen Lizenznehmer finden – beschliessen es selbst in die Hand zu nehmen – Rechtsform wählen – Firmennamen finden – Firma gründen – Gewerbe anmelden – Logo entwickeln – Markenschutz beantragen – Farpalette und Zubehör festlegen – Stofflieferant finden – Näherei suchen – Kosten und Preise kalkulieren – Auftrag erteilen – Fotos machen – Flyer entwickeln – Website gestalten – Vertrieb finden – Formulare und Vorlagen entwerfen – Werbung machen – Stand für Buchmesse entwerfen – auf Buchmesse gehen – Kontakte knüpfen – Aufträge aquirieren – Buchhaltung finden – neue Näherei finden – Betrieb am Laufen halten – Lager finden – Ergänzungen entwickeln – Ergänzungen verwerfen – neue Näherei finden – neuen Stofflieferanten finden ...

... die Idee haben ist eben nur das eine!

# Von Menschen und Hüllen – die textilen Flächen

Prof. Dr.  
Ulla Gohl-Völker

Aus der Sicht der Anthropologie umgibt sich der Menschen mit verschiedenen Hüllen, die ihn im materiellen Sinne vor den Einflüssen der Witterung schützen und zugleich Träger von Zeichen sind, das heißt sie wirken nach innen und nach außen. Soziale Hüllen sind Konstrukte, die die Gemeinschaft stabilisieren, sie sind jedoch nicht Gegenstand der folgenden Ausführungen. Der Menschen ist das einzige Lebewesen, welches seine Bekleidung und Behausung sowie deren Architektur selbst imaginiert und herstellt. Bekleidung und Architektur sind von Menschen erdacht und gemacht und somit Kulturgüter im eigentlichen Sinne des Wortes. Die Fähigkeit zur Herstellung und Verarbeitung textiler Flächen war aus evolutionärer Sicht eine Überlebensstrategie und ermöglichte das Vordringen des Menschen in die verschiedenen Klimazonen der Erde. Da die körpereigenen Anpassungsmechanismen an die unterschiedlichen Außenreize relativ gering ausgebildet sind, bedurfte es zusätzlicher Systeme um die Körperkerntemperatur bei 37 Grad Celsius zu halten. Selbst geringe Abweichungen lösen Krank-

heitssymptome aus und können mitunter zum Tod führen. Bereits Gottfried Semper wies darauf hin, dass »wir solchen Schutz nur durch feste Verbindungen von Materialien, die uns die Natur bietet, erhalten können«. Stabile Verbindungen entstehen in beiden Fällen durch die Berücksichtigung mechanischer und statischer Gesetze, die in den Verarbeitungstechniken zum Ausdruck kommen.

Bereits in der Jungsteinzeit dienten Gräser und Rindenbaste als Ausgangsmaterialien, die zu Körben, Matten und Schnüren verarbeitet wurden. Die textilen Fasern entstammten ursprünglich der Tier- und Pflanzenwelt, waren also Naturfasern. Die Herstellung von Fäden und Schnüren war eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung orthogonaler Flecht- und Webstrukturen, aus denen die stabilen Flächen für die Haus-, Zaun- und Zeltkonstruktionen entstanden. Reste dieser Konstruktionsprinzipien zeigen sich unter anderem bei den Ausfachungen an alten Fachwerkhäusern. Die räumliche Abgrenzung des Besitzes erfolgte durch Zäune, bei denen

ursprünglich Zweige zwischen Ständer geflochten wurden. Etymologisch leitet sich die spätere Bezeichnung Wand aus dem Vorgang des Windens beziehungsweise Einflechtens ab. Durch die Verknotungen und Verschlingungen der Fäden entstanden Netze, aus deren flexiblen Flächenkonstruktionen Transport- und Sammelbehältnisse gefertigt wurden, die ebenfalls das Überleben der Menschheit sicherten.

Textile Flächen, wie sie für die Bekleidung und die Ausstattung der Häuser benötigt werden, können zum einen direkt aus einem flächigen Verbund von Einzelfasern entstehen. Dazu gehören Filze, Vliese und in gewisser Weise auch Papier, welches bekanntermaßen aus einem Faserbrei gewonnen wird. Textile Flächen können jedoch auch über einen mehrstufigen Produktionsprozess hergestellt werden. In einem ersten Schritt werden aus den Fasern Garne und Zwirne generiert, die durch weitere Verfahren, wie Verschlingen, Flechten, Weben oder Stricken und Wirken, Flächen von unterschiedlicher Festigkeit, Eigenschaft und Gewicht bilden.

Die Kleidung als erste Hülle umschließt den Körper direkt, sodass sie auch als zweite Haut bezeichnet wird. Die relativ steifen Gewebe begünstigten die für die europäische Mode bestimmende Idee der Abformung, Überformung und Verformung des menschlichen Körpers. Dies führte zu einer Ausdifferenzierung der Zuschneide- und Nähetechniken, der haute couture, das heißt der hohen Zuschneidekunst. In der östlichen Bekleidungsstradition standen lange Zeit Wickel- und Drapierungstechniken im Mittelpunkt der Bekleidungsstrategien. Hier diente der Körper lediglich als Stütze einer Form, die durch das Legen der Stoffbahnen entstand.

Die zweite Hülle, die Behausung oder Architektur, trennt den Außenraum vom Innenraum. Im Innenraum schaffen textile Matten, Decken, Teppiche, Polster ein angenehmes Tritgefühl und markieren sensomotorisch die Differenz zwischen dem Außen und dem Innen. Das in manchen Kulturen praktizierte Ablegen der Straßenschuhe vor dem Betreten des Innenraumes entspricht demnach nicht nur einem hygienischen Bedürfnis, sondern vermittelt eine taktile Wahrnehmung des Raumwechsels. Die Vorhänge, textilen Wandbespannungen und Tapeten hängen vor der Innenseite der Außenwände und deren Öffnungen. Sie reduzieren die Zugluft und die Luft zwischen der Außenwand und den Vor-Hängen isoliert den Raum gegenüber Hitze und Kälte. Im Raum montiert, entstehen mit Hilfe der Vorhänge flexible Wände zur Unterteilung der Innenräume. Eine sehr puristische Lösung eines flexiblen Raumkonzeptes zeigen die mit Papier bespannten Rahmen in der traditionellen japanischen Architektur, sie kommen als Raumteiler, Fenster und Türen zum Einsatz.

Der äußere Teil einer Behausung, die als Abgrenzung nach außen fungiert, steht in einem engen Zusammenhang mit den klimatischen Bedingungen, den natürlichen Ressourcen und der Lebensweise der Bewohner. Die nicht sesshaften beziehungsweise nomadischen Lebensformen bedingten Zeltkonstruktionen,

die optimal an die Bedürfnisse des jeweiligen Lebensraumes angepasst waren. Die Filzmatten der zentralasiatischen Jurten wurden aus Wolle der heimischen Schafe gefilzt. Die winddichten Filzmatten der Außenhülle boten einen optimalen Schutz gegen die eisigen Winde der Hochebenen, die runde Form reduzierte den Widerstand gegen den Wind und garantierte die Standfestigkeit. Steilwandige Zelte, wie das Tipi, waren aus dem Leder der Bisons, somit konnten Regen und Schnee rasch abperlen beziehungsweise abrutschen. Flache Hauszeltkonstruktionen, wie das Schwarzzelt, optimierten mit variabel zu öffnenden Seitenwänden die Belüftung und bewährten sich deshalb in heißen Wüsten- und Steppenregionen.

Sesshafte Kulturen haben als konstitutives Element der Architektur die Mauer, ein stabiles Gefüge aus aufeinander geschichteten und verbundenen Steinen. Erst der Einsatz des flüssigen und aushärtenden Verbundstoffes Beton und der Skelettbau als Weiterentwicklung des Ständerfachwerkbaus ersetzen zunehmend die traditionellen Steinbautechniken und die Arbeit der Maurer. Doch auch bei den neuen Technologien spielen die Textilien wieder eine Rolle. Die Einlagerung von Textilfasern in die Betonmasse, das heißt die Textilarmierung, schützt das spröde Baumaterial vor Korrosion, macht es dünnwandiger, leichter und elastischer. Dies reduziert den Verbrauch der Ressourcen, senkt die Kosten und ermöglicht völlig neue Formen, wie sie beispielsweise die Bauten von Daniel Libeskind oder Zaha Hadid zeigen.

Ein weiteres Einsatzgebiet der Textilien sind die großflächigen temporären Bedeckungen der Sportstadien, die Flugplatzhallen in Medina und die Gletscherbedeckungen. Meist geht es um Sonnen- oder Hitzeschutz, sodass man auch hier von einer technischen Fortsetzung des antiken »velariums« ausgehen kann. Die wenigen Beispiele zeigen, dass die Textilien Existenzbedürfnisse befriedigen und deshalb eine fortlaufende Erweiterung und Differenzierung hinsichtlich ihrer Verarbeitung und Verwendung erfahren.

#### Literatur

*Semper, Gottfried* (1854) 1964: *Textile Kunst*. In: Gottfried Semper, *Wissenschaft, Industrie und Kunst*. Reihe Neue Bauhausbücher. Mainz, und andere Schriften über Architektur, Kunsthandwerk und Kunstunterricht

*Urs Luzinger* (2010): *Gesponnen, geflochten, gewoben*. Archäologische Textilien zwischen Bodensee und Zürichsee. Ausstellungskatalog, Sulgen/CH

# MODE EINMAL ANDERS

## OBJEKTE AUS PAPIER

### PROF. DR. MONIKA MILLER

*Wenn man das Material Papier befreit aus seiner traditionellen Rolle als Bild- und Textträger, kann es in seiner Eigenschaft als Werkstoff mit einer vielseitigen Toleranz im Hinblick auf seine dreidimensionale Verwendbarkeit und Formbarkeit wahrgenommen und thematisiert werden.*

Papier als Werkstoff stellt ein besonders Potenzial für den Kunstunterricht dar. Seine Vorteile für die Objektgestaltung: Papier steht in einer immensen Vielfalt vorgefertigt zur Verfügung und kann im Unterricht ohne aufwendige Werkstattvorbereitungen eingesetzt werden. Es kann aber auch selbst hergestellt werden, um dann als flüssiger Pulp Anwendung zu finden. Die dreidimensionale Gestaltung mit dem Material Papier trägt vor allem zur Sensibilisierung für den Werkstoff bei. Mit Papier zu gestalten bedeutet für die Schüler, mit Händen und Augen ein vertrautes Alltagsmaterial zu bearbeiten und formen.

#### Papier als Werkstoff im Kunstunterricht

Leicht, dünn, flexibel und gleichzeitig auch stabil und fest beziehungsweise recycelbar und aus nachwachsenden Rohstoffen produziert – das sind die Eigenschaften von Papier. Papier lässt sich durch einfache Verfahren verändern: Es kann geformt werden durch Techniken wie Knittern, Knüllen, Wickeln, Falten, Falzen, Perforieren, Prägen, Schlitzen, Schneiden, Reißen, Schichten, Nähen, Heften, Tackern, Kleben, Rollen, Biegen, Stricken, Häkeln, Flechten, Weben, Prägen und Gießen, Kaschieren und viele weitere bearbeitet werden. In einer Grup-

pe lassen sich Verfahren zusammenfassen, die darauf zielen die Papierfläche zu manipulieren, in der zweiten dann jene, die verschiedene Verbindungsmöglichkeiten aufzeigen. Eine weitere Unterscheidung kann in Bezug darauf genommen werden, in welcher Form das Papier zur Verarbeitung vorliegt: als Papierbogen (auch selbstergestellt) oder als Papiergarn, das dann textile Verarbeitung erfordert.



#### Paper Dress – tragbare Kleider

Die Antwort auf die Frage, warum überhaupt Kleider aus Papier gefertigt und getragen werden, birgt viele Aspekte. Die Herstellung von Papierkleidern hat eine lange Tradition und ist zunächst in der japanischen Papierkultur verankert. In den westlichen Kulturen griff man in der industriellen Produktion stets in Zeiten der extremen Rohstoffknappheit – zum Beispiel während der Kriege – auf Papier als Material zurück, was es bei der Bevölkerung sehr unbeliebt machte. Inzwischen gibt es eine Reihe von Designern, die ganze Kollektionen aus Papier entwerfen. Durch die technischen Möglichkeiten der Verarbeitung ist das Material Papier bei den fertigen Produkten kaum noch zu erahnen.



Abb. 1-3: Beispiele für die Verarbeitung durch Rollen und Biegen

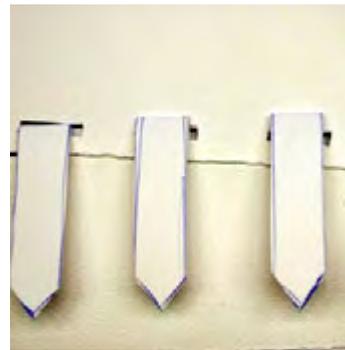
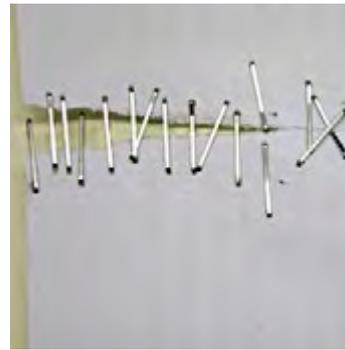


Abb. 4-9: Beispiele für Verknöpfen, Verschnüren und Verklammern

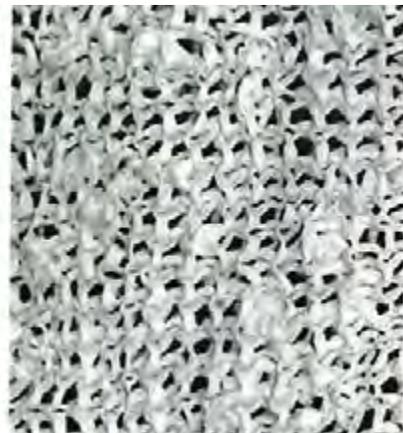


Abb. 10-12: Beispiel für Papier, das zu textilem Material verarbeitet wurde



Abb. 13-15: Papierkleider in einer Modeschau und in einer Performance

Die Schüler sind von der Chance fasziniert, Kleider selbst herzustellen und somit auch von der Gestaltung tragbarer Papierkleider sowie Kleiderobjekten und dazugehörigen Accessoires. Die Auseinandersetzung sowohl mit der geschichtlichen Entwicklung der Herstellung von Kleidern und Accessoires aus Papier wie auch mit ausgewählten Beispielen aus der zeitgenössischen künstlerischen Praxis, die facettenreich präsentieren wie Papier als Werkstoff eingesetzt wird, zeigt weitere Möglichkeiten für die Umsetzung im Kunstunterricht auf. Dabei kann entweder von dem Material selbst oder auch von den Verarbeitungsverfahren ausgegangen werden.

Als Projektabschluss im Kunstunterricht stehen dann oft eine Modeschau oder eine Performance an. Diese Präsentationsformen bringen den Moment der Selbstinszenierung mit ins Spiel und schaffen den notwendigen Raum für Selbstreflexion. Die Schüler wollen nicht nur ein Produkt gestalten, sondern durch die Papiermode angeregt werden, über Form, Material, Zweck, beziehungsweise Funktion reflektierend nachzudenken – am besten gemeinsam im Klassenverband. Der Erfahrungshorizont wird dabei sowohl durch die visuellen wie auch haptischen Momente und oft auch durch stimulierende akustische Momente wie das Rascheln des Kleides erweitert.



#### Nicht alltagstauglich – Kleid-Objekte aus Papier

— Kleid-Objekte nehmen direkten Bezug auf den menschlichen Körper, werden sogar oftmals an diesem gefertigt und können im weitesten Sinne mit einem Kleid assoziiert werden. Obwohl der menschliche Körper als Ausgangsimpuls für die Gestaltung dient, haben diese Kleider keine Funktion – sie sollen nicht getragen werden. Der Bezug zum Körper kann aber auch soweit minimiert werden, dass er erst durch eine genaue Betrachtung auffällt. Soll aber eine Kleidform entstehen, dann muss unbedingt auf eine Unterkonstruktion zurückgegriffen werden – etwa auf Schaufenster- oder Schneiderpuppen oder auf ein selbsthergestelltes Gestell.



#### Accessoires aus Papier

— Aus dem Papier lassen sich unterschiedliche Accessoires herstellen, deren Funktion es ist, den Körper zu schmücken, zu bekleiden oder auch zu schützen. Die thematischen Assoziationen lassen dabei an geschmückte Hände, bedeckte Köpfe, beschuhte Füße, an Gürtel, Ketten oder Taschen denken.



Abb. 16-17: Dieses Kleid wurde aus blauen Servietten und blau bedruckten Illustrierenseiten gefertigt. Aus rautenförmig zugeschnittenen Papierstücken wurden nur wenige Zentimeter breite Perlen gerollt, die dann aufgefädelt als Verbindungsstücke zwischen den ebenfalls blauen Rechtecken angebracht wurden. Wegen der extremen Fragilität des Kleides konnte dieses nicht wie ursprünglich geplant getragen werden.



Abb. 18-19: Diese Kleider wurden aus Toilettenpapier hergestellt. In einzelne Schichten getrennt, erscheint es fein und durchscheinend und erinnert an Taft oder Tüll. Geknittert, gefaltet und gerüscht, wurden die Schichten auf eine Körperabformung aus Gipsbinden angebracht.



Abb. 20: Die Kleid-Objekte können auch illuminiert werden. Von innen angestrahlt, kommt die gestaltete Papieroberfläche zum Vorschein wie hier bei diesem Kleid aus Muffinförmchen.



Abb. 21: »Tyvekboots«, 2000. Stiefel aus Tyvek, Leder und Edelstahl von Marloes ten Bhömer (\*1979)

# VERWEBT UND EINGEFÄDELT

## EIN TRAUMFÄNGER-TIPI

### HELGA ESSERT-LEHN

Sommer-Projekt an der Landesakademie Schloss Rotenfels, durchgeführt mit Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse der Grundschule Iffezheim

Spannend wurde ein Sommertag in der Akademie Schloss Rotenfels für die erste Klasse der Grundschule Iffezheim, als der märchenhafte Wald rund um das Schloss lebendig wurde. Eine Exkursion zum angrenzenden Bach ließ uns nach Spuren, Tieren und märchenhaften Phänomenen forschen. Wir entdeckten »Flüsterwege«: Wege die so schön und geheimnisvoll sind, dass man sie nur flüsternd begehen sollte. Kleine Höhlen, geheimnisvolle Steine, krumm gewachsene Bäume und alte Mauern regten unsere Fantasie an. Plötzlich fanden sich Tiere am Weiher, im Wasser und in der Luft. Der vorher so einsame Wald füllte sich mit Entdeckungen. Und überall steckten Geschichten von Wesen, die im Wald leben, die unsere Sprache verstehen und von Menschen, die die Natur schätzen oder auch nicht. Ganz nebenbei sammelten wir, was uns auffiel und schön aussah.



#### Schritt 1: Imagination – ein inneres Bild aufbauen

\_\_\_ Zurück im Park hören die Kinder die Geschichte von Nokomi, die einer Spinne das Leben rettet. Die Kinder lauschen der dankbaren Spinne, die für Nokomi ein Netz webt, in dem böse Träume gefangen werden sollen, die guten jedoch Durchlass finden. Wie wäre es, wenn wir ein Tipi bauen, in das die Spinne ihr Netz weben kann? Das Weben können aber auch wir übernehmen, mit nicht viel mehr als einer Rolle dickem Faden, Schnur, etwas Farbe, ein paar Scheren und einer kleinen Gartenhacke. Aus Fäden dürfen Spinnweben entstehen. Sie spannen sich von Stab zu Stab, immer dichter und straffer. Ein Tipi soll es somit werden, das schöne Träume durchlässt, und genau deshalb werden dessen Wände nicht mit Stoff abgedeckt. Denn den findet man nicht im Wald. Lange Hölzer schon, auch Blätter, Gräser, Zweige und andere Naturmaterialien.

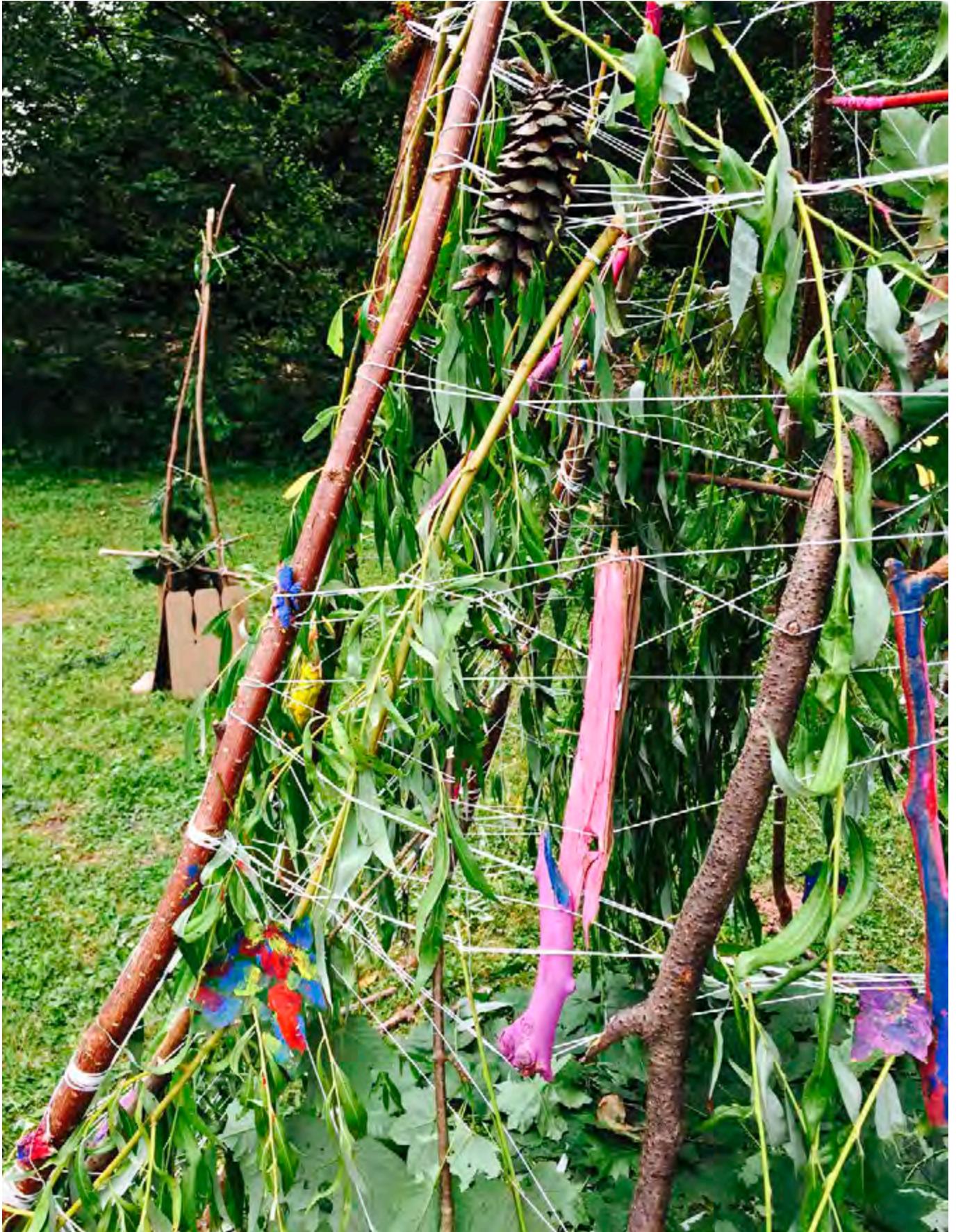


Abb. 1: Gewebte Fläche



Abb. 2: Schülerinnen und Schüler beim Spiel im Tipi, erste Klasse, Grundschule Iffezheim

Tipi umspannt, jedoch eine vereinbarte Öffnung als Eingang frei lässt. Große Kinder weben im oberen Bereich, die kleineren unten. Dabei fällt immer wieder auf, dass es vielen Kindern große Mühe macht, die Fäden am Ende zusammenzubinden oder zu verknoten. Es erweist sich als ideale Gelegenheit, in diesem Zusammenhang das Binden und Knoten direkt am Tipi zu üben.

### Schritt 3: Wertschätzung



\_\_\_ Mit dem Betrachten und Betasten der Fundstücke fallen uns ungewöhnliche und besonders schöne Formen auf. Einige der Stöckchen, Rinden und Samenkapseln werden durch Bemalen mit Wasserfarben zu kleinen »Edelsteinen« verwandelt. Andere werden als naturgemäß schön befunden und bleiben unbemalt. Die gemeinsame Betrachtung, die respektvolle und anerkennende Beurteilung in der Gruppe und die farbliche Veränderung hebt die Fundstücke als etwas Besonderes hervor und schafft gleichzeitig eine wertschätzende Atmosphäre.

### Schritt 2: Das Tipi



\_\_\_ Der Bau der Tipis wird mit langen Buchenästen durchgeführt. Die Schülerinnen und Schüler leisten hier aktive Mitarbeit. Zuerst werden fünf bis sieben lange Äste an einer Seite übereinander gelegt und mit einem Seil zusammengebunden. Am Seilende ziehen wir die Äste hoch und gemeinsam stabilisieren wir das Tipi. Dazu müssen die Äste etwa zehn bis 15 Zentimeter tief eingegraben werden. Kleine Erdhügel werden zu Füßen der Stämme angebracht, die zusätzlich festigen. Steht das Tipi sicher, erhält jeder Schüler eine kleine Spindel mit gewickeltem Faden. Eine vorbereitende Anleitung zeigt, wie der Faden in die Zwischenräume der Tipi-Äste gewebt wird, die Art und Weise ihn zu spannen sowie seine Befestigung an den Stämmen. Das Anlegen der Kettfäden darf kreuz und quer und von Stamm zu Stamm ausgeführt werden, ganz im Rhythmus der Kinder. Ziel ist ein großes Spinnennetz, welches das gesamte

### Schritt 4: Formbildende Oberfläche – Weben mit Naturmaterialien



\_\_\_ Verschieden große Blätter, Farnblätter, Blumen und Gräser werden nun in die Netze eingewebt. Teilweise müssen sie regelrecht eingefädelt und mit den Kettfäden verwickelt werden, damit sie nicht wieder herausrutschen. Hier erfolgt ebenfalls eine vorbereitende Anleitung. Auch die farbigen oder naturfarbenen Fundstücke werden nun hinein gewebt und bilden Akzente im Grün der Gräser und Blätter. Die Wände sind durch das lockere Weben offen und lichtdurchlässig. Der Blick in den Himmel bleibt frei. Wir befestigen die letzten bemalten Fundstücke unter der Spitze, so dass sie nach innen hängen.

### Resümee

Aus dem aktiven Arbeiten der Kinder wird schnell ein Spiel: Das Tipi wird als Rückzugs- und Spielort erkannt. Es entsteht der Wunsch sich einzurichten. So kann vielleicht ein großer Teil der übrig gebliebenen grünen Blätter verwendet werden um ein Lager zu errichten, auf dem es sich trocken und bequem liegen lässt. »Auf dem Blätterlager liegend könnte man träumen«, so erzählt eine teilnehmende Schülerin, »als beginne hier eine neue Geschichte.« Es geht bei dieser Objektgestaltung zum einen um das Sammeln elementarer Sinneserfahrungen und den schöpferischen Umgang mit vorgefundenen Naturmaterialien, zum anderen aber auch um das kindliche Bedürfnis, eine Behausung zu bauen, einen Schutzraum zu kreieren.

Im Umgang mit der einfachen Technik des Stopfwebens erleben die Kinder, wie sich eine Fläche schließt und in der Summe mehrerer Flächen den Raum bildet. Das dadurch entstandene Objekt, in diesem Fall das Tipi, wird begehbar und führt so zum unmittelbaren Erleben der entstandenen Dreidimensionalität. Licht dringt ein, Öffnungen geben Einblick und Ausblick. Die Funktion des Tipis als Haus eines Urvolkes wird erweitert durch die Traumfänger-Geschichte und erhält damit eine neue Bedeutung. In diesem hier gezeigten Projekt entwickelten sich sofort eigene Geschichten der Kinder, die noch während der Gestaltung der Flächen als gemeinsames Spiel beginnen. Als Fortführung ist die Niederschrift dieser Geschichten vorstellbar, die illustriert und handgebunden zu einem weiteren, persönlichen Schatz werden. Auch ein darstellendes Spiel mit Hilfe selbst gestalteter Modelle der Traumfänger-Tipis und den dazugehörigen Tier- und Menschenfiguren wäre eine mögliche Weiterführung des Themas. Ton, Modelliermasse, kleine Hölzer, Wolle, Blätter und Gräser sind dafür geeignet.

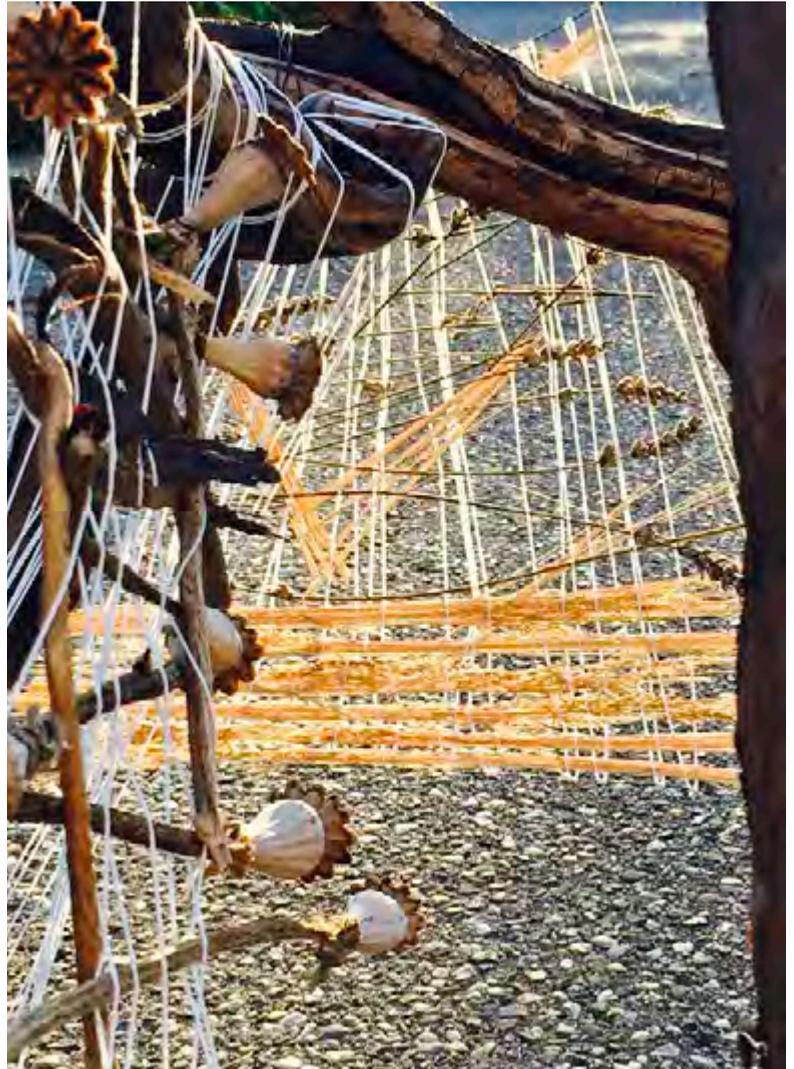


Abb. 3: Fundstücke

### Arbeitsmaterialien:

Ausreichend lange Hölzer und Äste können über die Forstämter bezogen werden,  
reifeste Schnur, ein Seil, mehrere Scheren, eine Gartenschere, kleine Hacke oder Schaufel, Gouache-Farben, feine Pinsel

Altersstufe: 1. - 4. Klasse

# Bauen und Montieren als Forschungsfeld

## Das Spannungsfeld zwischen Imagination und Gestaltung

Prof. Dr. Monika Miller

Dem räumlichen und plastischen Gestalten wird in der kunstpädagogischen Forschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit gewidmet, da das Formen, Bauen und Konstruieren ebenso wie die zeichnerische Bildsprache zum ästhetischen Verhalten von Kindern gehören. Mit der ›räumlichen Bildsprache‹ verbinden sich nicht nur

Überlegungen zu altersgemäßen Darstellungsformen, sondern auch Fragen zu den Zusammenhängen von Tast-Erfahrungen, Raum-Erfahrungen und dem Darstellungsvermögen in Fläche und Raum. In bildnerischen Prozessen wirken die räumliche Vorstellungsfähigkeit und die kindliche Ausdrucksfähigkeit zusammen.

## VERKÖRPERTE RAUMIMAGINATIONEN

Nach Sowa sind zunächst zwei Domänen menschlicher Vorstellungsbildung und Vorstellungsteilung zu unterscheiden: Sprachlichkeit und Bildlichkeit. Sie stellen zwei spezifisch verschiedene, innerlich jedoch zusammenhängende und ergänzende Bereiche der Vorstellungsformen dar (Sowa 2015, S. 112). Raumvorstellungen sind überwiegend in der Domäne der Bildlichkeit angesiedelt. Viele der ›flachen‹ Vorstellungen spiegeln sich direkt in körperhaft-räumlichen Bildformen.

Körper und Raum zu erleben ist eine der Grunderfahrungen des Menschen. Körper und Raum sind deshalb als zusammenhängende Begriffe zu betrachten. »Im dreidimensionalen Gestalten bedingen sich Form und Raum gegenseitig. Mit jeder Formgebung entsteht gleichzeitig eine für diese Form charakteristische Räumlichkeit, Raum wird erkennbar als Teil des zu gestaltenden Objektes. Er umgibt und durchdringt die dreidimensionale Form – die körperhafte Form erscheint in ihrem Umraum. Schon die Bildung einer einfachen dreidimensionalen Form lässt diese Verquickung von Form und Raum sichtbar und erfahrbar werden.« (Schmidt 2003, S. 8)

Meistens werden mit der räumlichen Vorstellung zwei Bereiche assoziiert: Erstens denkt man dabei an die räumlichen Vorstellungen und ihre Darstellung in einer zweidimensionalen Fläche, zum Beispiel an die Formen der Raumdarstellung. Zweitens an die plastische Formung eines Körpers, die im Gegensatz zu den erstaufgeführten wirklich körperlich-räumlich ist, weil es sich um einen Körper im Raum handelt. Doch es sind noch weitere Unterscheidungen möglich. Sowa beschreibt und strukturiert die wichtigsten Bereiche der formgebenden körperlichen Handlungen, in denen sich Raumvorstellungen als räumliche Bildakte verkörpern (vgl. Sowa 2015). Er liefert einen Überblick über die fünf wichtigsten formgebenden körperlichen Handlungen.

### PLASTISCHE HANDLUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Die plastischen Handlungen und Darstellungen entstehen durch Eingriffe – mit den Händen – in formbares Material wie Ton, Wachs, Teig, Plastilin und ähnliche (Sowa 2015, S. 114). »Die in plastischen Formvorgängen [...] sich zeigende Grundvorstellung des mit dem Körper geformten Körpers ist geprägt von Handlungen des Berührens, Umgreifens und Druckens von Formen, die greifbar im Maßstab unserer Hände, oder manchmal auch darüber hinaus: unserer Arme.« (ebd., S. 115) Die Vorstellungen gründen auf der Erfahrung des geformten Körpers.



Abb. 1: Der Blick in das Obergeschoss des Doppeldeckerbusses, *Schülerarbeit*, 4. Klasse (aus dem Kunstunterricht von Annina Karst).

### KERAMISCHE UND TEXTILE HANDLUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Die keramischen und textilen Handlungen und Darstellungen knüpfen an die Begriffe Hülle und Gefäß an. Das Hineingreifen in den Körper und die Schaffung eines hohlen Innenraums sind spezifisch für diese Handlungsform. Sie ermöglicht eine andere Raumerfahrung als es bei der plastischen Handlung der Fall ist – sie ist in gewisser Weise ihre Negativform. Die Erfahrung von Körperlichkeit und Räumlichkeit ist geprägt von Handlungen des Hineingreifens, Hineinschlüpfen, Dehnens und Verformens, Ausfüllens und Formen von Innen.

### SKULPTURALE HANDLUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Die Unterscheidung zwischen plastischen und skulpturalen Formbildungshandlungen ist geknüpft an die Verfahren des Plastizierens und Skulptierens. Während bei der ersteren die Form durch Verformen und Hinzufügen gebildet wird, entsteht die Form bei der zweiten durch das Abtragen vom Material. »In skulpturalen Formen werden der Körper und Raum in einer

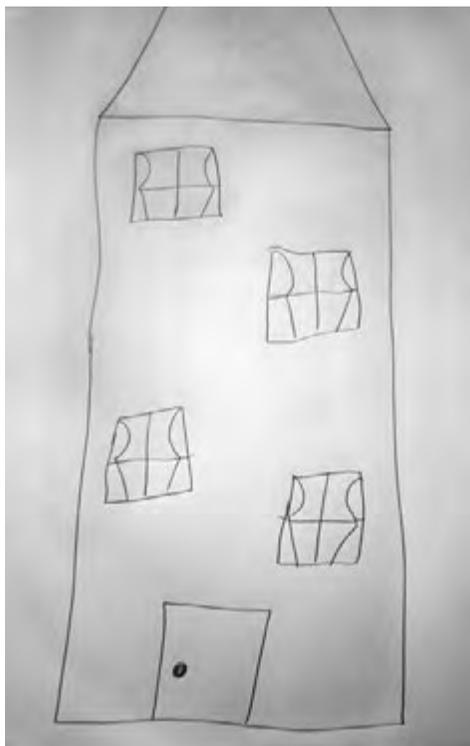


Abb. 2-3: Hochhaus - Zeichnung und Modell; Schülerin, 9 Jahre

Form vorgestellt, deren dynamischer Entstehungsprozess und dessen Resultate sich klar vom plastischen Vorstellen unterscheiden.« (Sowa 2015, S. 118) Die Form muss stets im Material vorgestellt werden.

### HANDLUNGEN IM RAUM

Nach Sowa ist noch das Feld der szenischen Handlungen im Raum zu unterscheiden – »das Handeln ohne den finalen Bezug zum Herstellen, vielmehr als reine Ganzkörperbewegung im Raum zwischen anderen Körpern.« (Sowa 2015, S. 124) Es handelt sich um körperhafte Vorstellungen, die auf Erfahrungen wie Einfühlen, Einhandeln, Einfügen, Einleben basieren.

### BAUENDE UND MONTIERENDE HANDLUNGEN UND DARSTELLUNGEN

Beim Bauen werden Gegenstände zueinander und aufeinander gestellt oder gelegt. Sie einander zu befestigen ist ein Montieren (Sowa 2015, S. 122). Die Vorstellungen von gebauten und montierten Raumgebilden »haben sowohl mit der Von-innen-Imagination zu tun (die Höhle, der Innenraum), als auch mit der Von-außen-Imagination des Baukörpers« (ebd.). Dabei werden Erfahrungen des Greifens, Drehens, Stapelns und ähnliche ausgelöst und gebildet.

### BAUEN ALS ANTHROPOLOGISCHES BEDÜRFNIS

Bauen als Tätigkeit ist unmittelbar mit dem Menschsein verbunden. Der Mensch ist ein bauendes Wesen (homo aedificans) schon seit seinem frühesten Auftreten. Nach Kälberer ist das Bauen eine lebensnotwendige Selbstverwirklichung (Kälberer 2005, S. 5). Die bauende Daseinsfürsorge teilt er mit vielen anderen Wesen, indem er für das Sichern des eigenen Überlebens Dächer über dem Kopf als Schutz vor Witterungseinflüssen baut. Zeugnisse für diese Tätigkeit finden wir in den Abbildungen von Häusern in den steinzeitlichen Felszeichnungen (Hausdarstellungen in Val Camonica, Italien).

Bereits Kleinkinder türmen mit unendlicher Geduld Bauklötzchen übereinander und beobachten mit großer Begeisterung, wie die gebauten Türme einstürzen. Ältere Kinder bauen mit Sand Türme, Burgen und Kanäle. Je älter sie werden, desto mehr nimmt in der Regel die gestalterische Auseinandersetzung mit dem dreidimensionalen Material ab. Auch im Kunstunterricht verhält sich leider oft der Anteil an dreidimensionalen Aufgaben im Vergleich zu zweidimensionalen nachteilig. Es wird leider viel zu selten gebaut, weil ein hoher Zeit- und Materialaufwand befürchtet wird.

## BAUEN ALS THEMA IN DER KUNSTPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

Die körperhaft-räumliche Darstellung von Vorstellungen ist im Forschungsfeld der Kunstpädagogik marginal beachtet – eine Ausnahme die Arbeit von Stefan Becker (2003), der die Entwicklung des plastischen Gestaltens mit Ton als Material untersucht hat.

In der Schweiz wurde im Kontext der Neuorientierung des Faches Technische Gestaltung/Werken der Schwerpunkt von der Vermittlung handwerklicher Techniken auf die gestalterischen Aspekte gelegt und eine Reihe von Forschungen zum Thema Bauen durchgeführt. In den Studien richtet sich der Fokus auf das Problemlöseverhalten der Kinder beim Bauen (Wyss 2013; Marti/Bühler 2010). Die Kinder werden mit Aufgaben konfrontiert, die eine funktionale Komponente beinhalten und bei denen die Funktionsfähigkeit der gebauten Objekte bewiesen werden muss, beispielsweise ob der Balkon »hält« oder abknickt, oder ob sich das Rad dreht. Dies fordert bei den Kindern den Ehrgeiz nach technischer Optimierung, die wiederum die Eigeninitiative des Lernprozesses unterstützt (Wyss 2013, S. 360). Die Konsequenzen für den Unterricht fasst Wyss zusammen: »Das lösungsorientierte Vorgehen, welches die Kinder anlässlich der Untersuchung zeigten, spricht dafür, schon im Kindergarten und in der Unterstufe den Gestaltungsunterricht problemorientiert auszurichten und Kinder mit komplexen Aufgaben zu konfrontieren.« (Wyss 2013, S. 364) Dieser Ansatz kann mit den Ergebnissen der Studie von Lutter bestätigt werden. Lutter hat vier- bis sechsjährige Kinder im Kindergarten bei ihren wöchentlichen Arbeiten in der Werkstatt beobachtet und konnte feststellen, dass bereits junge Kinder mit Werkzeugen explanativ vorgehen und das Material experimentell verwenden (Lutter 2013). Demzufolge können bereits Kindergartenkinder an komplexere Aufgaben herangeführt werden, um sie dabei auch im Umgang mit Werkzeugen und Materialien vertraut zu machen.

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wird in mehreren Studien an diesen Ansatz angeknüpft. So wurde die kindliche Raumvorstellung bei Bauen von Hochhäusern (Rill 2015) und Doppeldeckerbussen (Abb. 1) (Karst 2015) untersucht.

### DIE ENTWICKLUNG DER RÄUMLICH- KÖRPERHAFTEN VORSTELLUNGEN – VON DER ZEICHNUNG ZUM BAUWERK

Die Studie von Rill liefert einen Einblick, wie sich kindliche räumlich-körperhafte Vorstellungen in einer zweidimensionalen Zeichnung und in einem dreidimensionalen Körper manifestieren und welche spezifischen, mediengenuinen Eigenschaften sie jeweils auszeichnen. Rill forderte ein neunjähriges Mädchen auf,

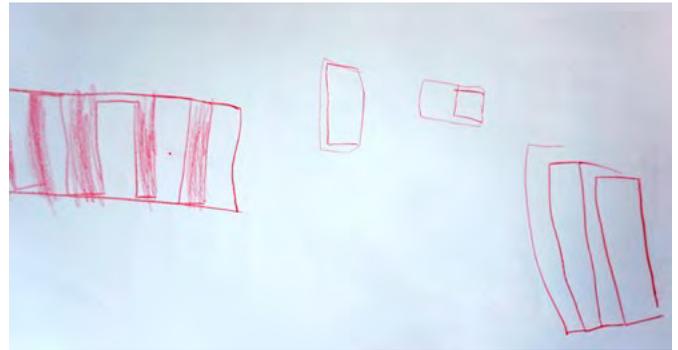


Abb. 4: Treppe - Zeichnung; Schülerin, 9 Jahre

zunächst ein Hochhaus zu zeichnen und anschließend zu bauen (Abb. 2 und 3). Die in der Zeichnung visualisierte Vorstellung von einem Hochhaus mit übereinander gebauten Stockwerken reduziert sich nur auf wenige Linien und Details. Die Darstellung kommt mit zwei Dimensionen aus: Zu sehen ist die Hausfront, die Raumtiefe des Hauses wird nicht wiedergegeben. In der alterstypischen Schemazeichnung dominiert der Blick von außen. »Die Tür und das Fenster akzentuieren die Möglichkeit des Übergangs von außen nach innen und umgekehrt.« (Sowa 2015, S. 123) Diese Zeichnung liefert jedoch keinen Einblick in die Vorstellungen des Mädchens von Innenräumen.

Erst der Bau des Hochhauses liefert dem Mädchen den Anlass, sich intensiv mit Räumlichkeit und Körperhaftigkeit auseinanderzusetzen. Während des Bauprozesses entdeckte es die unterschiedlichen Möglichkeiten, einzelne Elemente des Hochhauses räumlich darzustellen. Das Bauen der Treppe stellt für das Mädchen zunächst eine deutliche Schwierigkeit dar: Sie findet nicht das richtige Material und weiß auch nicht wie sie diese bauen soll. Um sich zu helfen, ihre Vorstellungen zu strukturieren, zeichnet sie eine Treppe (Abb. 4). In der Zeichnung zu sehen sind mehrere Versuche, dreidimensionale Stufen einer Treppe zu zeichnen, was dem Mädchen – wie sie das selbst beurteilt – nicht gelingt. Beim Bau der Treppe orientiert sie sich deshalb auch nicht weiter an dieser. Bei genauerer Betrachtung fällt jedoch auf, dass die gezeichnete mit der gebauten Treppe einige Gemeinsamkeiten hat. Durch farbige Markierungen hat das Mädchen die einzelnen Stufen voneinander abgetrennt und erreicht dadurch, dass diese doch räumlich wirkt: Die roten und die weißen Felder stehen abwechselnd für die Tritt- und Setzstufe. Diese Zeichnung führt uns vor Augen, dass die Funktionalität der Treppe für das Mädchen von großer Bedeutung ist. Im Bauprozess musste sich das Mädchen mit der Symmetrie eines Gebäudes auseinandersetzen und konnte dann die damit verbundene Stabilität des Hauses sukzessive verstehen und anwenden. Die Allansichtigkeit des gebauten Hochhauses führte schließlich dazu, dass dieses von allen Seiten gestaltet wurde. Dies ist am Beispiel eines Fensters und der Tür zu erkennen, die an der Rückseite des Hauses eingebaut wurden.



Abb. 5 und 6: Umformen als Prinzip



Diese – wie auch die weiteren Fenster und Türen des Hochhauses – lassen sich öffnen, womit die Funktionalität als Bauprinzip erfüllt wurde. Sie akzentuieren die Möglichkeit des Übergangs beziehungsweise den Durchgang zwischen den Räumen und schaffen Verbindungen von innen und außen (Rill 2015).

Dieses Beispiel zeigt uns, dass sich bei Bauprojekten die Vorstellungsbildung in mehreren Dimensionen herausbildet und dass das räumliche ›Denken‹ in verschiedenen Medien sinnvoll in die Gestaltungsprozesse einzuplanen ist. Die Bedeutung der Zeichnung beziehungsweise der Planungsskizze wird dabei ersichtlich und veranlasst uns, kritisch über das häufig praktizierte spontane Bauen nachzudenken, bei dem experimentell mit Materialien hantiert und das Ergebnis von vornherein offen gelassen wird. Insofern ist Brandenburger zuzustimmen, wenn sie die gestalterische Ausführung einer architektonischen Raumvorstellung zu einer hochkomplexen Imaginationsleistung erklärt (Brandenburger 2011, S. 437).

### DIE ENTWICKLUNG DER RÄUMLICH-KÖRPERHAFTEN VORSTELLUNGEN – VOM MATERIAL AUSGEHEND

Das Bauen aus Müll erfreut sich zunehmend großer Beliebtheit – diese Schlussfolgerung lässt zumindest die Anzahl der thematisch bezogenen Publikationen zu (u.a. Wagner 2011; Oyrabø 2013). Das Material liefert in der Auseinandersetzung bestimmte Impulse, die wiederum die Gestaltungsprozesse steuern und wirkt sich auf die Vorstellungsbildung aus. Auf welchem Weg sich die Vorstellungen in Bauformen konkretisieren, zeigen die Beispiele aus der Studie von Karst (2015), in der Viertklässler einen Doppeldeckerbus bauten.

Umformen als Prinzip: Diesem Vorstellungsweg ist das skulpturale Vorgehen am nächsten. Aus einer vorhandenen Form durch Wegschneiden, Wegtragen eine neue schaffen, ist dabei das Grundprinzip. Für die Sitze des Busses verwenden die Schüler Joghurtbecher beziehungsweise Eierschachteln (Abb. 5 und 6), aus denen sie jeweils den Streifen für den Sitz herausschneiden. In der Form des Bechers assoziierten sie die Grundform eines Sitzes.

Konstruktion als Prinzip: Dieser Vorstellungsweg verlangt, dass die Teile eines Objektes – hier der Treppe – in ihre Einzelteile zerlegt und konstruiert werden müssen. Die Schüler haben dem Vorstellungsbild entsprechend zunächst die Teile angefertigt, die einzelnen Tritte und Stützen gebaut und sie dann schließlich zusammenmontiert (Abb. 7 und 8).

### BAUEN UND MONTIEREN IM KUNSTUNTERRICHT

In Kunstunterricht wird leider mehr zweidimensional als dreidimensional gestaltet. Dabei gibt es gute Gründe, gestalterisch in dreidimensionalen Bereichen zu arbeiten – die Schüler werden dabei auf verschiedenen Ebenen gefördert: Beim Bauen lernen Schüler in komplexen kognitiven, aufeinander aufbauenden und aufeinander bezogenen Schritten zu denken und zu arbeiten. Die Vorstellung von gebauten und montierten Gebilden hat sowohl mit der Von-innen-Imagination zu tun, als auch mit der Von-außen-Imagination. In unsrem hier vorliegenden Fall geht es konkret um die Vorstellung eines Fahrzeuges im Inneren wie auch von seiner äußeren Erscheinungsform. Dabei wird das Verständnis von Körper und Raum entwickelt und gefördert sowie der Blick für plastische Grundformen und deren Beziehung zueinander geschult. Im konstruktiven Bauen



Abb. 7 und 8: Konstruktion als Prinzip

gilt es konstruktive Probleme zu erkennen und zu lösen, vorhandene Formen aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen herauszunehmen, sie ihrem Zweck zu entfremden und in neue Zusammenhänge einzufügen (Umdeuten von Formen).

Räumlich zu bauen verlangt zudem von den Heranwachsenden das Wahrnehmen und Vorstellen verschiedener Blickwinkel als neue Formen. Das Problem der Vielansichtigkeit kann hierbei optimal thematisiert werden. Beim Bauen muss das eine stets auf das andere passen, deshalb werden die Schüler angehalten, überlegt, genau und präzise zu arbeiten. Die einzelnen Teile müssen nicht nur zusammenpassen, sie müssen auch zusammenhalten, was große Sorgfalt bei stabilen Verbindungen erfordert. »Einfache Dinge bauen, nachbauen und erfinden, dreidimensionale Objekte gestalten – das ist für viele Kinder eine Möglichkeit, die Welt begreifbar, verständlich und nachvollziehbar zu machen. Aus einem gestalterischen Bedürfnis heraus verbinden sie spielerisches Tun mit der Bewältigung technischer Herausforderungen. [...] Beim Werken können Kinder technischen Phänomenen und Gesetzmäßigkeiten handelnd begegnen.« (Wyss 2012, S. 8)

Und schließlich gilt es für die Schüler im Team ein Projekt zu planen, zu organisieren und durchzuführen. Sie entwickeln ihre Urteilsfähigkeit im Umgang mit eigenen Werken und denen der Mitschüler durch Betrachten, Vergleichen, Einordnen und Bewerten. Beim Bauen bekommen die Schüler zudem die Möglichkeit, Fertigkeiten im Umgang mit Werkzeugen zu erwerben. Die Erfahrung, etwas mit den eigenen Händen geschaffen zu haben, macht die Schüler stolz.

#### Literatur

Becker, Stefan: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth 2003

Bohl, Piet: Bauen lernen. In: Kunst 5-10, Bauen, 19/2010, S. 4-5

Brandenburger, Katja: Realisierung in Schritten. Vom Wunschbild zur konstruktiven Imagination. In: Sowa, Hubert (Hg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorien, Praxis und Forschung im Bereich der einbildenden Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen 2011, S. 437-446

Kälberer, Günther: Bauen und räumliches Gestalten im Kunst- und Werkunterricht. Donauwörth 2005

Kälberer, Günther/Hüttenmeister, Hilleke: Bauen, Konstruieren, Montieren. Stuttgart 2002

Karst, Annina: Eine empirische Forschungsstudie zu konstruktiven-räumlichen Gestaltkompetenzen im Kunstunterricht einer 4. Klasse. Eine unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Jahr 2015

Kunst+Unterricht, Werken, 345/346/2010

Lutter, Katharina: Experimentelle, explorative Werkzeug- und Materialnutzung mit 5-Jährigen. In: Schulz, Frank/ Seumel, Ines: U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München 2013, S. 354-359

Marti, Els/ Bühler, Caroline: Dreidimensionales funktionales Gestalten mit vier- bis achtjährigen Kindern. Forschungsprojekt »Wann ist ein Schiff ein Schiff?« In: Schrödel Kunst Portal, 10/2010

Oyrabø, Annika: Schrottroboter, Pappkühe & Co. Weinheim 2013

Rill, Nelli: Von der Kinderzeichnung zur dreidimensionalen Form – am Beispiel eines Hochhauses. Eine unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg im Jahr 2015

Schmidt, Susanne (Hg.): Körper und Raum. Arbeiten aus dem Unterrichtsbereich Bildnerische Gestaltung. Aarau (Ch) 2003

Sowa, Hubert: Verkörperte Raumimaginationen als kunstpädagogisches Arbeitsfeld. Eine topologische Klärung. In: Roeder, Caroline (Hg.): Himmel und Hölle. Raumerkundungen interdisziplinär & in schulischer Praxis. München 2015, S. 85-107

Wyss, Barbara: Fördern Gestaltungsprozesse das Problemlöseverhalten? Forschungsprojekt zu den gestalterisch-konstruktiven Kompetenzen von 6- bis 8-Jährigen. In: Schulz, Frank/ Seumel, Ines: U20 Kindheit Jugend Bildsprache. München 2013, S. 360-366

Wagner, Lisa: Kinderwerkstatt Recycling-Kunst. Von Milchtütenauto zum Keksdosenfilm. Aarau 2011

# Türme abbilden und bauen

## Ein Projekt mit Studierenden der Kunstpädagogik

### Katja Brandenburger

#### FASZINATION TURM

Türme sind uns geläufig. Sie prägen etwa als Kirchtürme, Fernsehtürme, Leuchttürme oder Aussichtstürme unsere gestaltete Umwelt. Im Lebensraum Stadt spielen Hochhäuser, die Wohntürme unserer Zeit, eine zentrale Rolle.

Türme sind imposant. Metropolen definieren sich über ihre Skyline und der Wettbewerb um den höchsten Turm ist aktueller denn je: In immer kürzeren Abständen werden neue Wolkenkratzer gebaut. Türme symbolisieren Macht und Prestige, mitunter auch den technischen Fortschritt. Sie sollen beeindruckend oder dem Himmel nah sein und dabei wird ausgelotet, was möglich ist. Deshalb haben Türme oft mit Utopien zu tun – oder anders herum Utopien mit Türmen. Limitiert werden diese Utopien durch Material, Technologie oder auch ganz pragmatisch durch die Wirtschaftlichkeit eines Gebäudes. In jedem Fall sind Türme Statements. Sie markieren einen Ort und manchmal werden sie so auch zu Wahrzeichen.

Türme sind faszinierend. Unzählige Geschichten und Mythen ranken sich um Türme. Eine der bekanntesten ist die Legende vom Turm zu Babylon, die zum Symbol für Hochmut und Fall

wurde. Die Geschichte findet sich schon in der Bibel wieder, aber erst vor rund einhundert Jahren wurde die tatsächliche Existenz des Turmes archäologisch nachgewiesen. Das bekannteste Märchen unseres Kulturraums, in dem ein Turm von zentraler Bedeutung ist, ist Rapunzel von den Brüdern Grimm. Daneben finden sich Türme in zahlreichen regionalen Sagen und Legenden. Auch das Bauen von Türmen gehört von klein auf zum Spielen und Lernen: Bauklötze, Lego oder Fischertechnik finden sich in vielen Kinderzimmern, denn beim Sortieren, Stapeln oder Stecken entwickelt sich das Verständnis für räumlich-konstruktive Zusammenhänge. Auch das Zerstören als dekonstruktiver, ästhetischer Prozess gehört dazu.

#### ARCHITEKTUR UND FREIE KUNST – EINE ANNÄHERUNG

Generell zeichnen sich Türme durch ihre Vertikale aus. Während sich der Turm im Bereich der Architektur durch seine Funktionalität und seine Begehbarkeit definiert, orientiert sich der skulpturale Turm zwar an den konzeptionellen Zusammen-

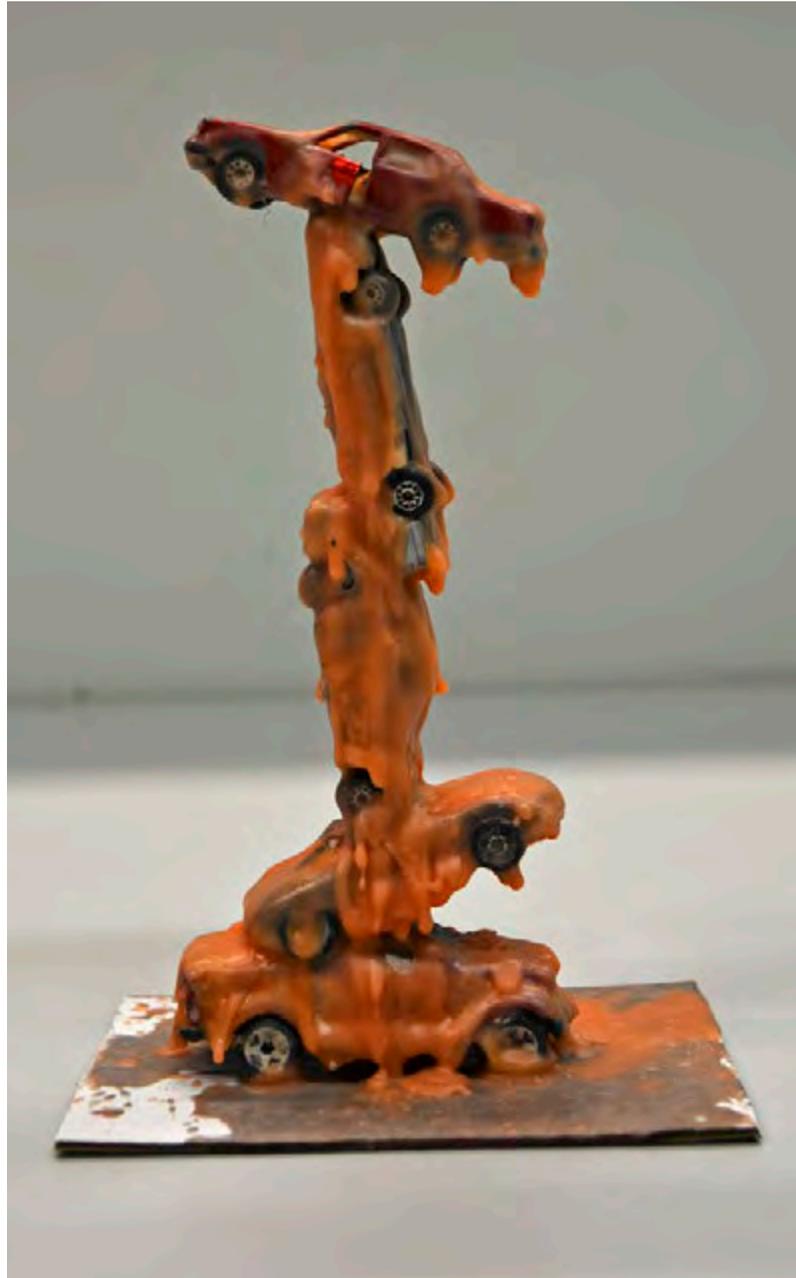


Abb. 1: Konservierung und Transformation von Kindheitserinnerungen. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

hängen, löst sich aber von der Funktion oder stellt diese infrage. Generell nähern sich Architekten der Plastik, indem sie mithilfe plastischer Mittel ihre Formensprache erweitern und Bildhauer der Architektur, indem sie der architektonischen Idee des Turms nachgehen, oft aber einen freien, experimentelleren Zugang zum Thema Turm finden (vgl. Baumann 2013). Mittlerweile ist eine Unterscheidung zwischen Architektur und freier Kunst manchmal lediglich in Rückbezug auf den Urheber zu treffen. Auch von Materialien und Sehgewohnheiten hängt es

ab, ob wir etwas eher als Architektur oder als Plastik wahrnehmen.

Gelöst von der Funktion wird der Fokus im plastischen Bereich auf formale, gestalterische und konstruktive Aspekte gelegt, die zahllose Möglichkeiten eröffnen: statisch und dynamisch, leicht und schwer, geschlossen und transparent, oben und unten, Kern und Hülle beziehungsweise Innen und Außen, Positiv- und Negativraum, Ganzes und Module, verdichten und auflösen, minimieren und ausdehnen (vgl. Möckel 2013).

## PROJEKTARTIGES ARBEITEN MIT STUDIERENDEN

Werden Türme im schulischen Kontext thematisiert, ist eine mehrperspektivische Auseinandersetzung sinnvoll und ein geeigneter Anlass für projektartiges Lernen geboten. Ganz unterschiedliche Zugänge zum Thema Türme sind möglich. Für kleinere Kinder bieten sich praktische räumlich-konstruktive Gestaltungsaufgaben (Bausenwein 2007; Kälberer 2005 und 2012) oder Sachwissen an (Berkenfeld 2006; Köthe 2008; Maar 1988). Kunsthistorische Inhalte sind eher theoretisch-analytisch ausgelegt und somit insbesondere Teil des Kunstunterrichts höherer Klassenstufen (Bering/Rooch 2008; Philipps 2005; Preuß 2014).

In Bezug auf die schulische Praxis setzten sich Studierende des Faches Kunst an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit einer zeitgemäßen und anschaulichen Vermittlung des bildhaften Darstellens und Bauens von Türmen auseinander. Das Konzept des Seminars beinhaltete die Planung, praktische Durchführung und mögliche Verankerung des Konzepts im Curriculum ebenso wie Eigenständigkeit und Teamarbeit. Alle Aktivitätsphasen des Projektlernens (vgl. Peterßen 2000, S. 85) sollten dabei durchlaufen werden.

TÜRME – EINE MATERIALORIENTIERTE  
GESTALTUNGSAUFGABE

Die praktische Gestaltungsaufgabe innerhalb des Seminars bestand darin, Lehr- und Lernarrangements in Teams zu entwickeln oder Anschauungsmodelle beziehungsweise eigene Interpretationen zum Thema zu entwickeln, die im schulischen Kontext umgesetzt werden können. Im Zentrum stand das Experimentieren mit verschiedenen Medien und Materialien, um eine geeignete individuelle Übersetzung zu finden. Der Entstehungsprozess wurde fotografisch dokumentiert sowie schriftlich reflektiert. Den Abschluss bildete eine studentische Ausstellung, in der die Ergebnisse präsentiert wurden.

Das Thema Türme wurde aus architekturgeschichtlicher und kunstgeschichtlicher Perspektive betrachtet. Bauelemente und Werkstoffe standen dabei in besonderem Fokus (vgl. Rübél/Wagner/Wolff 2005), sodass entweder ein Bauwerk selbst oder bestimmte Materialien zum Ausgangspunkt für eigene Fragestellungen und die Entwicklung einer individuellen Bildsprache werden konnten. Auch Geschichten und Mythen sowie Erlebnisse, die sich um Türme drehen, spielten bei der Erarbeitung eine Rolle. Sie erweiterten das Thema um narrative und emotionale Aspekte, die sowohl Imagination als auch Motivation fördern können.

Die theoretischen Inhalte wurden zum Anlass für eigene Bilder und Objekte. Die aktive Auseinandersetzung mit Plastik und Architektur umfasste das Verstehen und Zeichnen von Skizzen oder Plänen bis hin zum Bauen mit verschiedensten Materialien.

Darum bedurfte es auch einer Analyse, inwiefern Materialien in der Kunst freier eingesetzt werden als in der Architektur: Bezieht sich die künstlerische Praxis auf konkrete Bauwerke, werden beim Betrachter Assoziationen geweckt, indem entweder Materialien der Architektur zitiert oder simuliert werden, oder indem man sich an typischen formalen, gestalterischen Aspekten orientiert und das Bauwerk mittels individueller Materialien frei interpretiert. Ein anderer Ansatz besteht bei freier Gestaltung ohne Vorbild darin, die Wahl der Materialien aus dem Inhalt beziehungsweise Sinn abzuleiten, den eine bildnerische Darstellung vermitteln soll.

Als Anregungen fungierten im Seminar schließlich auch Operatoren, die konkret handlungsorientierte Vorschläge formulieren. Dazu wurde überlegt, wie verschiedene Materialien bearbeitet werden können um einen Turm entstehen zu lassen. Holz können wir sägen, behauen, leimen, stecken, stapeln oder anhäufen, Papier und Pappe lassen sich reißen, schneiden, falten, rollen, stecken und kleben. Eigene, im Seminar entstandene studentische Arbeiten veranschaulichen exemplarisch, wie das Thema Türme in bildnerische Gestaltung umgesetzt wurde.

## STUDENTISCHE ARBEITEN

Einen konzeptionellen Ansatz zeigt Abb. 2: Die Studentin orientiert sich an Richard Serras «verb list», die der Bildhauer erstellte, um zu neuen Lösungen zu gelangen. Mit einfachen, prägnanten Mitteln wurde hier der Begriff „auflösen“ gestalterisch umgesetzt. Ein Kubus aus Pappe wurde in Scheiben geschnitten und variabel verbunden. Die unten verdichteten Schichten eines Kubus werden in immer weiteren Abständen und unterschiedlicheren Richtungen montiert. So entsteht aus der vormaligen geometrischen Form ein fragiler Turm, der sich nach oben hin auflöst. Das explorative Handeln erlaubt ein konzeptuelles Verständnis im plastischen Gestalten zu entwickeln.

Einen prozessual geprägten Zugang zeigt die Arbeit «Kindheitserinnerungen»: Bauklötze, Kartenspielen oder Spielzeugautos aus der eigenen Kindheit der Studierenden werden zu Türmen gestaltet, die anschließend in nicht vorhersehbaren experimentellen Verfahren wie Einfrieren, Einlegen etc. konserviert werden (Abb. 1). Die unterschiedliche Materialität der Gegenstände und Konsistenz der Konservierungsmittel initiiert exploratives plastisches Handeln, das dokumentiert und analysiert wird. Die transformierten Objekte veranschaulichen Erfahrungen mit dem ungewohnt eingesetzten Material, als auch neu gewonnene Formqualitäten.

Eine andere Studentin geht von der Idee des Totentanzes

aus. Ihre Holzskulptur (Abb. 3 und 4) zeigt einen Turm aus Skeletten, die als handelnde Subjekte agieren. Jede Figur hat eine für das Gesamtgebilde wichtige Funktion inne. Durch die Verbindung der Skelette entsteht eine belebte, dynamische Stimmung, die sich als ambivalent zu gestalterischen und handwerklichen Aspekten erwies. Es erfordert einen sensiblen Umgang mit dem Material, wenn der Baumstamm als Ganzes bearbeitet werden soll, denn es ist die Bindungskraft der

Holzfasern, die die filigranen Figuren trotz vieler Durchbrüche und offener Formen zusammenhält. Entsprechend wurden die Skelette, eine Reduktion der menschlichen Figur, auch formal vereinfacht. Dem als tot Bezeichneten wird mit dem organischen Material etwas entgegengesetzt, das die Skulptur vital, gar kraftvoll wirken lässt.



Abb. 2: Verdichtung und Auflösung. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



Abb. 3 und 4: Alexa Groll: Turm aus Skeletten und Detail. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg



#### Literatur

Baumann, Günter (2013): Skulptur und Architektur – eine Koinzidenz. In: Gundel, Marc/ Kornhöff, Oliver (Hrsg.): Macht. Wahn. Vision. Der Turm in der Skulptur. Bielefeld, Heilbronn

Bausenwein, Silke (2007): Architektur in der Grundschule. Ein fächerübergreifendes Projekt für die 3. und 4. Jahrgangsstufe. Stamsried

Bering, Kunibert/Rooch, Alarich (2008): Raum. Gestaltung – Immersion – Wirklichkeitskonstruktion, 2 Bde. Oberhausen

Berkenfeld, Jutta (2006): Das will ich kennen lernen: Türme. Klasse 3–4; Lernwerkstatt mit Methodentraining. Lichtenau

Kälberer, Günther (2005): Bauen und räumliches Gestalten im Kunst- und Werkunterricht. Arbeitsanregungen für die Sekundarstufe I und II. Donauwörth

Kälberer, Günther (2012): Architekturgeschichte in Modellen. Gestaltungsvorschläge zum Verständnis der Baugeschichte im Kunst- und Werkunterricht. Sekundarstufe I und II. Augsburg

Köthe, Rainer (2008): Türme und Wolkenkratzer. Was ist Was? Bd. 87. Nürnberg

Maar, Paul (1988): Türme. Ein Sach- und Erzählbuch von berühmten und unbekanntem, bemerkenswerten und merkwürdigen Türmen. Hamburg

Möckel, Birgit (2013): Hoch hinaus. Der Turm und seine Tektonik. In: Gundel, Marc/ Kornhöff, Oliver (Hrsg.): Macht. Wahn. Vision. Der Turm in der Skulptur. Bielefeld, Heilbronn

Peterßen, Wilhelm H. (2000): Fächerverbindender Unterricht. Begriff – Konzept – Planung – Beispiele. München

Philippis, Ulrike (2005): Meisterwerke der Architektur. Didaktischer Kommentar für die Klassen 5–10. Anregungen für den Unterricht. Villingen-Schwenningen

Preuss, Rudolf (2014): Das Erbe annehmen? Kunst- und Kulturgeschichte im Kunstunterricht. In: Kunst und Unterricht 387+388/2014, S. 4-11

Rübel, Dietmar/Wagner, Monika/Wolff, Vera (Hrsg.) (2005): Materialästhetik: Quellentexte zu Kunst, Design und Architektur. Berlin

Abbildungsnachweise

Abb. 1-2: © Katja Brandenburger

Abb. 3-4: © Alexa Groll

# ICH WOLLT' ICH WÄR' EIN HUHN

## HÜHNERVILLA

DR. ANGELIKA  
MÜLLER-ZASTRAU

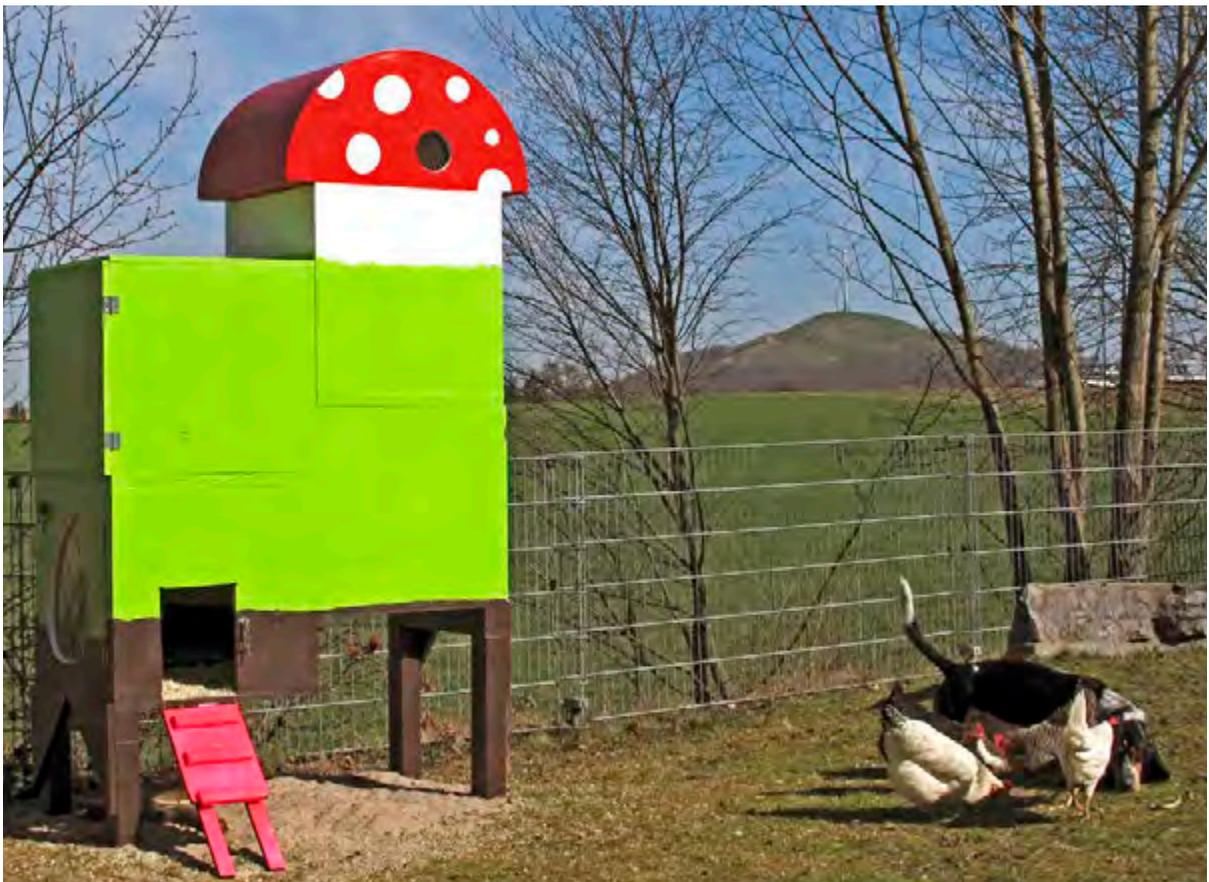


Abb. 1: Unsere zweigeschossige Hühnervilla



Abb. 2: Wer beobachtet hier eigentlich wen?



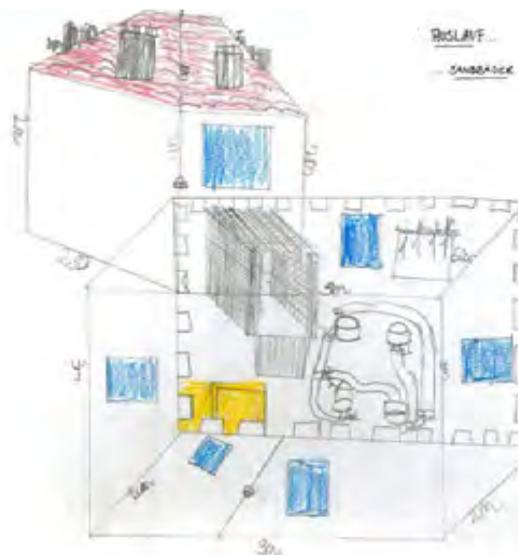
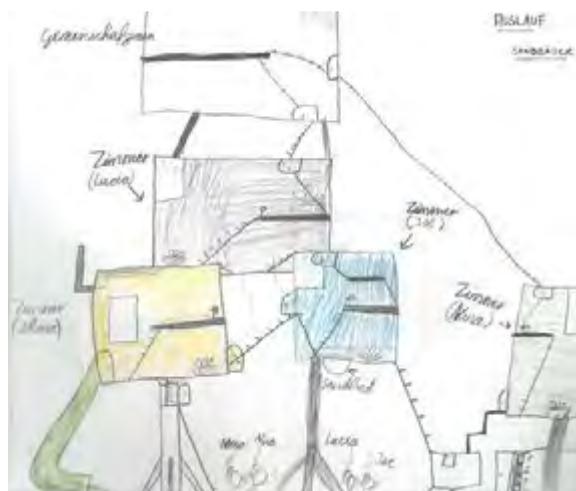
Abb. 3: Zeichnung, Künstler unbekannt

«Ich wollt' ich wär' ein Huhn». Angesichts der schicken Hühnervilla, die in Hausen steht, würden das bestimmt viele Betrachter sagen oder zumindest denken. Aber natürlich durften nur die Hühnerdamen Alma, Lucia, Ise und Nina die zweigeschossige, farbenfrohe Behausung in Pilzform beziehen und sich darin wohlfühlen (Abb. 1). Dass es überhaupt dazu kommen konnte, war der langjährigen Zusammenarbeit zwischen der Akademie Schloss Solitude und der Maria Montessori Grundschule Hausen zu verdanken. Die Stipendiatin Ursula Achternkamp trat ihre Zeit an der Akademie Schloss Solitude nämlich mit den vier Hühnerdamen im Gepäck an. Zuvor war sie beim Bauhausprojekt ›Chicks on speed‹ aktiv. Im Rahmen dieses Projekts konnten interessierte Personengruppen, die über einen kleinen Garten verfügten, diese Hühner jeweils für eine Woche mieten und dabei ausprobieren, wie es sich mit Hühnern denn so lebt. Dafür kreierte Ursula Achternkamp bereits einen sowohl sehr platzsparenden als auch artgerechten Hühnerstall, der wirklich selbst auf der kleinsten Fläche unterzubringen war. Mehr Empathie für die Kreatur und die verheerenden Lebensbedingungen, unter denen diese in der Regel gehalten werden, sollte das Projekt bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hervorrufen.

Der Akademieleiter Jean-Baptiste Joly regte an, ein ähnliches Projekt an der Maria Montessori Grundschule zu starten. Und so kam es zu dem einwöchigen Workshop zwi-

schen der Künstlerin Ursula Achternkamp und der Klasse 3/4 d und ihrer Lehrerin Nicole Stuhlmüller. Gemeinsam erarbeiteten sie eine Konzeption, die darauf abzielte, einen platzsparenden Hühnerstall zu entwerfen. Auf dem Weg dorthin sollten aber vielfältige Lernprozesse stattfinden. Am ersten Tag des Projekts durften sich Hühner und Kinder erst einmal gegenseitig kennenlernen. Damit die Kinder die Hühner gut beobachten konnten, verbrachten die Hühner diesen ersten Tag im Klassenzimmer (Abb. 2). So konnten die Kinder alle Tiere gut sehen, sich ihr Lieblingstier aussuchen und abzeichnen (Abb. 3).

Anhand von Büchern und Arbeitsblättern tauchten die Kinder tief in die Welt der Hühner ein und erfuhren viel über Rassen, ihre Lebensbedingungen, die Gefahren, die den Hühnern im Laufe ihres teilweise sehr kurzen Lebens drohen, und dergleichen mehr. Zügig ging es am nächsten Tag bereits an die konkrete Planung des Hühnerhauses, das unbedingt einen Ein- und Ausgang, einen Unterschlupf, eine Möglichkeit für das trockene Sandbad, eine Klappe zum Herausnehmen der Eier und eine große Öffnung zum Säubern benötigte. Im Zuge dieser Planungen beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler auch intensiv mit der Haltung von Hühnern in Legebatterien und anderen kritischen Haltungformen. Auf die Planung des Hühnerhauses, das jeweils einem Gesamtmotto untergeordnet werden sollte, folgten die Entwürfe (Abb. 4–7).

Abb. 4: Entwurf von NilayAbb. 5: Entwurf von SimonAbb. 6: Entwurf von KonradAbb. 7: Entwurf von Jan

Schwer fiel den Kindern die Entscheidung, welcher davon nun tatsächlich umgesetzt werden sollte. Nach langen Überlegungen entschieden sich die Kinder für eine Kombination aus dem Entwurf von Konrad (Abb. 6) und dem Entwurf von Jan (Abb. 7), welche ihre Entwürfe mit einem passenden Text erläuterten (Abb. 8 + 9). Jan meinte zudem, dass ein Fuchs bestimmt Furcht vor einem giftigen Fliegenpilz habe und dementsprechend gestaltete er auch sein Farbkonzept. Konrad hingegen steuerte aus seinem Konzept den Pfahlentwurf mit den verschiedenen Etagen und den vielen praktischen Komponenten bei, so dass sich beide Entwürfe bestens ergänzten und bereicherten.

Vor der tatsächlichen Umsetzung erprobten die Kinder erst einmal ihre Fähigkeiten im Sägen, Schleifen, Hämmern oder Malen und erweiterten ihre handwerklichen und motorischen Fähigkeiten. Aber dann ging es zur Sache und bis auf die Rundkuppel, bei der ein versierter Vater half, fer-

tigten die Kinder tatsächlich alles alleine an (Abb. 10–12). Auch Girlanden zum Schutz der Hühner gegen Greifvögel wurden von den Schülerinnen und Schülern gebastelt. Und dann kam der Tag, an dem Alma, Lucia, Ise und Nina in ihre neue Behausung einziehen durften. Alle waren gespannt darauf, ob es den Hühnern in ihrem Wohnsitz gefallen würde. Und tatsächlich, die Hühner fühlten sich sichtlich wohl, was sich auch an ihrer Bereitschaft, viele Eier zu legen, zeigte (Abb. 13). Ein besonderes Erlebnis war für die Kinder die Erfahrung, dass die frisch gelegten Eier noch ganz warm waren. Sehr ehrfürchtig holten die Kinder diese Geschenke des Federviehs aus dem Nest.

Zum Abschluss des Projekts gab es eine kleine Verjüngung, bei der die Kinder alle ihre Arbeiten, ihre Projektbücher, in die sie alles dokumentiert hatten, und natürlich das Hühnerhaus der Öffentlichkeit vorführten. Eine große Geflügelrassenschau aus getonten und bunt bemalten Hühnern

Das Hühnerhaus  
 Jede Hühnerhaus hat fünf  
 Einzelzimmer. In jedem Zimmer  
 sind Fenster. Jedes Zimmer ist  
 anders gestrichen. Jedes Zimmer hat  
 eine Lampe die man an und ausschalten.  
 In jedem Zimmer hängt eine Schlaf-  
 stange. Die Zimmer besitzen alle  
 Nester außer das fünfte nämlich  
 der Gemeinschaftsraum. Im dritten  
 Zimmer ist — sogar ein  
 Sandbad. In Zimmer eins ist  
 eine Heizung eingebaut und  
 eine tolle Kutsche für die Hühner

Abb. 8: Text von Konrad

Das  
 Gang oben ist ein Holzdach.  
 Danach kommt ein Fenster mit  
 einer Masche. Neben der Ma-  
 sche ist noch ein Fenster und  
 eine Masche. Neben den Fenstern  
 sind 5 Stangen. Außerdem gibt  
 es noch 2 Stangen. Dann gibt  
 es noch eine Masche mit einer  
 Kette die runterfährt. Es gibt  
 noch ein gutes Eingang.  
 Es gibt eine Kutsche die  
 in ein kleines Zimmer fährt.  
 Außerdem gibt es eine Leiter  
 nach unten und die Leiter  
 kann man hoch klapfen. Nach  
 unten gibt es eine Feuer-  
 durch

Abb. 9: Text von Jan



Abb. 10: Die Konstruktion entsteht



Abb. 11: Zu zweit geht es besser



Abb. 12: Hier kommt die Grundierung ins Spiel

durfte natürlich nicht fehlen. Dazu gab es ein Buffet mit klei-  
 nen Häppchen, fast ausschließlich auf Eierbasis.

Vier Wochen durften Alma, Lucia, Ise und Nina in  
 ihrem »grünen Tempel« bleiben. Danach hieß es Abschied neh-  
 men, denn irgendwo warteten schon andere Menschen gespannt  
 auf ihren gefiederten Besuch. Und wie geht es nun mit dem  
 Hühnerhaus an der Maria Montessori Grundschule Hausen  
 weiter? Es wurde jüngst wieder zum Leben erweckt. Dazu  
 musste es von Grund auf renoviert werden. Zudem wurde es  
 mit einer solarbetriebenen und zeitgesteuerten Ein- und Aus-  
 stiegsklappe versehen. Nun braucht nämlich im Sommer nie-  
 mand mehr ganz so früh aufzustehen um die Hühner ins Freie  
 zu lassen (Abb. 14).



Abb. 13: Der Eiersegen lässt nicht lange auf sich warten



Abb. 14: Eine solarbetriebene und zeitgesteuerte  
 Hühnerklappe muss sein.

# DURCHKRIECHEN UND DRAUFKLETTERN

## SCHÜLER ENTWERFEN IHR SCHULHOFOBJEKT

MARTINA CASEL



Abb. 1: Skizze für ein Spielobjekt



Abb. 2: Skizze für ein Spielobjekt



Abb. 3: grundiertes Objekt



Abb. 4: Bemalung nach Vorlage



Abb. 5 und 6: fertige Objekte

### Ausgangssituation

Für den Schulhof der Rosenschule in Stuttgart sollten sich die Kinder Vorschläge für ein Spielobjekt überlegen. Die Bedingung der Stadt war, dass man in irgendeiner Form durch das Objekt durchkriechen und darauf herumklettern kann. Die Stadt stellte sich dafür eine Betonröhre als Grundgerüst vor.

### Skizzen

Die Drittklässler sammelten Ideen, wie man die Objekte bildnerisch umsetzen könnte. Zuerst fertigten sie mit Buntstiften Skizzen an (Abb.1 und 2).

### Herstellen des Objektes

Beim Skizzieren stellten die Schüler fest, dass es für sie sehr schwierig war, dreidimensionale Objekte zu zeichnen und wir entschieden uns, sie aus Papiermache zu bauen. Die Schüler überlegten nun, wie sie die Betonröhre im Modell darstellen könnten und kamen auf Papprollen wie Klopapierrollen, Papprollen von Küchenkrepp und leere Pringles-Verpackungen. Damit die Röhren nicht aufweichen, wurden diese mit Alufolie ummantelt. Mit Kleisterpapier modellierten die Schüler ihr Spielobjekt und versuchten dabei, eine Oberflächen-

struktur mit Reliefs, kleinen Kratern und Ausstülpungen für die Füße zu erschaffen, die im Original für Griffigkeit sorgen sollte. Dabei erfuhren sie immer wieder, dass ihr Modell statischen Grenzen unterliegt.

Das Modell wurde nun mit weißer Plakafarbe grundiert (Abb.3 und 4). Die Beigabe von feinem Sand in die Grundierung erzeugte die Materialillusion des Betons, der beim späteren Hofobjekt verwendet werden wird. Anschließend wurden die Objekte noch mit bunter Plakafarbe bemalt (Abb.5 und 6).

Die Ideen der Kinder werden nun als Inspiration zum Bau des Spielplatzobjektes verwendet. Dabei wird seitens der Handwerker darauf geachtet werden müssen, dass die Materialoberfläche, die die Schüler als Oberflächenrelief in »Betonoptik« hergestellt haben, zum einen die Griffigkeit hat, dass man beim Klettern Halt hat, zum anderen aber keine verletzungsgefährdenden Kanten aufweist. Die Schule hat hier jedoch keinen Einfluss auf das Material, das verwendet werden wird. Die einzige Festlegung bisher ist, dass es Beton sein wird.

Arbeitsmaterialien: Papier DIN A4, Buntstifte, Papprollen, Tapetenkleister, Zeitungen, Plakafarbe, Sand

# 360 SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER IM KUNSTRAUSCH

## ZUR KOOPERATION VON SCHULEN UND KULTUREINRICHTUNGEN

TOBIAS RUPPERT

»Kultur ist Entfaltung des Lebens als geistiges Wachstum des Menschen – sie bewegt sich nach ihren eigenen Naturgesetzen und kann nicht von ihrer finanziellen Effektivität, ihrer Verbreitung, Popularität etc. verstanden und reglementiert werden. Sie ist das Spiegelbild unserer eigenen Freiheit, die Grundlage unserer Autonomie.«

*Hans Zender* (Dirigent und Komponist) in: Die große Verantwortung – Wozu brauchen wir Rundfunkorchester? FAZ vom 17.11.2004



Bereits im Jahr 2010 nahm eine damals noch ungewöhnliche Kooperation zwischen freien Künstlerinnen und Künstlern und der Stuttgarter Grundschule Rosenschule in Zuffenhausen ihren Anfang. Die Lehrerinnen Martina Casel und Mechthild Krämer knüpften Kontakt zum Künstlernetzwerk Open\_Music e. V., um ein zweijähriges Kunstprojekt zu initiieren. Mit Hilfe des Kunststück-Programmes der Robert-Bosch-Stiftung gelang es, drei Künstler der Sparten Musik, Theater und Tanz an die Schule zu holen, damit diese sowohl mit Erst- als auch mit Drittklässlern ein Stück kreierten, das die Schüler gemeinsam mit den Künstlern aus Versatzstücken mehrerer Improvisations-Workshops entwickelt hatten. Als inhaltliche Klammer kristallisierte sich im Laufe des Prozesses Strawinskys Komposition »Der Feuervogel« als geeignetes Mittel heraus, die in den unterschiedlichen Disziplinen entwickelten Elemente zu einem Bild zusammenzufügen, ohne dabei die Struktur der berühmten Ballettsuite zu benutzen. Die daraus resultierende Aufführung mit großem öffentlichen Nachklang fand im Frühjahr 2012 im Stuttgarter Theaterhaus statt.

Ermutigt von dem erstaunlichen Ergebnis wurde im Anschluss daran eiligst ein Konzept entwickelt, das die Kooperation zwischen Rosenschule und Künstlern auf eine breitere Basis stellen würde. Nun sollten nicht nur zwei Klassen in den Genuss des künstlerischen Mehrwertes kommen, sondern die ganze Schule. Unter dem Motto »Miteinander KUNST schaffen – gemeinsam KUNST erleben« startete dann bereits im Herbst

2012 die Fortsetzung der erfolgreichen Zusammenarbeit, von nun an allerdings für alle Schülerinnen und Schüler der Schule – immerhin 360 an der Zahl – und mit großzügiger Unterstützung der Baden-Württemberg-Stiftung (Stiftung Kinderland). Neu war auch, dass neben Musik, Tanz und Theater nun auch die bildende Kunst als eigenständige Disziplin vertreten war.

Das Team aus Lehrerinnen und Schulleitung entschloss sich, im Wochenverlauf den Freitag zum festen Projekttag/Open\_Music-Tag zu machen. Jeweils acht Klassen der Klassenstufe eins bis vier konnten einen Workshop in einer künstlerischen Disziplin besuchen. Diese Workshops wurden von Lehrerinnen und Lehrern und den Künstlern im Tandem gestaltet. Die übrigen acht Klassen waren dann im vierzehntägigen Wechsel dran. Zum Schulhalbjahr wechselten die Klassen die künstlerische Sparte. Im Sommer 2014 war es dann soweit, dass jedes Schulkind der Rosenschule die Bildende Kunst, die Musik, den Tanz und das Theaterspielen kennengelernt hatte.

Didaktisches Prinzip war dabei für alle Künste, aus der Improvisation, der Spontaneität und dem eigenen Erleben heraus den Kindern einen Zugang zur jeweiligen künstlerischen Ausdrucksform zu ermöglichen. Es war nicht Ziel ein evaluierbares Bildungsprodukt zu erlangen, vielmehr ging es um den Weg, die Methode und die zu entdeckenden Fertigkeiten, ein Kunstwerk zu erschaffen. Die Abwesenheit von Bewertung und Klassifizierung stellte für die Kinder eine überraschende Motivation dar.



So startete beispielsweise die Arbeit in der bildenden Kunst nicht wie gewohnt im Klassenzimmer, sondern in einem weitgehend leer geräumten Raum (Computerraum) auf einer 20 Quadratmeter großen blauen Folieninsel. Hier begegneten die Schülerinnen und Schüler teilweise erstmalig dem Werkstoff Ton. Im Schneidersitz im Kreis sitzend erlebten sie die Möglichkeiten, Bedingungen und Schwächen des Materials. Hände und Nasen mussten sich zunächst an den Ton gewöhnen, die Wirkung von Wasser wurde erforscht. Selbst das Händewaschen war für die Grundschüler ein Erlebnis: »Geht das ohne Seife weg?« Ganz nebenbei entstanden die ersten plastischen Arbeiten, vorwiegend Lebewesen, oft Menschen. Ein Thema gab es nicht. Als Schlussakkord der 90-minütigen Einheit galt es, ein Klassenfoto zu tonen. Im Ergebnis lediglich fotografisch festgehalten, wanderte der Ton als Klumpen zurück in die Verpackung. Analog zur Musik, in der die Entdeckung und Erzeugung von Klang vor der Komposition liegt, sollte also nicht das Ergebnis den Verlauf des Workshops definieren, sondern das Spiel mit dem Material. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Arbeit lag in der Partizipation. Was in der Musik selbstverständlich, im Tanz unerlässlich und im Theater normal ist, sollte auch in der bildenden Kunst praktiziert werden. Gemeinsames Arbeiten, mindestens als Duo, meistens als Gruppe und später im Projektverlauf dann als ganze Klasse, war

durchgehender Teil des Konzepts. So war sichergestellt, dass die Arbeit auch immer genügend Sprech- und Erzählanlässe bot, sei es im Ringen um die beste Lösung, sei es in der Präsentation der Ergebnisse zum Abschluss der jeweiligen Workshopeinheit. In einer Schule wie der Rosenschule ein bedeutender Gesichtspunkt angesichts der Vielzahl von Schülerinnen und Schülern, deren ersterworbene Sprache nicht die deutsche ist.

Ob das verwendete Material nun Ton, Papier, Pappmaché, Kunststofffolien, Drahtgeflecht, Joghurtbecher, Rindenstücke oder etwa Herbstlaub war, immer sollten der Zufall und das Spiel bestimmend für die Ausformung der teilweise selbstgestellten Aufgabe sein. Wesentliche Voraussetzung dafür war auf der einen Seite die Freiheit im Umgang mit bestehenden Bildern oder Vorlagen, andererseits aber auch der geschulte Blick, der interessante und verfolgenswerte Aspekte aus dem Zufall für die weitere Arbeit destillierte. Zur Schärfung des Auges wurden den Schülerinnen und Schülern regelmäßig Beispiele aus der bildenden Kunst gezeigt. Mit dabei die Venus vom Hohlefels (35.000 Jahre alt), ägyptische Grabfiguren, Picassos Materialassemblagen und ähnliche Kunstwerke sowie natürlich die vom Workshopleiter zur gleichen Zeit mit den Schülern angefertigten Produkte, ohne diese aber jemals argumentativ hervorzuheben (»Schaut mal wie ich das gemacht habe«).



Um die eigene Anspruchshaltung der Grundschüler in Hinsicht auf die Übereinstimmung von innerem Bild und eigenem künstlerischem Produkt zu entschärfen, bot es sich an, auf die Schüler dahingehend einzuwirken, ein lustiges, komisches oder wundersames Ergebnis anzustreben oder von vornherein eine Form zu suchen, die abseits von Vergleichbarkeit entstehen sollte. So waren es keine Papiervögel, die den herbstlichen Arbeitsraumhimmel bevölkerten, sondern vielmehr Fantasiewesen mit Flügeln oder Düsenantrieb, deren Gestalt in einem Beteiligungsprozess von mindestens fünf Autoren entstanden waren. Hier lag die Anforderung also im kommunikativen Entwicklungsprozess, der handwerklichen Umsetzung und dem Anreiz, ein möglichst individuelles Ergebnis zu erlangen.

Jeweils zum Ende des Schulhalbjahres wurden die Arbeitsergebnisse der Klassen in einer kleinen Präsentation im Rahmen des Projektfreitages vorgestellt. Jede Klasse hatte etwa zehn Minuten Zeit, einen Tanz, ein Musikstück, ein Theaterstück aufzuführen oder Beispiele aus der bildenden Kunst zu präsentieren. Hierzu wurden jeweils die vier parallel unterrichteten Gruppen zusammengefasst. Aus Sicht der bildenden Kunst zeigte sich erneut, welche besondere Herausforderung darin bestand, die für die Präsentation gewohnt stille, nicht agierende Form dieser künstlerischen Disziplin zu verlassen und in den Kontext der anderen Künste zu treten. Dabei war es selbstverständlich, die Grenzen der Disziplinen als offen zu begreifen, gleichzeitig aber auch den eigenen Charakter der Gattung offensichtlich zu machen. Natürlich wird im Theater auch gesungen oder es können Instrumente zum Einsatz kommen, selbstverständlich ist die Bewegung oder theatralische Geste auch Teil der musikalischen Darbietung und im Tanz auch das Wort zugegen, doch leben all diese Kunstformen vom ihnen originär zgedachten darstellenden Wesen. Es galt also, auch die plastisch gestalteten Fabeltiere oder Malereien in einen handelnden, aktiven Rahmen



zu bringen, indem mit ihnen gespielt wurde, nämlich als kleine Dialogszene, als einfacher Erlebnisbericht oder als Gruppenpantomime.

Diese Zwischenpräsentationen dienten den Schülerinnen und Schülern dazu, nicht nur über das selbst Erlebte zu reflektieren sondern auch, um sich nach zwei Schuljahren Laufzeit und vier durchlebten Künstlerworkshops auf die letzte Projektphase im Schuljahr 2014/15 einzustellen. Nachdem die Schülerinnen und Schüler in der ersten Projektphase jeweils mit vier künstlerischen Disziplinen in Berührung gekommen waren, durften sie in Phase zwei nun ihren künstlerischen Lieblingsbereich auswählen, den sie für ein Schuljahr freitags erleben würden. Zur Einteilung der fortan jahrgangsgemischten Gruppen wurde ein persönliches Ranking abgefragt, damit die Kinder nach Erst- oder Zweitwunsch in ihre Gruppe eingeteilt werden konnten. Natürlich war dies für die neuen Erstklässler nicht möglich, hier nahmen die Klassenlehrerinnen die Einteilung nach ihrer Einschätzung und in Rücksprache mit den Kindern vor. Es wurde wieder im Künstler-Lehrer-Tandem unterrichtet.

Das dritte Jahr der Projektlaufzeit beinhaltet dann die Erarbeitung und Umsetzung einer Abschlusspräsentation, die von den Künstlerinnen und Künstlern und dem Lehrerkollegium zum Themenkomplex der Odyssee entwickelt wurde. Es war nicht nur Wunsch des Lehrerkollegiums, eine inhaltliche Klammer für die Schlusspräsentation zu haben, vielmehr schien es auch aus künstlerischer Sicht ratsam, sich thematisch auf bestimmte Eckpunkte zu verständigen, um für die spätere Inszenierung leichter die einzelnen in den Gruppen erarbeiteten Bausteine zusammenfügen zu können. Als Bedingung war mit dem Lehrerkollegium ausgehandelt worden, dass die Irrfahrten des Odysseus und seiner Gefolgsleute bis zur Heimkehr nach Ithaka als Inhaltsausschnitt genügen sollten. Wie es die Erzähltradition

im historischen Griechenland vorlebte, sollten von den Lehrerinnen und Lehrern im Unterricht die Geschehnisse der Odyssee lediglich mündlich vorgetragen werden ohne Zuhilfenahme von Abbildungen und fertigen Textformulierungen.

In den Kunstworkshops am Freitag wurde dann zunächst mit den bereits erprobten Mitteln auf das Erzählte reagiert. Aus den dabei entstandenen Materialien, Szenen, Bildern und Visionen wurde dann für jede Gruppe ein Beitrag für die Abschlusspräsentation herausgearbeitet.

Bedingung war, dass alle Schülerinnen und Schüler eine handelnde Rolle auf der Bühne einnehmen würden. So entschied man sich, die Abschlusspräsentation in vier Sequenzen aufzuteilen, die jeweils etwa fünfundvierzig Minuten dauern sollten. So war gewährleistet, dass in Punkto Dauer und Fassungsvermögen des Veranstaltungssaales (man rechnete realistisch mit 1000 Besuchern) ein gangbarer Weg gefunden war, alle 360 Schülerinnen und Schüler auftreten zu lassen.

Die Ausarbeitung und Verzahnung der einzelnen Präsentationen lag in den Händen des Künstlerteams, das für diesen Zweck noch durch eine Dramaturgin, eine Requisiteurin/Kostümbildnerin und für Probenwoche sowie Aufführung durch zwei Insipientinnen und einen Bühnentechniker ergänzt wurde. In

der Arbeit zum Stück waren wieder die Kinder größtenteils selbst die Autoren ihrer Beiträge, wobei natürlich einzelne ordnende und klärende Eingriffe durch die Künstler-Lehrer-Teams gemacht wurden.

In den vier Workshops der bildenden Kunst entstanden Figuren aus leichten, von Kindern handhabbaren Materialien wie Papier, Pappe und Folie. Die Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen drei und vier arbeiteten plastisch, während die Jüngeren im zweidimensionalen Bereich gestalteten. Handwerklich wurde auf die ersten Eindrücke aus den vorangegangenen Workshops zurückgegriffen. Zur Aufführung standen schließlich vier überlebensgroße, vollbusige Sirenen auf der Bühne, die neben ihren sichtbaren ästhetischen Reizen auch als Klangquelle durch ein am Rücken angebrachtes Saiteninstrument die Seefahrer in ihren gefährlichen Bann zu ziehen versuchten. Weiter hatten die Erst- und Zweitklässler aus bemalten Pappetafeln ein etwa sechs Meter langes, zwanzigteiliges Ruderboot erschaffen, das sie in einer ausführlich erprobten Choreografie mit eingestreuten Textpassagen über die Bühne bewegten. In einer anderen Szene lehrte eine an drei Meter langen Stangen animierte, vollplastische sechsköpfige Skylla Odysseus und seine Männer das Fürchten, jeder Kopf von der Musik mit einem eigenen Sound



charakterisiert. Schließlich war zur Geschichte Polyphems, des Zyklopen, eine auf Pappemaltes lebensgroße Herde Schafe entstanden, die von den jeweiligen Autorinnen und Autoren selbst bewegt und damit fest ins Spiel der Theaterklasse eingebunden war.

Durch die Integration der Handlung in die bildende Kunst war es gelungen, die künstlerischen Mittel derselben für die Bühne anwendbar zu machen ohne als rein dekoratives und passives Beiwerk zu erscheinen, was den beteiligten Schülerinnen und Schülern einen agierenden Teil am Geschehen ermöglichte und sie damit gleichbedeutend zu den Tänzern, den Musikern und den Theaterleuten waren.

Die Abschlussaufführung unter dem Motto »Die Rosenschule geht auf Odyssee« fand am 9. Mai 2015 in Stuttgart-Zuffenhausen in der Veranstaltungs- und Sporthalle der Hohensteinschule statt. Sie dauerte von 10 Uhr bis 16 Uhr. Etwa 360 Schülerinnen und Schüler der Regelklassen eins bis vier sowie der internationalen Vorbereitungsklasse und der Grundschulförderklasse waren beteiligt, ebenso wie eine inklusive Klasse. Das Lehrerkollegium trug das dreijährige Projekt überzeugt mit und beteiligte sich engagiert in der Schlussphase.

Als Künstlerinnen und Künstler waren beteiligt: Ulrike Stortz (Geigerin), Petra

Stransky (Tänzerin), Luis Hergón (Schauspieler/Regisseur), Scott Roller (Cellist/Komponist), Tobias Ruppert (Bildender Künstler/Designer), Nina Kurzeja (Dramaturgie), Carolin Bock (Assistenz) und Pilar Murube (Assistenz Dramaturgie), Ingo Jooß (Bühnentechnik) und Marie Freihofer (Kostüme/Requisite).



# ARBEITEN AM OBJEKT

## KONZEPTKUNST IM KUNSTUNTERRICHT

### RALPH KÜNZLER

Tobias Rehberger (\*1966)

Tobias Rehberger (\*1966) ist ein großartiger Künstler. Er entwickelt gestalterische Konzepte. In diesen beauftragt er häufig Freunde, Bekannte oder »Mitarbeiter« mit der praktischen Umsetzung seiner Ideen. Das heißt, er arbeitet als Künstler nicht alleine, sondern im Team. Er stößt Projekte an, äußert dazu Wünsche und Vorstellungen und überträgt die gestalterische Verantwortung – gleich ob angewandt oder künstlerisch frei – auf weitere Personen, die an der Umsetzung seines Konzepts beteiligt sind und auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Dadurch entwickeln sich für das Projekt (zum Beispiel Werk oder Werkgruppe, komplexere raumbezogene Installationen) weitere Perspektiven, die den künstlerischen Prozess offen halten und das Spektrum der Ergebnisse deutlich erweitern.

Mit »großartig« drücke ich nicht nur meine Bewunderung für Rehberger aus, sondern rücke diesen im Rahmen der vorliegenden Publikation in den Kontext der sogenannten Schulkunst. Es ist für mich ein schlüssiges Prinzip, Rehbergers

künstlerische Strategie auch auf Schulkunstprojekte, sprich »Unterrichtskonzepte« oder »Aufgabenentwürfe« anzuwenden: Mein Team ist die »Klasse«, es besteht keine Notwendigkeit, dabei ein Lehrer-Schüler-Verhältnis aufzubauen. Das Projekt ist Inhalt meines Unterrichts und die Summe der »Werke« das künstlerische Ziel. Im Klassenganzen entsteht eine faszinierende Vielzahl von Objekten, thematisch gebündelt, dennoch differenziert genug aufgrund sehr individueller Ansätze. Innerhalb des Gestaltungsprozesses habe ich die Möglichkeit, die Intentionen, sprich kreativen Ansätze meiner »Mitarbeiter« zu bestätigen und zu lenken. Im finish, dem Endspurt, werden die »Werke« in kurzer gemeinsamer Betrachtung auf ihre Wirkungsweise/Aura überprüft und abschließend »optimiert«, das heißt auf den Punkt gebracht und freigegeben.

Wer Rehbergers frühen Arbeiten zu Beginn der neunziger Jahre begegnet, sieht zunächst »Objekte«, künstlerische Objekte, die ursächlich oder vermeintlich (noch) in der Tradition von Marcel Duchamp und des ready made stehen. Sie imitieren zum Beispiel funktionale Gegenstände wie Möbel, Vasen oder Lampen. Sie gleichen also Gebrauchsgegenstän-



Abb. 1: Tobias Rehberger: Anna, Bärbel, Bernadette, Bernward, Christian, Cosima, Karola, Katharina, Rosanna, Rüdiger, Sabine, Thomas, 1999/2009, Sammlung Grässlin, St. Georgen



Abb. 3-6: Schülerarbeiten »Vasenporträts«, Auswahl, Klasse 9c, Dillmann-Gymnasium, Stuttgart, 2015

den des alltäglichen Lebens und ziehen ihr Potential daher auch aus den Bereichen Alltagskultur und Design. Zwei Produktlinien seiner Kunst möchte ich Schülerarbeiten zu abgeleiteten Themenstellungen gegenüberstellen: »Vasen« und »Lampen«.



Abb. 2: Ausgangsmaterialien für die Zeichnungen, Entwürfe und Konzepte der Schüler sind neben Papier und Farbe PET-Flaschen und Gefäße aller Art, Alufolie, Gipsbinden und doppelseitiges Klebeband.

### Die Vasen



\_\_\_ Noch ohne Kenntnis von Rehbergers Vasenporträts bringen die Schülerinnen und Schüler ihre Sinneswahrnehmungen zu Papier. Hand umreisen: Jedem Finger ist ein Sinn zugeordnet – sehen, riechen, schmecken, tasten, hören – der gedanklich mit formalen Aspekten (Farben, Formen, ...) assoziiert werden soll. Es entsteht eine konzeptuelle Zeichnung, die mit weiteren Notizen und Bildideen versehen werden kann. Abschließend wird eine Lieblingsblume eincollagiert. Die Zeichnung sollte nicht signiert werden. Sie wird stattdessen in der nächsten Doppelstunde anonym per Zufallsverteiler weitergereicht. Anhand dieser anonymen Zeichnung beziehungsweise der darin enthaltenen Informationen und formalen Angaben wird eine Vase kreiert. Am Ende bringen die Schülerinnen und Schüler echte Blumen mit und stellen sie in die Vasen. Die Idee der Vasenporträts erfüllt sich analog zu Rehbergers Gesamtkonzept im Zusammenwirken von Ideengeber und Produzent sowie im Zusammenspiel von Vasenobjekt und natürlicher Anmut der Blumen, ein wunderbarer Moment, der auch für die Schülerinnen und Schüler bezaubernd ist.

Sehr wichtig erscheint mir, dass die Objekte mit dem Blumenarrangement unmittelbar fotografisch dokumentiert werden, weil »Schönheit« bekanntlich vergänglich ist und im Auge des Betrachters liegt. Die Fotos eignen sich damit als Serie für die Präsentation im Schulhaus.

#### Arbeitsmaterialien:

Konzept, Zeichnung, Papier, Ausdrucke von Blumen/Collage-Gefäß (PET-, Jogurtbecher etc.), Alufolie/volumenhaltiges Küchenpapier mit eingewickelt, Teppichklebeband zum direkten Befestigen an den Gefäßen, Gipsbinden zum Kaschieren der Oberflächen, Acrylfarbe zum Bemalen, Glanzlacke, Blumen. Repräsentative Fotodokumentation, Vasenobjekte mit Blumen im Schulsekretariat.

#### Kommentar:

Der konzeptionelle Ansatz erlaubt mir, die Vision, das Imago (Imagination) bereits als Bild zu definieren. Auch »reale« Bilder unterliegen einer »Vorstellung« von Bildhaftem. Ein Objekt ist ohne Subjekt nicht denkbar. Die Frage nach der Wahl des Materials beziehungsweise nach der Materialität stellt sich meiner Ansicht im Bereich der Objektkunst eher peripher. Sie ist durch die Wahl der Objekte in der Regel vorgegeben beziehungsweise berücksichtigt. Für den Unterricht orientiere ich mich pragmatisch an den Möglichkeiten der praktischen Umsetzung, nämlich »Was können Schülerinnen und Schüler wie gestalten?« und »Welche Rahmenbedingungen stehen in der Schule zur Verfügung?«



#### Die Lampen



Die Lampenobjekte entstanden 2007 anlässlich einer Schulkunstaussstellung in der Städtischen Galerie Ostfildern. Einzelne, besonders gelungene Objekte wurden exponiert ausgestellt. Die Lampen erfüllen formale und funktionale Aspekte. Sie sind aber nicht als Prototypen zu verstehen, sondern in der Summe als »leuchtende Wolke« konzipiert. Ihre Präsentation nimmt Bezug auf die räumlichen Verhältnisse der Galerie.

Die Präsentation war ein besonderer Anreiz. Verwendet wurden unter anderem kostenlose oder billige Materialien aus gereinigtem Verpackungsmaterial (gelber Sack) und Einweggeschirr. Die Lampenfassungen stammen von Ikea, sind aber auch über den Elektrogroßhandel günstig zu beziehen. Geklebt beziehungsweise montiert wird überwiegend mit Heißkleber, auch Drahtverbindungen, Klebebänder oder Klettbänder wie bei Rehberger sind geeignet. Die Frage der Präsentation kann mit den Schülerinnen und Schülern thematisiert werden und ist auch hängend, mit Raumbezug, im Schulhaus denkbar.

#### Florian Slotawa (\*1972)

Ob mit oder ohne, ein Objekt (lat. obiectum: Sache, Ding, Gegenstand) steht stellvertretend für seinen Eigentümer oder user. Was wir besitzen und womit und worüber wir uns definieren, ist Teil unserer Identität oder auch nur Identitätssuche. Selbst anonyme Gegenstände senden Signale und markieren Zielgruppen, Altersgruppen, stilisieren Epochen und Wandel in der Gesellschaft. Attribute definieren ihre Träger: Icon, Ikonografie, Heilige. Auch in und aus der abendländischen Kunstgeschichte sind uns diese Phänomene bekannt. Der Betrachter erkennt die Symbolik hinter den Dingen. Es ereignet sich

eine stillschweigende Kommunikation, um in der Sprache der Bilder zu bleiben. Die Bewusstwerdung dieser Eigenschaften, auch deren ethische Aspekte oder Überlegungen zur Nachhaltigkeit können Teil des Nachdenkens über Objekte sein, wenn wir mit Schülern über Dinge sprechen.

Die Konzeptkunst erlaubt uns, verbindliche Spielregeln aufzustellen. Skulptural gedacht, lassen sich aus Gegenständen Assemblagen herstellen, die konzeptionell als Kunstwerke im Bereich der Objektkunst verortet werden können. Es ist besonders naheliegend, mit eigenen Objekten zu operieren und diese temporär in einen Kunstkontext zu stellen. Das Kunstverständnis wird erweitert, die Wahrnehmung konzentriert sich auf den veränderten Blick. Die Gegenstände werden energetisch aufgeladen und umgewertet. Anschließend werden sie dem alltäglichen Gebrauch zurückgeführt, als wäre nichts gewesen. Ein verblüffend spielerisches Konzept, das indirekt als Porträt einer sozialen Klasse oder Altersgruppe gedeutet werden kann oder unsere Schülerinnen und Schüler gleich selbst mit ins Bild nimmt.



»Auf Augenhöhe«

Zwei Unterrichtsbeispiele greifen die Idee der Konzeptkunst von Florian Slotawa auf beziehungsweise führen dessen Konzepte weiter. Konzepte sind übertragbar. Künstlerische Positionen somit erfahrbar und ermuntern zu sinngemäßen Varianten, die auch dem Originalwerk des Künstlers entstammen könnten, aber im Unterricht gemeinsam entwickelt und erarbeitet wurden. Zum Einstieg eignen sich Referate mit Abbildungen, um das Werk zu reflektieren und eigene Konzepte in Anlehnung zu kreieren. Der partizipatorische Charakter in »Auf Augenhöhe« macht das Werk persönlich und lässt das Konzept lebendig wirken und erzeugt sehr spontan ein charmant ausgleichendes Gemeinschaftsgefühl, das über die an sich leblose Materie beziehungsweise plakative Dinghaftigkeit erhaben ist. Man steht sprichwörtlich darüber.



Abb. 10: Florian Slotawa, Besitzerarbeit XII: Pier and Ocean, 2009, Wohnungsinventar des Künstlers, Installationsansicht PS1/MoMA, Long Island © VG Bild-Kunst 2015

Einführendes Schülerreferat (GFS) zu Florian Slotawa, mit Werkbeispielen und Analyse der konzeptionellen Ansätze. Vorgabe hier: Prinzip der Serie und vereinheitlichender Maßstab: Höhe = DIN A3 (42cm). Ich habe dazu zwei Kartons von Zeichenblöcken mit dem Cutter der Länge nach eingeritzt und im rechten Winkel geknickt. Hausaufgabe: Höhenbemaßte Testinstallation mit Wahl der addierten Materialien. Die Objekte/Assemblagen mussten exakt dieser Höhe entsprechen und in ihren Einzelementen passend ausgewählt werden. Obenauf sollte ein Telefon oder Handy liegen. Die Höhe kann mit einem dritten Karton überprüft werden, der auf den beiden senkrecht stehenden Kartonsäulen aufliegt. Das Objekt sollte wirklich exakt darunter passen! Für die Dokumentation wurde das Stativ mit Klebädern am Boden fixiert, außerdem wurden die Objekte von mir vor einer weißen Papierrolle immer exakt an der gleichen Position fotografiert. Dadurch ist die Vereinheitlichung des Maßstabs für die anschließende Dokumentation gegeben.

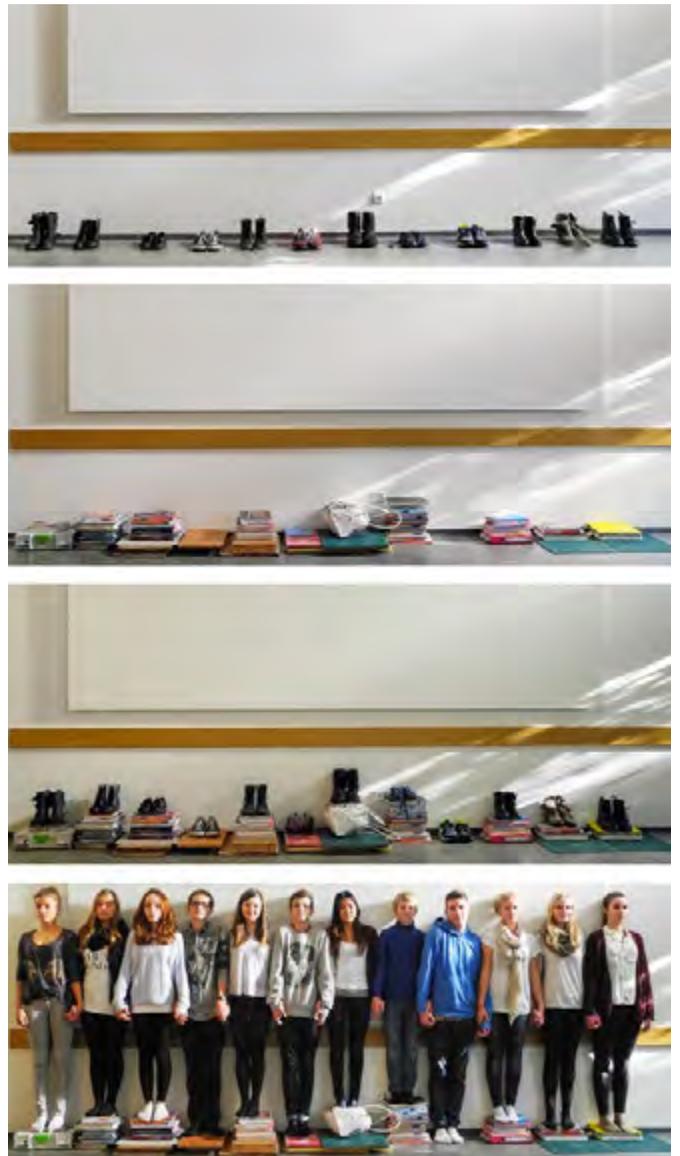


Abb. 11: Schülerarbeit »Auf Augenhöhe«, Klasse 10b, Dillmann-Gymnasium Stuttgart, 2014/15



Abb. 12-15: Schülerarbeiten »Gesprächsebene«, Klasse 10d, Otto-Hahn-Gymnasium Ostfildern 2009/10

Die Aufbauphase erfolgt in raschem Wechsel, damit die temporäre Präsentation der Objekte in einer Doppelstunde erfolgen kann. Fotoabzüge (Serie/Auswahl) sind perfekt zum Ausstellen im Schulgebäude geeignet.

Gedanklich wurde der Aspekt »Absenz« vorangestellt. Was erzählen Dinge über den Menschen, dem beziehungsweise zu dem sie gehören? Es entsteht zunächst ein Höhenrelief, ein Begriff, der im Kontext einer Werkbetrachtung von anderen Werken bei Slotawa (vgl. Abb. Heimatrelief) abgeleitet wurde. Der anschließende Höhenausgleich wurde in diesem Falle durch die Schüler selbst ontop of the mountain konstruiert. In der mittelalterlichen Malerei (Masaccio »Der Zinsgroschen«, 1425-28) gibt es gezielte Darstellungen der Isokephalie. das heißt »alle

Köpfe auf einer Höhe« als Gleichstellungsmerkmal. Verwendet wurden »Dinge, die man mit sich trägt« oder in der Umgebung (Kunstsaal) vorfindet. Fotoapparat/Dokumentation. Beamer. Ausreichend Platz für Gruppenporträts/Klassenfoto.

### Theaster Gates (\*1973)

Theaster Gates war eine der ganz großen Entdeckungen auf der Documenta 13. Er konnte mit seinem Team in zentraler Lage in Kassel ein ganzes Gebäude als »bewohnbares Labor für Objekte« bespielen: das Hugenottenhaus. Das Hugenottenhaus ist ein historisches, klassizistisches Gebäude, das über Jahrzehnte leer stand und bereits dem Verfall preisgege-

ben war. Es war dem Team dennoch möglich, sich für die Dauer der Documenta in dem Gebäude einzunisten. Das ist jedoch nur Teil des komplexen Gesamtkonzepts, vergleichbar mit einer kulturell legitimierten Hausbesetzung.

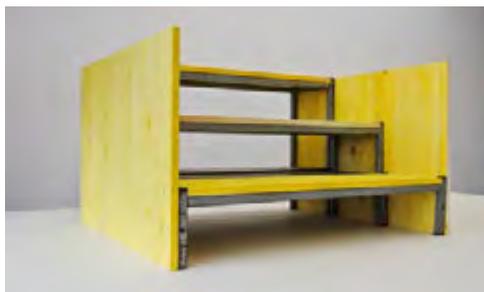
Für den Aufenthalt wurde die Haustechnik in bescheidenem Maße reaktiviert. Das Wiederherstellen, die Nutzbarmachung und Reinventarisierung von Räumen wurde mit vorgefundenen Materialien erreicht. Böden, Decken, Vertäfelungen und ähnliche Spuren und Zeugen der Vergangenheit wurden taktil demontiert. Die permanenten, »prozessualen« Auflösungserscheinungen gingen gefühlt unter die Haut, an die Substanz, an den Kern und legten das Innenleben frei. Alles war beständig in Bewegung und wurde doch nur verlagert. Alles sehr improvisiert, mit Bedacht unfertig gehalten. Sehr kreativ auch in der Umdeutung von Vorhandenem, nicht etwa zweckentfremdet oder gar zerstörerisch, sondern in betörender Einfachheit neu kombiniert und sehr sensibel mit unbekanntem ästhetischen Mehrwert versehen. Irgendwie sehr poetisch.

Für den Kunstfreund ein spürbarer Erkenntnisgewinn und offen für ambivalente Einsichten: Leben und Lebensraum einer Künstlergruppe, die mit gebotener Diskretion scheinbar intime Einblicke in ihre Lebensphilosophie bot, ja dazu einlud, an ihrer Hausgemeinschaft bei Lesungen oder Konzerten teilzunehmen.

Davon sind wir in der Kursstufe zwar weit entfernt, aber der Teamgedanke lässt sich in Grundkursen oder AGs auf die Herstellung von Möbelobjekten projizieren. Eine ganz praxisorientierte Werkstattatmosphäre. Die entstandenen Objekte können im Aufenthaltsraum, als Bühnenrequisite oder privat Verwendung finden. Die Basismaterialien stammen aus Sperrmüllfunden. Holz lässt sich leicht und unproblematisch verarbeiten. Das Material wird upcycelt. Kostengünstig und nachhaltig. Die gelben Bretter stammen von Schalttafeln aus dem hiesigen Baumarkt, wo sie kostenlos auf Maß zugeschnitten wurden.



Abb. 16-17: *Theaster Gates*, objektbezogene Installationen im Hugenottenhaus, dOCUMENTA 13, Kassel, 2012  
Foto: Mirjam Rothfischer-Künzler



Die Bildrechte für alle Fotos liegen bei Ralph Künzler, sofern nicht anders angegeben.

Vielen Dank an die Sammlung Grässlin, an Florian Slotawa und an Mirjam Rothfischer-Künzler für die Überlassung der Bildrechte.

Abb. 18-23: *Schülerarbeiten* »nonkonforme Möbel«, Auswahl, JG1, Dillmann Gymnasium Stuttgart 2013/14

# LASST BLUMEN SPRECHEN

## TRASHPFLANZE

### PETRA MIHM





Schülerarbeiten, Kursstufe, Friedrich-Eugens-Gymnasium Stuttgart

alle Fotos von Petra Mihm



— Diese etwa 50 Zentimeter hohen Assemblagen entstanden in der Kursstufe des Friedrich-Eugens-Gymnasium in Stuttgart. Impulsgeber für die Aufgabe war Albrecht Dürers 1503 entstandene, wirklichkeitsgetreu aquarellierte Wiedergabe eines Rasenstücks (Meisterwerke der Kunst / Mappe 47/ 1999, Nr.3), eine so noch nie zum Thema gemachte Darstellung eines unscheinbaren Naturausschnitts, ästhetisiert durch Maß und Proportion und aufgeladen mit neuer Bedeutung, im Kleinen auch das Wesentliche zu sehen.

Überführt in das 21. Jahrhundert mit all seinen »neuen« und auch »problematischen« Materialien (Plastik-Recycling-Umwelt), wurde eine Art »Künstliche Flora« aus Haushalts- und Abfallmaterialien (Gelber Sack), Fundstücken und Bastelmaterialien zu einem ästhetischen, die Natur nachahmenden Gebilde, gestaltet. Das Wuchernde, Wachsende, in-den-Raum-greifende sollte ebenso bei der Gestal-

tung mit einbezogen werden wie die Transformation der zum Teil zur Verfügung gestellten, zum Teil selbst gesammelten Materialien der Schülerinnen und Schüler. Die Basis dieser »surrealen Metamorphosen« waren Blumentopf oder Pflanzenteller, bei letzterem kombiniert mit einem Handfragment aus gebranntem Ton. Auch Eimer, Dämm- oder Kunststoffplatten können für die Einzelobjekte als Ausgangsbasis genutzt werden und als Ensemble zu einer größeren Installation, einem »Artifiziellen Garten« zusammengesetzt werden.

Künstlerischer Bezug: Surrealismus/ Max Ernst, Tom Friedman, Tobias Rehberger, Gerda Steiner & Jörg Lenzlinger, Sarah Sze.

Arbeitsmaterialien: Material s. o., Scheren, Cutter, Heißkleber, Handbohrer, Zangen

# WRAP AND PACK YOUR SCHOOL

## VOM MÖBELSTÜCK ZUM VERFREMDETEN OBJEKT

JÜRGEN STÖHR





Was sich zunächst wie der Titel einer der vielen Sendungen mit Dekor- oder Tapeziervorschlägen anhört, entpuppt sich als eine Aktion, in der scheinbar Alltägliches durch Veränderungen wieder neu erfahren wird.

Stühle, Tische, Stellwände oder eine abgestellte Druckerpresse werden zu einer Umgestaltung ausgewählt - allesamt Inventar, das sonst im Schulalltag wenig Beachtung findet.

Mögliche Formationen werden ausprobiert, wie z.B. Stühle gestapelt und Stellwände mit Utensilien bestückt, welche danach zusammenmontiert und mit Klebefolie temporär befestigt werden.

Je nach Intention wird mit transparenter oder schwarzer Stretchfolie alles umwickelt, wobei durch mehrere Lagen einzelne Teile stärker betont oder Akzente gesetzt werden können.

Die Form der Gegenstände wird verändert, möglichst wenige Stellen sollen noch Rückschlüsse auf die ursprüngliche Gestalt zulassen.

Die Schulmöbel sind zu verfremdeten Objekten geworden, sie scheinen ihrer ursprünglichen Bestimmung entzogen zu sein. Je nachdem in welcher Umgebung und in welchem Licht sie ausgestellt werden, lässt sich rätseln, ob sie Teil eines »Cocoonings« geworden sind - eines Rückzugs gleichsam einem Verharren und dem Ausbleiben ihrer eigentlichen Funktionen - oder ob sie sich in einer Verwandlung befinden und vielleicht für den Beginn von etwas Neuem stehen.

<u>Bezug:</u>	Surrealismus, Christo; „Verhüllungen“, Wilhelm Mundt; „Trashstones“
<u>Klassenstufe:</u>	11
<u>Technik:</u>	Montage,
<u>Arbeitsmaterialien:</u>	Schulmobiliar, Stellwände, Stühle, Stretchfolie, Klebebänder



# WE ARE THE ROBOTS

## SERIAL IDENTITIES PARADE

JÜRGEN STÖHR





Schachteln, Verpackungen und Kartonteile wurden spontan gesammelt und durch improvisiertes Montieren zu Figuren zusammengebaut. Zu einem wichtigen Impulsgeber hierzu wurde die Musik von Kraftwerk, deren Musikstück »The Robots« die Schüler begeisterte und zu vielen kreativen Ideen animierte. Mit dem Hinzufügen von passenden Fundstücken, wie z.B. Stanzformen, Deckeln und Verschlussteilen, wurden »künstliche« Wesen geschaffen, die zwar an bekannte Gestalten aus der Welt der Animationsfilme und deren Serien erinnern, in ihrer Rohform aber mehr Platz für Fantasien lassen und nicht vorgeprägten Mustern folgen. Durch das Bemalen mit Sprayfarben und Filzstiften wurden Gestalt und Charakter der Figuren noch betont, - so stehen sie bereit für ihren Auftritt in der von uns entworfenen »Animation-Story«

<u>Bezug:</u>	Animationsfilme, Computerspiele, Pop-Art, Bricolage, Appropriation Art, Upcycling
<u>Klassenstufe:</u>	Unter- und Mittelstufe
<u>Technik:</u>	Montage
<u>Arbeitsmaterialien:</u>	Klebstoff, Sprayfarben, Filzstifte



# Werk.Klasse

Programm der Stiftung  
Ravensburger Verlag  
zur Unterstützung von  
Werk-Angeboten an  
Schulen in  
Baden-Württemberg



[www.werkklasse.de](http://www.werkklasse.de)

»Ein Handwerker ist weit mehr als ein Handarbeiter, der mit den Händen Fertigkeiten ausübt. Der Handwerker steht für die besondere menschliche Möglichkeit engagierten Tuns.«

nach Richard Sennett: »Handwerk«, 2008

#### WARUM WERK.KLASSE?

Gegenwärtig werden bereits im Bereich der Primärpädagogik die mangelnden Möglichkeiten für handwerklich-praktische Betätigung, haptische Materialerfahrung und Schulung der Feinmotorik von Kindern beklagt. Es wird festgestellt, dass die allgegenwärtigen glatten und gleichförmigen Kunststoffoberflä-

chen in der kindlichen Umgebung nur wenige taktile Unterscheidungen ermöglichen und dieses zu einer Verarmung der Sensorik und der darauf fußenden sensomotorischen Fähigkeiten führt.

So sind die immer häufiger benutzten Touchscreens durch ihre einfache, selbsterklärende Bedienbarkeit und ihre suggestive Farbwirkung zunächst zwar attraktiv – vor allem für Kinder, ermöglichen aber keine andere manuelle Tätigkeit als »wisch und weg«.

Als problematisch wird zudem häufig konstatiert, wie viel Zeit Kinder und Jugendliche mit und vor digitalen Medien verbringen. Untersuchungen aus dem Bereich der Hirnforschung bestätigen die Verarmung der Sinne, nachlassende Beweglichkeit und zum Teil sogar gravierende persönliche Defizite im Bereich der Kognition und der sozialen Entwicklung.

Auch in der Kreativitätsförderung wird konsumierende Mediennutzung als wenig förderlich beschrieben. Und obwohl diese Problematik durch Fachleute vielfach und zum Teil mit drastischen Worten thematisiert wird, ist die Versuchung für Kinder und ihre Eltern groß, die Zeit passiv vor dem Fernseher, dem Computer oder am Tablett zu verbringen. Dieser Freizeitbeschäftigung haftet zudem das Etikett der Suchtgefahr an. Um diesen für die Entwicklung der Kinder nachteiligen Tendenzen zu begegnen, wird Sport, vor allem das Spiel im Freien, Bewegung sowie Basteln, eigenes kreatives Tun und

soziale Interaktion im Spiel mit anderen gefordert. Hier hat eine gezielte Förderung von Projekten im gestalterischen Bereich, also in der Begegnung mit unterschiedlichen Materialien und handwerklichen Techniken ihre Berechtigung.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Problemlagen gibt es aber seit vielen Jahren und nach wie vor aktuell die »mach-es-selber«-Bewegung, wie sich eindrucksvoll an der hohen Anzahl der Veröffentlichungen (Bücher, Zeitschriften) und Internetblogs belegen lässt. Vom freien Basteln bis zum »Upcycling«, dem Veredeln von gebrauchten und zum Wegwerfen bestimmten Gegenständen, reicht die Palette der mehr oder weniger professionellen »Handwerker«.

Solche Tätigkeiten sind auch für Kinder und Jugendliche attraktiv, insbesondere dann, wenn ein gelungener, selbst gestalteter Gebrauchsgegenstand entsteht.

Werk.Klasse will jedoch keinesfalls als technikfeindlich oder »nostalgisch« verstanden werden. Im Gegenteil: wichtige Zukunftsfaktoren, das »Begreifen« von technischen und funktionalen Zusammenhängen sollen mit dem Programm unterstützt werden. Auch die Berücksichtigung digitaler Medien und die Verwendung programmierter Software haben bei der Erstellung von Werkstücken ihren Platz. Dabei soll aber das händische »Begreifen« altersgemäß eingesetzt werden und den Schwerpunkt bilden.

Zusammengefasst spricht für das Programm »Werk.Klasse«, dass sinnliche, taktile und haptische Erfahrungen gefördert werden, dass Kinder und Jugendliche mit Freude »werken« und diese Erlebnisse auch für eine spätere Berufswahl prägend sein können.

Die durch die Stiftung unterstützten schulischen Projekte stammen aus der Schnittmenge der Bereiche Handwerk, Design, Architektur und Kunst.

## WAS WIRD GEFÖRDERT?

Die finanzielle Förderung und öffentliche Präsentation von Werkprojekten an Schulen durch die Stiftung Ravensburger Verlag soll den Stellenwert handwerklicher, praktischer Bildung stärken. Die Projekte sollen individuelle Entwicklungschancen bieten und die Teamfähigkeit von Schülerinnen und Schülern fördern. Vorrangig werden innovative Vorhaben unterstützt. Die Originalität einer Projektidee und die Professionalität aller beteiligten Lernbegleiter sind wichtige Kriterien für die Auswahl der Förderprojekte durch die Jury.

## MIT HILFE VON WERK.KLASSE KÖNNEN AUSGEWÄHLTE SCHULEN...

- Lernangebote innerhalb und außerhalb des Regelunterrichts einrichten.
- Werkprojekte in Zusammenarbeit mit Hilfe von Handwerkern, Architekten oder Designern anbieten.
- Werkprojekte in Betrieben, Ateliers oder Werkstätten durchführen.
- Werkprojekte innerhalb und außerhalb der Schule und der üblichen Unterrichtszeiten durchführen, eventuell auch in Form von Ferienkursen.
- Materialien, Werkzeuge oder Medien mit den Fördergeldern bezahlen.
- Personalkosten / Honorare, Fahrtkosten, Raummieten mit den Fördergeldern bezahlen.
- die durchgeführten Werkprojekte selbst der Öffentlichkeit präsentieren als Ausstellung oder Veranstaltung. Davon unabhängig dokumentiert die Stiftung Ravensburger Verlag die Projektergebnisse mit einer Online-Ausstellung auf der Website [www.werkklasse.de](http://www.werkklasse.de).

## WER WÄHLT DIE PROJEKTE AUS?

Eine Jury unter der Schirmherrschaft von Professor Stephan Balkenhol bewertet die Projekte anhand der Kategorien, die durch die Förderziele vorgegeben sind.

## DIE JURY

Dr. Renate Flagmeier

Leitende Kuratorin des Werkbundarchivs – Museum der Dinge Berlin

Prof. Dr. Markus Holzbach

Professor für Produktgestaltung an der Hochschule für Gestaltung Offenbach

Angela Warnecke

Leiterin des Zentrums für Bildende Kunst und Intermediales Gestalten am Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Baden-Württemberg, Stuttgart

Thomas Putze

Freier Bildhauer und Performancekünstler, Lehrender an der Freien Kunstschule Nürtingen

Julia Rabenstein

Formgebungsberatung an der Bildungsakademie der Handwerkskammer Ulm

Gudrun Teumer-Schwaderer

Kunsterzieherin und Konrektorin am bzp Bildungszentrum Parkschule Kressbronn, federführendes Jurymitglied

## KOOPERATIONSPARTNER

Das Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, die Architektenkammer und der Handwerkstag Baden-Württemberg unterstützen Werk.Klasse. durch Veröffentlichung in ihren Medien und Weiterleitung der Informationen an die Schulen.

## WIE LÄUFT DIE BEWERBUNG?

Schulen der Klassen 3-8 (8-14 jährige Schülerinnen und Schüler) aller Schularten können sich mit einem Antragsformular um Fördermittel für das Schuljahr 2016/17 und die Folgejahre bewerben. Sie machen in diesem Antrag Angaben zum Konzept und zu der geplanten Realisierung. Die beteiligten Handwerker und Designer, Architekten und Ateliers, Institutionen oder weitere Personen werden benannt und die Personal- und Sachkosten veranschlagt. Die Schule nennt eine/n Ansprechpartner/in.

Weitere Informationen unter [www.werkklasse.de](http://www.werkklasse.de)

