



RINGVORLESUNG

Möglichkeiten und  
Herausforderungen der  
ästhetischen Bildung.

*Aesthetic Education as*  
*Transformative Practice.*

Kuratiert von HS-Prof. Brigitte Kovacs

5.10.2023 bis 1.2.2024

WS 23/24, PH Steiermark

Die Ringvorlesung steht allen Interessierten offen.

Sie richtet sich jedoch explizit an Studierende der Ausbildung "Kunst und Gestaltung" sowie an Studierende der Weiterbildung (Quereinstieg) und der Fortbildung für Bildnerische Erziehung.

#### Impressum

Programmierung der Ringvorlesung: Brigitte Kovacs

Moderation der Gespräche: Patrick Puls, patrick.puls@gmail.com

Durchführung der Prüfungen und Kontaktperson für den Quereinstieg:  
Franziska Pirstinger, franziska.pirstinger@pph-augustinum.at

Coverbild: Fabian Knöbl

Graphik: Tea Lindes-Gurmann

2023

### Möglichkeiten und Herausforderungen der ästhetischen Bildung

In Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche bedarf es einer Neufigurierung, was ästhetische Bildung und kritische Kunstvermittlung als transformative Praxis alles leisten kann und muss.

Wo liegen die Möglichkeiten von Kreativität und Kunst, um Lernende zu befähigen am Leben im 21. Jahrhundert bestmöglich teilzunehmen und wie können Kunstpädagog\*innen auf ihre Aufgabe als Multiplikator\*innen und Gestalter\*innen sinnvoll vorbereitet bzw. in ihrer Tätigkeit unterstützt werden?

Rasche Veränderungen in Technologie, eine zunehmend älter werdende Gesellschaft, Migration, Klimaerwärmung etc., um nur einige Herausforderungen zu nennen, brauchen radikale Reaktionen. Die Vermittlung fachlicher Kompetenzen alleine scheint in der Lehramtsausbildung zu kurz zu greifen, vielmehr braucht es einen Strauß zusätzlicher Kompetenzen, wie z.B.: Reflexions- und Urteilskompetenz, soziale Kompetenz, Problemlösungskompetenzen etc., die unter dem Schlagwort transformative Kompetenzen zusammengefasst werden können.

Die OECD veröffentlichte bereits 2018 ein Arbeitspapier mit dem Titel „The future of education and skills. Education 2030“ ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) mit dem Ziel Wissen, Werte und Fähigkeiten festzulegen, die Lernende in der Zukunft brauchen werden. Auf den Bereich der ästhetischen Bildung umgelegt, könnte dies bedeuten, dass „21 century creative skills“ Lernende zu einem künstlerischen Denken anregen sollen,

das es ihnen erlaubt, unkonventionelle Verbindungen zu schaffen, um unsere immer komplexer werdende Welt proaktiv mitgestalten zu können.

Im Rahmen der Ringvorlesung „Möglichkeiten und Herausforderungen der ästhetischen Bildung. Aesthetic Education as Transformative Practice“ sollen verschiedene Ansätze der ästhetischen Bildung im schulischen und außerschulischen Kontext aus künstlerischer, theoretischer und/oder didaktischer Perspektive neu verhandelt werden. Im Sinne von „Wissens- und Ressourcenteilung“ wird die Expertise unterschiedlicher, auf internationaler Ebene agierender Praktizierender im Feld der (künstlerischen) Kunstvermittlung bzw. -pädagogik (Künstler\*innen, Vermittler\*innen, Forscher\*innen) einander gegenübergestellt, um unterschiedliche Perspektiven auf das Thema zu ermöglichen und gemeinsam Strategien für die Zukunft zu entwickeln bzw. wegweisende künstlerischer Bildungspraxen entsprechend der derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen weiterzuentwickeln.

Unter den Schlagwörtern Solidarität, Empfindsamkeit, Nachhaltigkeit, Diversität, Widerständigkeit, Digitalisierung, mentale Gesundheit, multisensorisches sinnliches Lernen, Friedensarbeit, Partizipation und transdisziplinärer Austausch sollen im lokalen wie auch globalen Kontext kulturelle Praxen und Prozesse skizziert werden, die soziale und kulturelle Transformation anstoßen. Hierbei soll es ein gemeinsames Nachdenken von Vortragenden und Studierenden über die folgenden Fragestellungen geben: Was sind die zentralen Möglichkeiten und dringendsten Herausforderung ästhetischer Bildung zurzeit und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die aktuelle Kunstpädagog\*innenaus-, Fort- und Weiterbildung?

Welche Formen ästhetischer Bildung braucht es in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche und Unsicherheiten? Was sind die Tools, die Kunstpädagog\*innen mit auf ihren Weg bekommen sollten, um mehr soziale und kulturelle Handlungsfähigkeit zu entwickeln? Was macht ästhetische Bildung zu einer transformativen Praxis? Und wie schafft es die Kunstvermittlung sich bei solch hehren Vorgaben dem steigenden Anspruch nach Funktionalität zu entziehen und stattdessen ihrer eigenen Bestimmung, nämlich der Erfahrung von Kunst und Selbstwirksamkeit, mehr Raum zu geben? Welcher Bedeutung kommt dabei ästhetischer Erfahrung als Instrument der Kunst- und Kulturvermittlung zu?

Die Ringvorlesung wird bis auf die erste und letzte Einheit, die in Präsenz stattfinden, online durchgeführt. Die Sprache wechselt zwischen Deutsch und Englisch! Bei jedem Termin werden zwei unterschiedliche Zugänge zum Thema durch Expert\*innen vorgestellt. Nach den individuellen Inputs wird zu einem moderierten Gespräch geladen, bei dem auch die Teilnehmer\*innen der Ringvorlesung die Möglichkeit bekommen sollen, Fragen zu stellen.

Als Einstimmung und Vorbereitung auf die unterschiedlichen Redner\*innen und Positionen sowie das darauffolgende Gespräch bietet der vorliegende Reader Informationen, die bitte vor der jeweiligen Einheit zu lesen sind!

Viel Vergnügen mit den unterschiedlichen Inputs  
wünscht Brigitte Kovacs

## Teilnahmebedingungen und Zugang zu den Lehrveranstaltungen

Die Ringvorlesung findet großteils online statt.  
Um teilzunehmen ist ein Webex-Zugang notwendig.

Über den Link (auch per QR Code abrufbar) gelangen Sie  
5 Minuten vor dem Veranstaltungsbeginn in den virtuellen  
Veranstaltungsraum.

Um pünktliches Zuschalten wird gebeten.

[https://phst.webex.com/meet/hlg\\_isekab](https://phst.webex.com/meet/hlg_isekab)



## Programm & Ablauf jeweils Donnerstags, 17-18:30 Uhr

- 5. 10. 2023 Franziska Pirstinger und Heiderose Hildebrand  
*In Präsenz: Raum A0305*
- 12. 10. 2023 Franziska Thurner & Sophie Lingg und Sonja Prlic  
*online: Deutsch*
- 19. 10. 2023 Joachim Penzel und Markus Jeschaunig  
*online: Deutsch*
- 9. 11. 2023 Jessica Capra und Marta Navaridas & Alex Deutinger  
*online: Englisch*
- 16. 11. 2023 Birke Sturm und Dietmar Reinbacher  
*online: Deutsch*
- 23. 11. 2023 Irene Lucas & Christoph Euler und Ines Seumel  
*online: Deutsch*
- 30. 11. 2023 Patrick Puls und Heidrun Primas  
*online: Deutsch*
- 7. 12. 2023 Kathy-Ann Tan und Arlene Tucker  
*online: Englisch*
- 14. 12. 2023 Fabian Knöbl und Petra Weixelbraun  
*online: Deutsch*
- 11. 1. 2024 Constanze Wimmer und Monika Holzer-Kernbichler  
*online: Deutsch*
- 18.1.2024 Annette Krauss und Milica Tomic  
*online: Englisch*
- 25.1. 2024 Cornelia Zobl und Sabine Richter  
*online: Deutsch*
- 1.2. 2024 ROUNDTABLE Gespräch mit Heidrun Primas,  
Monika Holzer-Kernbichler, Constanze Wimmer,  
Franziska Pirstinger und Gerda Aigner-Silvestrini  
Moderation: Patrick Puls  
*in Präsenz: Raum A0305*

## Die Schüler\*innenperspektive und Möglichkeiten einer schüler\*innenorientierten Kunstpädagogik

ABSTRACT

Das Unterrichtsfach „Kunst und Gestaltung“ gehört für die österreichischen Schüler\*innen zu den Lieblingsfächern. Die Beliebtheit des Faches nimmt aber mit zunehmendem Alter deutlich ab. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbarem Frust. Wir Kunstpädagog\*innen erreichen längst nicht alle, die für das Fach begeisterungsfähig wären. Wie können wir in Zeiten großer gesellschaftlicher Veränderungen das persönliche Interesse am Lerngegenstand „Kunst und Gestaltung“ wecken? Wie können wir das Potential des Faches besser im Schulkontext verankern? Wie können Lernzuwächse und persönliches Wachstum für Schüler\*innen sichtbar gemacht werden? Für erfolgreiches, nachhaltiges Lernen in Kunst und Gestalten spielen neben der Eröffnung brisanter Themenfelder aus dem Interessensfeld der Schüler\*innen, auch entwicklungspsychologische Aspekte und die Ausbildung einer professionellen Lehrer\*innenpersönlichkeit eine entscheidende Rolle. Der Vortrag entwickelt ausgehend von Forschungsergebnissen Perspektiven einer schüler\*innenorientierten Praxis.



Bitte lesen sie als Einführung den Text „Perspektivenwechsel: Die Schüler/innen Sicht und was wir daraus lernen können“ von Franziska Pirstinger, den sie auf S. 1–5 im Anhang finden.

ABOUT

**Franziska Pirstinger**, Lehrer\*innenbildnerin, Malerin, Fachdidaktikerin. Leiterin des Kompetenzzentrums Kunst Kreativität Kommunikation an der PPH Augustinum. Ihre Tätigkeitsfelder umfassen Fachdidaktik Kunst im Bachelor und Masterstudium Primar und Sekundarstufe. Sie leitet die Fortbildungsschiene „Schule der Künste“, ist Teil der Entwicklergruppe Lehrplan neu „Kunst und Gestaltung Volksschule und Mittelschule/AHS Unterstufe und wissenschaftliche Leiterin der „Kinderkunsthochschule Steiermark“. Als Initiatorin von Europaprojekten, kann sie auf facheinschlägige Publikationen, Lehrtätigkeit an allen Schultypen sowie „Lectures und Ausstellungen im internationalen Kontext“ verweisen. Forschungsschwerpunkte bilden die Schüler\*innenperspektive, sowie der Wandel der Kinderzeichnung im digitalen Zeitalter. Sie setzt sich für eine „schüler\*innenorientierte künstlerisch-ästhetische Bildung“ ein. Studien: Kunsterziehung an der Pädagogischen Akademie Graz Eggenberg (Gollowitsch/Fenz) Lehramt für BE/Mittelschule. Akademie der Bildenden Künste Wien Lehramt BE und Malerei (Zens, Hollegha) sowie Pädagogische Psychologie an der an der Universität Wien (Rollet). Dissertation 2001: „Der Einfluss der Unterrichtsmethode auf die Entwicklung der grafischen und malerischen Kompetenz von Schüler\*innen der mittleren Kindheit und Adoleszenz.“

[franziska.pirstinger@pph-augustinum.at](mailto:franziska.pirstinger@pph-augustinum.at)

ABSTRACT

Heiderose Hildebrand möchte die Leitlinien ihrer Bildungsarbeit in Museen und Kunstausstellungen anführen, wie sie sich seit 1977 entwickelten. Sie auch in Frage stellen. Im Gegensatz dazu - oder besser in einer Weiterführung dieser Ideen möchte sie von Denkweisen und Zielen wie sie heute von Mitarbeiter\*innen der Kunstvermittlung am Landesmuseum Joanneum formuliert werden berichten.

ABOUT

**Heiderose Hildebrand**, Autodidaktin sowohl im Galerie- wie Bildungswesen 1940 in Klagenfurt geboren / 1961 Eröffnung der ersten Galerie mit Arch. Hildebrand / 1971-1977 maßgebliche Arbeit mit dem Roy Hart Theatre in London, den Cevennen / 1977 Gründung des Vereines ..das lebende museum.. in Wien, Dramatisches Zentrum / Projekte in Wien, Guntramsdorf, Graz, Linz, Salzburg sowie an Museen in der Steiermark / 1985 Gründung des Pädagogischen Dienstes der Bundesmuseen durch das Wissenschaftsministerium, Leitung / 1995 aus eigenem Antrieb pensioniert / Weiterarbeit sowohl im Ausstellungswesen wie auch in der Bildung.

## Tools finden, an Ideen arbeiten.

ABSTRACT

Digital Didactics in Art Education — eine Open Educational Resource für den Kunstunterricht.

Der Vortrag stellt das Konzept der Open Educational Resources (OER) als Grundlage für das Erasmus+ Projekt Digital Didactics in Art Education (DIDAE) und dessen Webplattform didae.eu vor. OER sind gemäß der UNESCO: „Teaching, learning, and research resources that reside in the public domain or have been released under an intellectual property license that permits sharing, accessing, repurposing—including for commercial purposes—and collaborating with others.“

Ausgehend von Fragen zur digitalen Gerechtigkeit, zum Wissensaustausch und zu offenen Ressourcen werden Defizite im aktuellen Bildungsbereich aufgezeigt, die durch die Pandemie deutlich geworden sind und seither eine ganz neue Dimension angenommen haben. Die Präsentation gibt Einblicke in die Kriterien für die Auswahl der DIDAE TOOLS des Projekts (Auswahl und Klassifikation digitaler Tools) und DIDAE IDEAS (Unterrichtsaufgaben), die auf der Plattform gesammelt wurden. Davon ausgehend sucht sie Anchlüsse in der kunstdidaktischen Praxis.

Die in der Praxis getesteten digitalen TOOLS (Web/Mobile/Desktop Apps) und zugehörigen Arbeitsaufträge repräsentieren einen radikal neuen Ansatz für eine kritische, emanzipatorische, intersektionale, zeitgenössische postpandemische Didaktik der Digitalität in der Kunstpädagogik in Bezug auf lokale und internationale Bildungspolitiken.

ABOUT

**Franziska Thurner** (Linz, Österreich) ist Medienkünstlerin und Universitätslektorin an der Akademie der bildenden Künste Wien sowie an der Kunstuniversität Linz. Im Zuge ihrer 10-jährigen Lehrtätigkeit widmet sie sich der Erforschung und Erprobung aufkommender Technologien mit Fokus auf Kunst, Schule und Vermittlungsarbeit sowie Fragestellungen zu digitaler Ethik und digitaler Gerechtigkeit <https://katzekatzekatze.at>. Unter dem Namen System Jaqueline (mit Hanna Priemetzhofer) entstehen seit 2005, interdisziplinäre und kollaborative Arbeiten mit digitalen und analogen Medien. Weiters erforscht Franziska Thurner in ihren digitalen Fotoserien die Fehleranfälligkeit von Algorithmen

[franziskathurner.com](http://franziskathurner.com)

**Sophie Lingg** (Wien, Österreich) experimentiert und forscht zu Digitalität, digitalen Massenmedien und deren Nutzung für das künstlerische Arbeiten und die Kunstvermittlung. Seit 2019 unterrichtet Sophie Lingg an der Akademie der bil-

denden Künste Wien im Fachbereich Kunst und Bildung, wo sie an ihrer Dissertation über künstlerische und künstlerisch-aktivistische Arbeit in sozialen Medien arbeitet (Dissertationsbetreuung: Elke Krasny). Sie ist Mit-Herausgeberin des Buches *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating* (Hrsg. Elke Krasny, Lena Fritsch, Birgit Bosold, Vera Hofmann und Sophie Lingg), erschienen bei Sternberg Press 2021

[sophie Lingg.at](http://sophie Lingg.at)

ABSTRACT

Die Medienkünstlerin und künstlerische Forscherin Sonja Prlic präsentiert in ihrem Beitrag die künstlerischen Forschungsprojekte *schnitt #* stellen und *AR Communities*. In partizipativ angelegten Entwicklungen digitaler und Augmented Reality-Spiele in Schulen und im öffentlichen Raum untersucht sie darin die Potenziale von Spielen als künstlerische Forschungsinstrumente und diskutiert folgende Fragen: Welche Synergien zwischen Medienkunst und kultureller Alltagserfahrung von Jugendlichen entstehen? Wie können digitale Spiele zur kulturellen und gesellschaftlichen Teilhabe beitragen und wie können solche Prozesse gestaltet werden?

ABOUT

**Mag. phil Sonja Prlic, MA, PhD** ist Medienkünstlerin, Regisseurin, Dramaturgin und künstlerische Forscherin. Ihre Studien führten sie über Literatur an der Universität Wien und Dramaturgie an der Hessischen Theaterakademie in Frankfurt am Main zu künstlerischen Computerspielen am Kooperationschwerpunkt Wissenschaft und Kunst (Universität Mozarteum und Universität Salzburg), wo sie das interuniversitäre Doktoratskolleg Kunst und Öffentlichkeit absolvierte.

1998 mitbegründete sie die Künstler\*innengruppe *gold extra* und arbeitet seither an Projekten zwischen Theater, Neuen Medien und Computerspielen. Ihr Interesse gilt u.a. der Entwicklung neuer künstlerischer Formen für dokumentarische Computerspiele und den Potenzialen von künstlerischen Computerspielen für den gesellschaftlichen und politischen Dialog.

Von 2018 bis 2022 leitete sie an der Universität Mozarteum Salzburg das Forschungsprojekt *schnitt #* stellen und forschte an den Synergien medienkultureller Alltagserfahrungen von Jugendlichen und zeitgenössischer Medienkunst. Sie ist Ko-Leiterin des Programmbereichs *Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion* am Kooperationschwerpunkt Wissenschaft und Kunst, Salzburg und leitet gemeinsam mit Karl Zechenter das Forschungsprojekt *AR Communities*.

Arbeitsschwerpunkte: Künstlerische Forschung v.a. im Feld der Neuen Medien, Künstlerische Forschung mit Jugendlichen, Neue Medien und gesellschaftlicher Dialog, Dokumentarische Computerspiele, Interdisziplinäre Kunstformen

[goldextra.com](http://goldextra.com)

## Ganzheitlichkeit als Basis nachhaltiger Bildung Impulse der Integralen Theorie für einen ökologischen und achtsamen (Kunst-)Unterricht

ABSTRACT

Die europäische Wissenschaft inklusive ihrer Bildung basieren im Wesentlichen auf der Subjekt-Objekt- bzw. der Mensch-Umwelt-Dichotomie. Dieses Weltbild ist letztlich die kulturelle Basis der schonungslosen Ausbeutung aller Naturressourcen und in der Folge des Klimawandels sowie der Vergiftung und Vermüllung der planetarischen Ökosysteme. Einen Ausweg in dieser Situation bieten holistische Theorien, insbesondere ganzheitliches und systemisches Denken. Diese werden seit einigen Jahren bildungs- und fachwissenschaftlich erschlossen und für schulischen Unterricht fruchtbar gemacht. Insbesondere die Integralen Kunstpädagogik hat ein ganzes Curriculum einer ganzheitlichen und somit ökologisch ausgerichteten Bildung entwickelt, in dem Natur und Mensch als ein unmittelbares Reaktions- und Beziehungssystem aufgefasst werden. Die Methode der Achtsamkeit stellt hierbei die didaktische Grundlage für alle fachlichen und pädagogischen Entscheidungen dar.

ABOUT

Dr. Joachim Penzel Kunstpädagogin und Kunstwissenschaftlerin, Bereichsleiterin für das Fach Kunst/Gestalten an Grund- und Förderschulen der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; Herausgeberin der Webseite „Kunstpädagogik kompakt“ unter [www.integrale-kunstpaedagogik.de](http://www.integrale-kunstpaedagogik.de) und der Publikationsreihe „Education for Change“ im kopaed Verlag München (mit den ersten beiden Bänden „Wir retten die Welt! Kunstpädagogik und Ökologie. Methodik, Curriculum, Unterrichtspraxis. München 2020“ und „Autonomie und Verbundenheit. Kunst als Achtsamkeitspraxis. Methodik und Unterrichtsbeispiele für eine nachhaltige Welt- und Selbstgestaltung. München 2022“).

ABSTRACT

Grundlage für ein klimaneutrales Leben ist ein „transformative change“ in sämtlichen Bereichen der Gesellschaft und der Industrie. Klimathemen auf allen Ebenen der Bildung tief zu verankern ist ein entscheidender Baustein zur Erreichung dieses Ziels. Kunst leistet dabei prototypische Pionierarbeit im Beschreiten neuer Wege. Lasst uns atmende Städte bauen!

ABOUT

Markus Jeschaunig, lebt und arbeitet als bildender Künstler und Architekt in Graz und der Biosphäre. Inspiriert von den Kräften und Dynamiken der Lithosphäre, Hydrosphäre, Atmosphäre und Biosphäre entfalten sich Jeschaunig's künstlerische Arbeiten im Spannungsfeld von Ökologie, Landschaft, Architektur, Technologie sowie öffentlicher Raum und Aktivismus. Er studierte Architektur an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz, der Mimar Sinan Fine Arts University Istanbul und an der Technischen Universität Wien. Jeschaunig ist Co-Autor von „breathe.austria - Österreichischer Pavillon auf der Expo 2015 in Mailand“ (als Mitglied von ‚team.breathe.austria‘). Er ist Mitbegründer des transdisziplinären Think- & do-tanks ‚Breathe Earth Collective‘.

## How is it possible to learn through embedded knowledge, what is the role that our senses play in a society that more and more focuses on technology and brings us away from our body? What if we can experience art throughout all our senses and not only with our eyes?

ABSTRACT

Jessica Capra, co-curator of the Training the Senses is presenting the example of Marres, House of Contemporary Culture in Maastricht. From the historic house in the center of Maastricht, Marres explores contemporary art in the broadest sense of the word. The museum was founded in 1998 and takes its name from the Marres brewing family, who were the residents of the house in the 20th century.

Marres develops exhibitions, organizes workshops, publishes unique publications, creates walks in the city and the region and offers a wide range of education and participation activities. Marres' program focuses on experience and emphasizes the functioning of the senses and the language of the body. Marres works together with makers from various disciplines: visual artists, musicians, theater makers, dancers, scientists, but also perfumers and chefs. With an internationally oriented program for artists and the public, Marres bridges the gap between the world of contemporary art and everyday experience from his intimate home. Marres also features a popular Mediterranean restaurant Marres Kitchen, and a lush public city garden. Marres also initiated the program Training the Senses, a long-running series of interactive workshops at the intersection of art and science. Its sessions focus on acquiring and sharing the language of the body through experimentation. By consciously training the senses, participants get to know their environment in new ways.

Each workshop explores a different topic with new experts each time. Since 2016, Training the Senses has brought together a wide range of makers and scientists in diverse training courses: participants take city strolls with urban safari experts, explore the relationship between words and smell with neuro-scientists and scent specialists, record vanishing movements with dancers and choreographers, or they spend an evening with a food designer, composer, surgeon, mosquito breeder or puppeteer.

ABOUT

Jessica Capra is a cultural professional with ten years of experience of working in The Netherlands, Belgium and Germany. She initiates and develops cultural projects based on needs, created to make a change. She works for, and with artists and cultural professionals. The core pillars of every project she develops are: the promotion of shared knowledge, connections between people, the enhancement of their skills and new collaborations that can create value within the current

cultural situation. Her passion for motivating, empowering and advising others, especially young cultural professionals and artists, led her to the creation of The Artist and The Others. A foundation based in Maastricht and Munich which provides artists with the knowledge, skills and connections they need to develop their careers further while working with European partnerships. Since moving to Munich in 2017, she co-curated the project Extra-Ordinary Women, which was part of the #sieinspiriertmich Festival, two editions of Munich's Summer Training for emerging artists in cooperation with Platform, and "the Essentials" a photographic exhibition presented in the U-Bahn stations of Munich. Since 2016 she is Co-curator of the Training the Senses Program at Marres, House of Contemporary Culture in Maastricht. Knowledge is not only acquired visually; we also learn from listening, tasting, smelling, touching - and from our intuition. Training the Senses is an ongoing series in which we explore ways to acquire knowledge through our senses.

## Emancipation of wonder

ABSTRACT

In EMANCIPATION OF WONDER, the discourse about art, which can at times be perceived as elitist or inaccessible, aims to be expanded to include deliberately non-academic, spontaneous codes.

As a strategy, the artists record the comments and interpretations of children between aged 8 – 10 while they visit the exhibition. Out of the resulting documentation material, Navaridas & Deutinger develop guided museum tours for adults, performed by actors acting as art mediators. The commentaries on works of art become acts of performative art.

ABOUT

Marta Navaridas (\*San Sebastián) and Alex Deutinger (\*Salzburg) both studied Translation, Interpreting and Dance. Marta studied Translation at Pompeu Fabra University Barcelona, Choreography at ArtEZ University Arnhem and Mime at HKA Amsterdam. Alex studied Translation at Karl-Franzens University Graz and Contemporary Dance at the Institute for Dance Arts (IDA) of Anton Bruckner University Linz.

They have been developing text-based performance works since 2006. They are based in Graz, Austria.

[www.navaridasdeutinger.com](http://www.navaridasdeutinger.com)

## Werbung, Comics, Netflix, Memes.

### Populäre Bildkulturen in der Kunstpädagogik

ABSTRACT

Seit in den 1970er-Jahren in Deutschland der Versuch unternommen wurde, das Unterrichtsfach "Kunst" durch das fächerübergreifende Projekt "Visuelle Kommunikation" zu ersetzen, ist die Auseinandersetzung mit populären Bildkulturen (etwa in Form von Werbung oder Comics) aus der Kunstpädagogik nicht mehr wegzudenken. Der Bildungswert von solchen visuellen Phänomenen war allerdings von Anfang an umstritten: Populäre Bildkulturen wurden aufgrund ihrer Marktläufigkeit, ihrer manipulativen Eigenschaften und mit ihr verbundener unreflektierter Konsumhaltungen kritisiert. Sie wurden aber auch als lebensweltlich relevante Gestaltungsräume mit subversivem Potenzial wahrgenommen, die zur Ausbildung einer kritischen Haltung innerhalb der Visuellen Kultur insgesamt beitragen können. In meinem Vortrag werde ich in einem ersten Teil über die Aufnahme Populärer Bildkulturen in der Kunstpädagogik der 1970er-Jahre sprechen und dabei der Frage nachgehen, welche ganz unterschiedlichen Bildungsversprechen schon damals in der Beschäftigung mit populären Bildern gesehen wurden und wie man sich einen adäquaten Umgang mit ihnen vorstellte. Das Spektrum reicht von einer rein ablehnenden Haltung mit dem Ziel, Schüler\*innen durch Bewusstmachung vor massenmedialer Manipulation zu schützen, bis hin zu Effekten des Verlernens von eigenen klassistischen Vorurteilen auf Seiten der Lehrpersonen. In einem zweiten Teil werde ich auf zeitgenössische Populäre Bildwelten zu sprechen kommen und anhand der Memes-Culture exemplarisch diskutieren, wie Kunstpädagogik heute ein zugleich kritisches und lustvoll-kreatives Agieren mit und in solchen Bildwelten ermöglichen kann.

ABOUT

Ass.-Prof.in Dr.in Birke Sturm ist Assistenzprofessorin für Fachdidaktik am Departement für Bildende Künste und Gestaltung an der Universität Mozarteum Salzburg. Nach dem Studium der Bildnerischen Erziehung und Anglistik in Regensburg, Wien und Aberdeen unterrichtete sie am Lauder Chabad Campus Wien und promovierte an der Akademie der Bildenden Künste Wien, wo sie außerdem am Institut für Moden und Styles als Lektorin tätig war. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Visual Culture, Visual Literacy, Bild- und Kulturwissenschaften, Kunstpädagogik und -didaktik sowie Kulturelle Bildung. In ihrem Habilitationsprojekt setzt sie sich mit dem Stellenwert populärer Bildkulturen in der Kunstpädagogik auseinander.

[birke.sturm@moz.ac.at](mailto:birke.sturm@moz.ac.at)

### Kann ich das auch?

ABSTRACT

Diese und 49 weitere Fragen an die „Kunst“ stellt der Kunstkritiker Kolja Reichert in seinem 2022 erschienen Buch. Mit den Antworten, die er sich gleich selbst gibt, schafft er zweierlei – vermeintlich Elitäres zu erden und jene zu ermutigen, die sich von der „Kunst“ ausgeschlossen fühlen.

Beides könnte auch zu den Herausforderungen und Chancen der ästhetischen Bildung zählen. Dabei muss gerade die Frage Kann ich das auch? gar nicht auf die Produktion oder kreatives Schaffen beschränkt sein, sondern kann auch für die ästhetische Wahrnehmung, die Reflexion und das Sprechen darüber stehen. Ein Dreigespann, das gerne mit „Verstehen“ verwechselt wird, obwohl es mehr ein Entdecken ist. Und wenn man erst entdeckt hat, was alles an persönlichen Blickwinkeln und Kontexten in Kunst stecken kann, nimmt das unmittelbar Einfluss auf den Zugang und die Umsetzung der eigenen Kreativität.

Literaturempfehlung: Kolja Reichert Kann ich das auch? 50 Fragen an die Kunst ISBN: 978-3-608-98496-5

ABOUT

Dietmar Reinbacher Studierte nach seiner Ausbildung zum Softwareentwickler Architektur an der TU Graz mit längeren Aufenthalten und Projektbeteiligungen am Institut für Architektur und Landschaft, dem Institut für Raumgestaltung sowie dem Institut für zeitgenössische Kunst.

Seit 2012 arbeitet er in unterschiedlichen Konstellationen als Texter, Mediengestalter und Fotograf und leitet seit 2021 die ganzjährige Kunst- und Kulturvermittlung des steirischen herbst.

## Expanded Garden

ABSTRACT

Expanded Garden ist ein Kunstprojekt von Irene Lucas und Christoph Euler, in dem eine Reihe von Workshops mit Jugendlichen zum Thema neue urbane Ökologien durchgeführt werden. Ein mobiles Labor auf Lastenrädern, das verschiedene Routen im Umkreis der Schule zieht und in dessen Zentrum Themen wie Ernährungssouveränität, Ernährung in Verbindung mit Energieautarkie und Raumordnung stehen.

Ausgehend von der Annahme, dass Bildung in jedem Moment und überall stattfinden kann, bilden diese Mikrolabore im Schulgarten und darüber hinaus ein erweitertes Gebiet des Lernens über den Stadtraum, das darauf abzielt, unser tägliches ökologisches Verhalten spielerisch zu reflektieren. In Anlehnung an das Model der 15Minuten-Stadt wollen wir auch durch Mappings eine kritisch - kollaborative Praxis der Reflexion rund um das Thema der Nahversorgung neu dimensionieren und visualisieren. Über multimediale Prozesse, das Zeichnen in neuen Maßstäben, Solarkochen, gemeinsames Essen und kollektive Paraden sollen neue urbane Perspektiven inter-generationell erforscht werden. Das Projekt agiert aus einer inklusiven und partizipativen Kunstpraxis heraus und wird auch in Kooperation mit Künstler\*innen aus den Bereichen der transmedialen Kunst, Tanzperformance und des Social Design durchgeführt.

ABOUT

Die Künstler **Christoph Euler** und **Irene Lucas** erforschen seit 2010 potentielle Kontaktzonen und gemeinsame Territorien von kritischer Kunstpraxis aus der Perspektive des aktiven und globalen Lernens. Projekte, die versuchen Methoden der Natur- und Kunst, bzw. der Spiel- und Medienpädagogik spielerisch und experimentell zusammen zu bringen. Eine Kunstpraxis, die sehr konkret lokal handelt und gleichzeitig aktuelle globale/lokale Zusammenhänge situativ in neuen Bildern reflektiert. Prinzipiell arbeiten wir in trans-disziplinären Formaten, stellen Verbindungen her zwischen unterschiedlichen Medien wie Zeichnung, Fotografie, Video aber auch Upcycling, Gartenarbeit und Solarkochen/Food Design.

[cargocollective.com/irenelucas](http://cargocollective.com/irenelucas)  
[christopheuler.at](http://christopheuler.at)

## Gestaltete Handlungen.

### Übende Verfahren in der performativen Praxis

ABSTRACT

In diesem Beitrag werden verschiedene experimentierende, probierende und übende Vorgehensweisen für die performative Praxis vorgestellt. Diese lassen sich auch in anderen Bereichen der bildkünstlerischen Tätigkeit einsetzen.



Bitte lesen sie als Einführung den Text „Gestaltete Handlungen: Übende Verfahren in der performativen Praxis“ von Ines Seumel (KUNST+UNTERRICHT 409 • 410), den sie auf S. 7–14 im Anhang finden.

ABOUT

**Prof. Dr. Ines Seumel** seit 2021 Vertretungsprofessur des Lehrstuhls Kunstpädagogik und Kunstdidaktik am Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. 1983 - 1988 Studium der Kulturwissenschaften/Bildenden Kunst an der Universität Leipzig; bis 1992 Wissenschaftliche Assistentin am Institut für Kunstpädagogik bei Günther Regel, Promotion, seit 1993 wissenschaftliche und didaktische Lehrtätigkeit am Institut für Kunstpädagogik mit den Schwerpunkten: Kunstvermittlung im schulischen und musealen Bereich, Bildnerische Entwicklung, Prozesshafte Kunst, Kunsttherapeutische Aspekte der Kunstpädagogik, Schulpraktische Studien, Kunstpädagogische Projektarbeit im außerschulischen Bereich, Didaktik und Praxis der Performance- und Aktionskunst. Seit 2015 Außerplanmäßige Professur, Ausgewählte Publikationen: Zugehen auf einen Flaschentrockner – Zur Performativität einer kunsthistorisch bedeutsamen Geste (kopaed 2021); Seumel, Ines & Sturm, Christa (Hg.): It happened. Historische Kunst und Performativität. Theoretische, didaktische und methodische Aspekte (kopaed 2021); Performance erleben (Friedrich 2021); Performative Kreativität. Anregen - Fördern - Bewerten (kopaed 2015)

ABSTRACT

Anhand einer Zusammenstellung von Impuls-Zitaten wird die Frage kritisch diskutiert, wie Kunstvermittlungsangebote vor allem für Kinder Bildungserwartungen ansprechen können (insbesondere elterliche), und imzugesessen einer Funktionalisierung von Kunst einerseits und Selbstoptimierungsimperativen andererseits Vorschub leisten.

Ausgegangen wird hierfür von Bourdieus Sozialisationsbegriff anhand von Hans-Christoph Kollers Rezeption#1, und Bezug genommen auf Stephen J. Balls Kritik am Konzept des sog. Lifelong Learning (LLL).#2

- #1 Hans-Christoph Koller, „Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung“, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2004, S.138-156
- #2 Stephen J. Ball, „Lifelong Learning, Subjectivity and the Totally Pedagogised Society“ in: Michael A. Peters et al. (Hrsg.), „Governmentality Studies in Education“, Sense Publishers, Rotterdam 2009, S.201-216

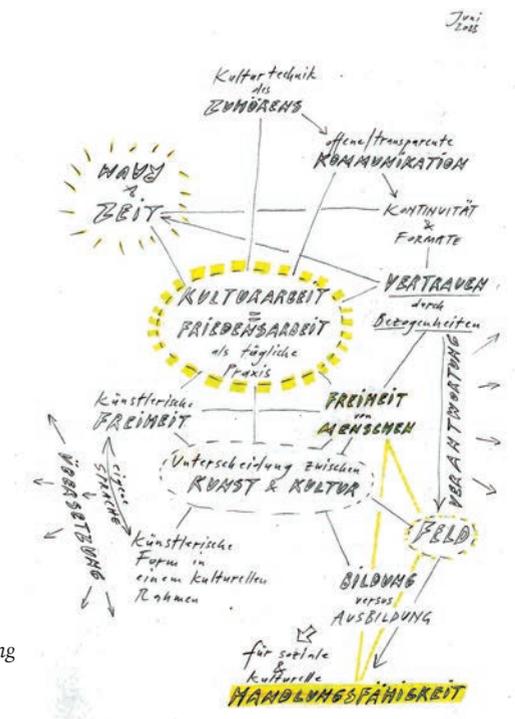
ABOUT

Mag. Dipl.-Ing. Patrick Puls, geboren 1977 in Kiel, studierte Wirtschaftswissenschaften sowie Kulturtechnik und ist ausgebildeter Kunstvermittler. Er war 4 Jahre lang in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit tätig, lebt aber seit geraumer Zeit in Wien und arbeitet für Kulturinstitutionen in Wien und Salzburg – u.a. (seit 2001) als Kunstvermittler für das Museum Moderner Kunst Stiftung Ludwig Wien und (seit 2014) als Lektor für Bildbetrachtung und Kunstgeschichte der Moderne an der Universität Mozarteum Salzburg, 2023 auch in Kooperation mit der Akademie der Bildenden Künste Wien.

Schwerpunkt-Interessen waren stets kritische Kunstvermittlung und die interdisziplinäre Verbindung von Kunst und Mathematik.

Sein aktuelles Vorhaben ist aber Philosophie, Psychologie, Ethik und Mathematik an einer AHS zu unterrichten.

Seine spärliche freie Zeit verbringt Patrick Puls gerne mit Zelt und Rucksack fernab aller Zivilisationen.



Die gesamte Abbildung in guter Auflösung finden sie im Anhang auf S. 15.

ABSTRACT

Die Zeichnung, der „Plan“, die „Skizze“ mit der Ausgangsposition KULTURARBEIT = FRIEDENSARBEIT als tägliche Praxis und das darauf aufbauende Gedankenmodell ist die Grundlage des Inputs von Heidrun Primas. Sie wird entlang dieser Zeichnung mit den Studierenden sowohl ihre Überlegungen zum Thema Möglichkeiten und Herausforderungen der ästhetischen Bildung als auch ihre Arbeitsweise der künstlerischen Forschung erläutern. Die Zeichnung ist von jeder Position aus entfaltbar. Verdichtungen, Klärungen, Korrekturen sind im erweiterten gemeinsamen Nachdenk- und Diskussionsprozess erwünscht.

ABOUT

Heidrun Primas

\*1968 in Graz / Architekturstudium in Graz / regionale und internationale Wettbewerbstätigkeit / künstlerische Forschung im öffentlichen Raum / freie Lehr- / tätigkeits an der Fakultät für Architektur / seit 2010 Vorstandsmitglied im HDA (Haus der Architektur Graz) / 2011 bis 2021 Leiterin des Grazer Künstler\*innenvereins Forum Stadtpark / seit 2018 Sprecherin des Grazer Kulturbeirats / seit 2018 Vorstandsmitglied im transkulturellen Verein OMEGA / seit 2020 Mitbegründerin und Obfrau des Vereins Flüchtlingshilfe/refugee assistance Doro Blanche / seit April 2021 Konzeption/Mitgestaltung und Mitmoderation der Kulturstrategie 2030 des Landes Steiermark / seit 2023 Mitglied im Universitätsrat der Karl-Franzens-Universität Graz

Preisträgerin des Hanns-Koren-Kulturpreises des Landes Steiermark 2019. Gemeinsam mit den Kolleg\*innen von Wochenende für Moria Graz Menschenrechtspreis der Stadt Graz 2021.

Heidrun Primas versteht Kulturarbeit als Friedensarbeit.

ABSTRACT

Kathy-Ann Tan will give an overview of her/their curatorial practice and research, which adopts and foregrounds a decolonial, intersectional feminist perspective. She/they will speak about the central tenets of her/their practice, which centres the work, knowledge and vision of BIPOC, queer and otherwise marginalized artists, and which is dedicated to creating safer spaces of empowerment, mutual support and networking for these communities. She/they will also present the arts/project space founded in April 2022, Mental Health Arts Space (MHAS) Berlin, [www.mhasberlin.com](http://www.mhasberlin.com), which emerged out of her/their curatorial practice, as well as from the belief that addressing mental health issues within the arts and cultures should be a priority and not a luxury.

ABOUT

**Kathy-Ann Tan** (she/they) is a Berlin-based independent curator and writer interested in alternative models of art dissemination, exhibition-making and institutionality that are attuned to issues of social justice. Their work revolves around creating spaces for conversation, exchange, sharing and empowerment that lie outside of purely academic formats. They are the founder of Mental Health Arts Space Berlin ([www.mhasberlin.com](http://www.mhasberlin.com)), a non-profit arts/project space that centers the mental health, experiences, knowledges, histories and narratives of BIPOC, queer and otherwise marginalized artists and cultural workers. Kathy-Ann is also the initiator of Decolonial Art Archives ([www.decolonialartarchives.com](http://www.decolonialartarchives.com)), an on- and offline platform that aims to collaboratively build a forum for artists in the visual arts and performance to network and develop sustainable collaborations across different countries and contexts.

ABSTRACT

Arlene Tucker will share her experiences in creating transnational artistic exchanges for people of all ages in projects such as Dear You (<https://www.dearyouartproject.com>), Translation is Dialogue and Prison Outside. As her work is often process based and participatory, she can share her approach in trying to make the space to create clear, accessible, and engaging. From the perspective of a diversity agent, she would like to share how the diversity in municipalities project functions, the success as well as challenges of bringing accountability and structural change to arts and culture organizations in Finland. Open dialogue is very much welcome.

ABOUT

**Arlene Tucker's** socially engaged work utilizes translation studies, semiotics, and feminist practices. She currently works as a diversity expert at Culture for All Service and runs the project Diversity as a starting point for municipalities' art and culture activities in 2025 ([https://www.kulttuuriakaikille.fi/diversity\\_in\\_municipalities](https://www.kulttuuriakaikille.fi/diversity_in_municipalities)). The goal of the diversity in municipalities project is to respond to the needs on the municipal side for increasing diversity and equality expertise by offering training, consultancy and other support to cultural activities of the municipalities as well as art and culture professionals working in municipalities. Aside from diversity work Arlene also works as an artist and educator. "I realise my art through installation and dialogical practices. Always a co-creation with the public, my work allows us to share perspectives about identity and belonging through different mediums and approaches such as memories, hair, and letter writing."

[arlenetucker.net](http://arlenetucker.net)

ABSTRACT

Analog Sonntag versteht sich als Labor, Werkstatt, Spielzimmer und Ideenfabrik. Das oberste Anliegen ist es, ohne digitale Hilfsmittel zu arbeiten: analog – mit den eigenen Händen und uns umgebenden Materialien. Während der gemeinsamen Workshops wird versucht, die alltägliche Sicht der Dinge durch Experimente und Aufgabenstellungen zu verändern und Zusammenhänge aufzubrechen (– ihnen einen anderen Sinn beziehungsweise Unsinn zu geben). Die bewusste Entscheidung, auf digitale Hilfsmittel zu verzichten, bietet eine willkommene Abwechslung zu eindimensionalen Kanälen und Social Media.

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

ABOUT

Der Künstler und Designer **Fabian Knöbl** ist ein forschender Spaziergänger und Sammler von scheinbar Nebensächlichem. Fabian bewegt sich in den Bereichen Zeichnung, Installation und in konzeptionellen Ansätzen. Er versucht Denkräume zu bauen, die weit über das visuelle Ereignis hinaus wirksam werden.

Momentan ist er Stipendiat der Crespo Foundation und arbeitet in einem „fliegenden Künstlerzimmer“ an einer Schule im ländlichen Raum. Workshop-Projekte wie Analog Sonntag realisiert er seit 2015.

ABSTRACT

KI-Tools bieten innovative Lösungen, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, ihre kreativen Fähigkeiten zu entfalten und ihr künstlerisches Potenzial voll auszuschöpfen. Von der Ideenfindung bis hin zur Unterstützung bei der Umsetzung von Projekten bieten KI-Tools neue Möglichkeiten im Klassenzimmer.

Ziel ist es, KI als interdisziplinären und vielseitigen Lehr- und Lerngegenstand zu betrachten und dadurch ein strenges Denken in Fächern aufzulösen. KI-Anwendungen sollten dabei nicht nur als Werkzeug betrachtet werden, sondern auch

Gegenstand inhaltlicher Diskussionen sein, um einen reflektierten Umgang mit den neuen Technologien zu fördern. Für den kreativen Einsatz von KIs werden in diesem Beitrag insbesondere Bild- und Textgeneratoren wie beispielsweise.

Chat GPT, Dungeon AI, DALL-E und Dream AI eingebunden. Einerseits ermöglichen diese Tools es, schnell und einfach eigene Werke zu erstellen, andererseits eignen sie sich als Diskussionsgrundlage über die Vorstellungen der Schüler\*innen über KI und deren Verwendung im Alltag.



Für diesen Input liegen weiterführende Unterlagen vor. Siehe Anhang, S. 16–22.

ABOUT

**Petra Francesca Weixelbraun** arbeitet an der Universität für angewandte Kunst Wien und im Arbeitsbereich Digitalisierung des Zentrums für Lehrer\*innenbildung der Universität Wien, wobei sie sich in beiden Forschungsprojekten mit kreativen, digitalen Gestaltungsräumen im Bereich Schule auseinandersetzt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen des Computational Empowerment, der Comic-, Videospiele- und Identitätsforschung. Darüber hinaus ist sie selbstständig als Fotografin, Illustratorin und Workshopleiterin.

## Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung

ABSTRACT

Musikvermittlung ist ein Praxisfeld, das sich gerne verweigert, wenn man es eingrenzen möchte. Ungern lässt es sich von einer Gruppe professionell vereinnahmen und noch viel weniger lässt es sich Zuschreibungen von außen gefallen, was es zu sein hat und was nicht.

Woran liegt das?



Den gesamten Aufsatz von Constanze Wimmer finden sie im Anhang auf S. 23-31

ABOUT

Univ. Prof.in Dr.in Constanze Wimmer ist Professorin für Musikvermittlung an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz. Sie studierte Musikwissenschaft, Publizistik und Kulturmanagement und promovierte in Musikpädagogik an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Sie arbeitete im Konzertwesen und in der Kulturellen Bildung in den Bereichen Musikvermittlung und Audience Engagement. Sie ist Gründungsmitglied der Plattform Musikvermittlung Österreich und des Forum Musikvermittlung an Hochschulen und Universitäten. Gemeinsam mit Johannes Voit gibt sie die Publikationsreihe Forum Musikvermittlung – Perspektiven aus Forschung und Praxis heraus. Im Frühjahr 2020 übernahm sie die Funktion der Vizerektorin für Lehre und Internationales an der Universität für Musik und darstellende Kunst in Graz.

## Kunstvermittlung in Museen und Ausstellungen

ABSTRACT

Im März 2023 erschien das Buch „Living Alien. 20 Jahre Kunstvermittlung Kunsthaus Graz“. Darin ging es dem Team der Kunstvermittlung zuerst um einen Rückblick – zu sehen, was es alles gab und wie sie ständig ihre Arbeit weiterentwickelt haben. Der Blick auf das aus verschiedenen digitalen und analogen Ordnern gesammelte Material, all das Erinnernte und viele Fotos an vielen verschiedenen Stellen ließen bald über Grundsätzliches der eigenen Arbeit nachdenken.

Es geht im Buch um Strukturelles, um Formate und Methoden, drei Säulen, die einander bedingen in der Arbeit mit dem heterogenen Publikum. Es geht aber auch um ein Team, dass im Kollektiv tätig ist, um sich den Menschen im Museum zu widmen und ihnen Wege zur Kunst zu ermöglichen. Seit dem umfangreichen Blick in die Vergangenheit hat sich die Arbeit bereits weiter transformiert. Dem Team der Kunstvermittlung ist es ein Anliegen, echte Partizipation und Inklusion zu ermöglichen, sind um Erfahrungen reicher, der Anspruch der Reflexion und Dokumentation ist geblieben.

Werden wir unseren Ansprüchen gerecht, Wissen offen und multiperspektivisch zu verhandeln? Gelingt es uns durch aktives Tun oder durch kreatives Experimentieren Menschen zur Auseinandersetzung mit Inhalten anzuregen? Wieviel Raum geben wir dem Schauen, der Wahrnehmung und wieviel Stille halten wir dabei aus? Wie sehr gelingt es uns durch Moderationen und Interpretationen gegen die „Vereindeutigung der Welt“ zu stellen, um auf ihre Vielfalt aufmerksam zu machen?

In ihrem Input möchte Monika Holzer-Kernbichler aus der Praxis der Kunstvermittlung im Kunsthaus Graz und der Neuen Galerie Graz mögliche Antworten geben oder zusätzliche Fragen stellen, um zu zeigen, welche Potentiale unsere Arbeit im Kunstkontext hat, aber auch was es braucht, um sie zu entfalten.

ABOUT

Dr. Monika Holzer-Kernbichler geb. 1972 in Graz, Studium der Kunstgeschichte in Graz, seit 1993 in der Kunstvermittlung tätig, 2000-2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin des „SFB Moderne - Wien und Zentraleuropa um 1900“ an der KF-UNI Graz, 2005-2008 Mitarbeiterin der Museumsakademie Joanneum, seit 2008 Leitung der Kunstvermittlung am Kunsthaus Graz, seit 2011 Leitung der Kunstvermittlung der Neuen Galerie Graz, seit 2005 Lektorin am Institut für Kunstgeschichte der KF-UNI Graz, seit 2021 Lektorin an der PH Steiermark, seit 2022 Lektorin an der KUG, seit 2020 ICOM CECA National Correspondence für Österreich, Vorstandsmitglied des Verbandes der Österreichischen Kunstvermittler\*innen im Museum und Ausstellungswesen, Fachbeirätin für bildende Kunst der Stadt Graz, Mitglied im Museumsbeirat des bmkoes.

## Entüben im institutionellen Wirbelwind

ABSTRACT

Wie können wir Prozesse des Verlernens und Entübens physisch, intellektuell und gemeinsam angehen? Wer ist das “wir”? Und was hat das mit einer Institution zu tun? Dies sind die Kernfragen Annette Krauss' theoretischen wie praktischen Auseinandersetzung mit “unlearning” an den Schnittstellen von Kunst, (Bildungs-)Alltag und (institutionalisierten) Normalisierungsprozessen.

ABOUT

Annette Krauss works as artist, writer and educator. In her research-based practice she addresses the intersection of art, politics and everyday life with a focus on institutional responsibilities, unlearning, and questions of privilege. Her artistic work emerges through the intersection of different media, such as historical and everyday research, performance, video, pedagogy and texts.

Krauss has (co-)initiated various long-term collaborative practices (Hidden Curriculum / Sites for Unlearning / Read-in / Read the Masks. Tradition is Not Given / School of Temporalities.) These projects reflect and build upon the potential of collaborative practices while aiming at disrupting taken for granted truths in imagining and living forms of collectivity.

[hiddencurriculum.info](http://hiddencurriculum.info)  
[siteforunlearning.tumblr.com](http://siteforunlearning.tumblr.com)  
[read-in.info](http://read-in.info)  
[feministsearchtools.nl](http://feministsearchtools.nl)  
[school-of-temporalities.info](http://school-of-temporalities.info)

## IZK at Annenstrasse 53 in Graz

ABSTRACT

Annenstrasse 53, is an independent exhibition space that exposes (un)learning processes. By dislocating teaching and research from the university (IZK, TU Graz), students, artists, architects, theorists, and practitioners actively work toward a praxis that engages in non-normative critique. It becomes a learning space that asserts the idea of becoming a student – how to learn and how to be learned in all its uncertainty.

By unravelling standardized and oppressive structures that emerged with colonialism, Eurocentrism and Americentrism, forced acculturation, fascism, and capitalism, Annenstrasse 53, conceptualizes and practices exhibiting as a continuous, open-ended process, where cross-reading generates novel thoughts and debates, as something that is thought beyond temporal and spatial closure. Within this flux we position research as an investigative, transformative process for all involved.

Interview with Milica Tomic: <https://blokmagazine.com/qa-annenstrasse-53-graz>

ABOUT

Milica Tomic was born in Belgrade, Yugoslavia. Since 2014, she has been the Head of the Contemporary Art Institute (Faculty of Architecture) at the University of Technology in Graz (Austria). Milica Tomic has developed a politically and socially-minded body of work that uses a variety of mediums, traversing boundaries between photography and video, installation and discursive, educational art, performance and socio-political engagement. Tomić's artistic practice encompasses collaborative and cross-disciplinary work. Milica Tomic is one of the founders of the new Yugoslav artistic and theoretical group, Grupa spomenik (2002-2014); founder of the project Four Faces of Omarska (2009-); and initiator of the independent exhibiting space „Annenstrasse 53,“ in Graz, Austria (2022-) that exposes unlearning processes. Her work was exhibited in a wide international context including solo and group exhibitions.

## Sehen lernen: Überlegungen zu einer Didaktisierung der Politischen Ikonografie

ABSTRACT

Die in den 1970er Jahren aufkommende Visuelle Kompetenz, die mittlerweile auch im Lehrplan der Bildnerischen Erziehung verankert ist, sieht vor, dass Schüler\*innen ein tiefergehendes Verständnis von Bildern im Kontext ihrer kulturellen Einbettung ausbilden sollen. Im Kontext des Fachverständnisses zwar umstritten, bietet die Visuelle Kompetenz, jedoch auch Möglichkeiten für die Betrachtung von im Bildungskanon etablierter Kunst. So können künstlerische Arbeiten neben Alltagsbildern zunächst jenseits etablierter Deutungsrahmen mit den Schüler\*innen unter veränderten Vorzeichen des Bildungsauftrags quasi ‚neu‘ verhandelt werden. Persönliche Zugänge werden – überspitzt formuliert – nicht nur in der (Re-)Produktion von künstlerischen Arbeiten, sondern bereits in der Rezeption ermöglicht. Die Politische Ikonographie bietet hierbei ein angemessenes methodisches Werkzeug. Sehen - Interpretieren – Deuten ist ein Dreischritt, der zunächst banal klingt, jedoch äußerst voraussetzungsreich und zudem gerade Schüler\*innen technizistisch und wenig alltagstauglich erscheint. So ist es aber gerade das Sehen, das für persönliche und damit zeitgemäße Zugänge zur Kunst und anderen Bildmaterialien gelernt werden muss. Im Vortrag stelle ich unterschiedliche von mir an Schulen erprobte didaktische Zugänge vor, die Schüler\*innen ein solches Sehen-lernen anhand der Politischen Ikonographie ermöglichen sollen.



Für diesen Input liegen ergänzende Unterlagen vor. Siehe Anhang, S.32-40

ABOUT

**Cornelia Zobl** studierte Bildnerische Erziehung und Technische Werkerziehung auf Lehramt und ist Doktorin der Erziehungswissenschaften. Sie arbeitet seit vielen Jahren in der Lehrer\*innenbildung und lehrte zwischendurch auch an Schulen. Mit Studierenden, vor allem aber mit Schüler\*innen arbeitete Sie intensiv an der Kompetenz des Sehen-lernens. Ihr Forschungsinteresse liegt an der Schnittstelle von Ästhetik, Design, Technik und Kunst.

ABSTRACT

## Warum Bildgespräche mit Kindern?

Alle Kinder sollten bereits in jungen Jahren die Möglichkeit haben, in Kontakt mit der Vielfalt Bildender Kunst zu kommen. Gespräche über Bilder der Kunst können Zugänge zu unterschiedlichen thematischen, inhaltlichen, gestalterischen Facetten der Kunst eröffnen und exemplarische Angebote für die Beschäftigung mit der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft machen. Das gemeinsame Erkunden, Nachdenken, Deuten und Auslegen von Kunst kann Kinder dazu anregen neugierig zu sein, eine fragende Haltung zu entwickeln sowie Perspektiven von anderen kennenzulernen und anzuerkennen, denn Gespräche über Kunst eröffnen und fördern kulturelle Teilhabe und laden Kinder dazu ein, Kunst in ihre Lebensbezüge einzubeziehen.

Es wird Kindern grundsätzlich zugetraut, dass sie ihre Fragen, Interessen, Weltansichten, Erfahrungen sowie ihr implizites und explizites Wissen auf Kunstwerke beziehen und an und mit Kunst ihren Erlebens- und Verstehenshorizont weiten können. Eine kompetente Begleitung öffnet, flankiert, fokussiert Vermittlungsprozesse und bringt sie zwischen Kindern in Balance. Kunst kann herausfordernd sein, deshalb sollte man in kindorientierten Bildgesprächen stets achtsam und aufmerksam gegenüber Kindern sein, ihre biografischen, sozialen und kulturellen Besonderheiten respektieren und einen geschützten Rahmen für den gemeinsamen Austausch über Kunst sowie die kleinen und großen Themen, die Kinder beschäftigen, anbieten.

ABOUT

**Dr. Sabine Richter** (geb.1959) arbeitete als freie Mitarbeiterin am Kunstpädagogischen Zentrum KPZ im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (1979-1986) als Assistentin der Kunstpädagogin und Kunstwissenschaftlerin Eva Eyquem, die den pädagogischen Ansatz ihres ehemaligen Lehrers Johannes Ittens weiterentwickelte. Nach ihrem Studium an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg (1987-1997) unterrichtete Sabine Richter als Kunsterzieherin an verschiedenen Gymnasien, als Dozentin für Gestaltung an der Werkbund Werkstatt Nürnberg (1990-2007) und als freie Mitarbeiterin im Bereich Kunstvermittlung am Neuen Museum für Kunst und Design Nürnberg (1999-2007). Seit 2007 lehrt sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik und -didaktik der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Hier begleitet sie seit Jahren ein Projekt zum bildnerischen Gestalten mit Kindergartenkindern, das ein Schwerpunkt ihrer Lehre und Forschung wurde. Fragen der Kunstvermittlung stehen auch im Zentrum ihrer Tätigkeit als stellvertretende Vorsitzende des Museums der Wahrnehmung Graz.

## ROUNDTABLE

Gespräch mit Heidrun Primas,  
Monika Holzer-Kernbichler, Constanze Wimmer,  
Franziska Pirstinger und Viktoria Taucher.

Moderation: Patrick Puls

In der letzten Einheit der Ringvorlesung soll gemeinsam verhandelt werden, wie die vorgetragene Inhalte bestmöglich für den Kunstunterricht, aber auch für die Lehramtsausbildung „Kunst und Gestaltung“ fruchtbar gemacht werden können.

Herzlichen Dank an alle  
Vortragenden und Mitwirkenden  
an der Ringvorlesung!

Pädagogische Hochschule Steiermark  
Hasnerplatz 12, 8010 Graz  
Tel.: +43 316 8067 6202  
E-Mail: sekundar-kunst@phst.at

@kunst.plus.gestaltung\_graz

## ANHANG

Franziska Pirstinger .....	Seite 2-6
Ines Seumel .....	Seite 7-14
Heidrun Primas .....	Seite 15
Petra Francesca Weixelbraun .....	Seite 16-22
Constanze Wimmer .....	Seite 23-31
Cornelia Zobl, Text v. Pablo Schneider „Politische Ikonografie“ ...	Seite 32-40

## ANHANG

Weiterführende Unterlagen und ergänzende Texte  
für die Inputs der Ringvorlesung  
„Möglichkeiten und Herausforderungen der  
ästhetischen Bildung. Aesthetic education as  
transformative practice.“

# Perspektivenwechsel: Die Schüler/innensicht und was wir daraus lernen können.

## 1) Allem Voran: Unsere Schüler/innen sind unsere größten Fans.

Bildnerische Erziehung – ehemals meist als „Zeichnen“ bezeichnet, jetzt unbenannt in „Kunst und Gestaltung“ gehört für die Österreichischen Kinder und Jugendlichen zu den Topliebblingsfächern.

Am beliebtesten ist das Fach in der Volksschule, in der es über 90% ige Zustimmung erfährt. *„Am liebsten habe ich Kunst – da malen wir viel .... viel eigentlich auch nicht!“, meint Sarah* und drückt damit aus, dass im Rahmen des Gesamtunterrichts das Bildnerische viel zu oft unter die Räder kommt, weil noch gerechnet, geschrieben oder gelesen werden muss.

Zwischen euphorischer Zustimmung, wie bei der 11jährigen Selina aus der NMS: *„Ich finde die anderen Fächer auch lustig aber für mich ist BE am besten. (...) weil da kann man sich ausdrücken und deshalb ist es für mich etwas ganz Großes“* und vehementer Ablehnung der 14jährigen Emrye aus der AHS: *„Reine Zeitverschwendung! Beschäftigungstherapie! .... Einfach sinnlos (...) aber wir klinken uns ohnehin aus und spielen auf dem Smartphone, während er redet (...)“*, stimmt sich der Gro der Schüler/innen auf ein; *„Ja, es geht eh“* (Elena, 17 AHS), ein.

Generell überwiegt die Zustimmung zum Fach bei den 10- bis 14jährigen. In der Oberstufe halten sich Zustimmung und Ablehnung annähernd die Waage. Die Beliebtheit des Faches nimmt mit zunehmendem Alter stark ab. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbaren Frust. 12% Schüler/innen lehnen das Fach grundsätzlich ab und sind auch von sehr engagierten Lehrenden für das Bildnerische kaum zu begeistern. (Pirstinger, 2016) Immerhin 5% der 10 bis 18-Jährigen geben an, dass „Kunst und Gestaltung“ der Topliebblingsgegenstand bleibt, egal was der Lehrer bietet. Zu diesen intrinsisch motivierten Schüler/innen kann man noch weitere 45% rechnen, die bereit sind, sich von Lehrenden motivieren und mit Begeisterung anstecken zu lassen. Die Schüler/innenaussage. *„Es kommt darauf an, was wir machen“*, bietet einen enormen Gestaltungsrahmen für Pädagog/innen, der auch genutzt werden sollte.

Zudem kommen noch 20 % der Schüler/innen, für die „Gestalterisches“ ein Hobby zuhause ist. Mehr als die Hälfte dieser Kinder finden in der schulischen Kunsterziehung keine Entsprechung! Wir erreichen also längst nicht alle, die für das Fach begeisterungsfähig wären!

## 2) Schüler/innen verwehren sich vehement gegen weitere Einsparungen am Sektor künstlerischer Fächer

Kürzungen an den Kreativfächern machen momentan nicht einmal vor Ausbildungsstätten halt. Während Schulaufsichtsbehörden, manche Lehrer/innenkollegien und Eltern die künstlerischen Fächer als erstes antasten, wenn es um Schulautonomie geht, können sich Schüler/innen keinen weiteren Eingriff in diese letzten Freiräume der Schule mehr vorstellen. 80 % sprechen sich deutlich gegen Stundenreduktionen aus und artikulieren BE als den wertvollsten Balancingfaktor zwischen „Burn-out“ und „Bore-out“.

*„...das ist das letzte Fach, indem ich einfach ich selbst sein kann – mit meinen Gefühlen und meinem Wunsch mich auszudrücken (...) Da werde ich nicht nur über richtig und falsch definiert!“* (Veronica, 17 AHS)

Die Frage der künstlerischen Fächer geht einher mit unserer Bildungsvision. Wir reden davon, dass unsere Kinder kreativ und erfinderisch sein sollten, gleichzeitig überschütten wir sie aber mit Problemen und binden sie in Optimierungsprozesse ein, die eigene Ideen im Keim ersticken. Schenkt man den Kindern Gehör (n: 300) haben Druck und Leistungszwang ein unerträgliches Ausmaß angenommen. Kein Wunder, dass 70% der Schüler/innen das

Statement unterstreichen: *Ich mag BE, weil ich mich hier von den anderen „anstrengenden Fächern“ erholen kann.*

### **3) Österreichische Schüler/innen lieben ihre BE- Lehrer/innen (die Kunstpädagog\*innen).**

Würden die Schüler/innen Noten für das Fach und für die Lehrenden vergeben können, würden, obwohl die gesamte Notenskala ausgeschöpft wird, der überwiegende Teil zwischen „Sehr gut“ und „Gut“ pendeln. Ein Großteil der Schüler/innen ist sehr zufrieden mit ihren Kunsterzieher/innen und begründet dies mit *„dem lässigen Auftreten, der Coolness, den super Ideen und der kritischen Denkweise“*.

**Zudem werden Kunstpädagog/innen im Lehrerkollegium, gegensätzlich zur Selbsteinschätzung, als die „Kreativen“ und die „Künstler“ sehr hoch angesehen!**

### **4) In allen Teilen und Schultypen Österreichs bestehen „Leuchttürme der Kunstpädagogik“. Trotzdem gleicht es einem Joly Joker, wenn interessiertes Kind auf kompetente Kunsterzieher/in trifft.**

Aktuell (das war 2016) kämpfen PH's um Kooperationsverträge mit Kunstuniversitäten, um weiterhin BE- Lehrer/innen für die Sekundarstufe ausbilden zu dürfen. Gemeinsam ausgebildete Lehrende würde die Stärken beider Institutionen nutzen und zu mehr Chancengerechtigkeit führen, denn österreichische Schüler/innen besuchen Großteils die Pflichtschule, nur 25% die AHS.

Kinder im städtischen Umfeld und aus höheren Bildungsschichten haben eine wesentlich höhere Chance auf hochwertig ausgebildete Kunstpädagog/innen zu treffen. Zu wenige Absolvent/innen der Kunstunis kommen in die ländlichen Regionen zurück und sehr wenige verschlägt es in die NMS. Kaum jemand nimmt ein Jobangebot an einer Brennpunktschule NMS an, obwohl dort die Lernchancen und Potentiale des Faches am besten sichtbar gemacht werden könnten. Stattdessen ersetzen hier Klassenvorstände die fehlende Kunsterzieher/in.

Aus der Wahrnehmung der Kinder ergibt sich kein Kompetenzunterschied zwischen an Kunstunis oder PH's ausgebildeten Kunsterzieher/innen, sowie aus diversesten Quereinsteigern rekrutierten Lehrer/innen.

- Jedoch wird der Klassenvorstandsstunde eine klare Absage erteilt!
- Schüler/innen spüren sofort, wenn Lehrende sich etwas „antun“ und sind bereit den Funken überspringen zu lassen.
- Schüler/innen bringen kein Verständnis für Lehrende auf, denen das Fach, das sie unterrichten selbst „unwichtig“ erscheint.
- Schüler/innen wünschen sich Lehrende, die die Kompetenzen ihres Faches auch selbst beherrschen.

### **4) Was der Lehrende in diesem Fach den Lernenden anbietet, ist für 42% der Schüler/innen entscheidend dafür, wie hoch die Bedeutung des Faches eingeschätzt wird.**

Es kommt im BE- Unterricht in hohem Maß darauf an, was von den Lehrenden geboten wird und möglicherweise mehr als in anderen Fächern, welchen Motivationsfaktor die Lehrperson verbreitet. *„In anderen Fächern müssen wir genau tun, was im Buch steht Seite für Seite. In BE können wir kreuz und quer denken. Einmal arbeiteten wir mit großen Pinseln, dann haben wir riesige Schachtelskulpturen gemacht – manchmal können wir sogar mit den Handys arbeiten“* (Manuel, 13 Jahre, AHS) (vgl. Pirstinger 2016.).

Für die Motivation der Schüler/innen ist es zentral, geeignete Aufgabenstellungen, unterschiedlichste Techniken und ein vielfältiges Materialangebot zu unterbreiten. Das Einbeziehen der Schüler/inneninteressen, von aktuellen Problemstellungen, sowie die Wahlmöglichkeit und das gemeinsame Abklären von Inhalten und Zielen mit den Schüler/innen werden hoch geschätzt. Aus den Schüler/inneninterviews (Pirstinger, 2016) wird die große Diskrepanz zwischen den Gestaltungsvorgaben der Lehrenden und den Gestaltungsbedürfnissen der Schüler/innen, deutlich. Altbewährte „Themenstellungen“ scheitern sehr häufig an den Interessen der heutigen Jugend, weil der kreative Handlungsspielraum von Schüler/innen als zu gering empfunden wird. *„Auf unser eigenes kreatives Potential wurde kaum eingegangen. Wir mussten den Gestaltungsvorgaben des Lehrers folgen, auch wenn es unserem ästhetischen Empfinden nicht entsprochen hat. Daher war es nicht möglich einen Bezug zur eigenen Arbeit zu entwickeln. Die Bilder des BE-Unterrichts haben uns nicht gefallen. (...) Sie landeten im Müll.“* (Oliver, BE- Student 20)

### 5) Wie schaffen wir es, stereotype Vorurteile zu zerstreuen?

Stereotype Vorurteile haften unserem Fach, wie ein Virus an und beeinflussen natürlich die Wahrnehmung der Schüler/innen: *„BE ist halt nur ein Nebenfach, im wahrsten Sinne des Wortes. Das gefällt einem vielleicht, aber es wird nicht ganz ernst genommen – von den Lehrer/innen und den Schüler/innen!“*

Daniela, 17 Jahre

Eine wesentliche Chance für das Fach liegt darin, mit folgenden Mythen aufzuräumen:

- **Kunst ist Luxus (ist zu nichts nütze beziehungsweise reine Dekoration)**
- **Alles ist Kunst (völlig beliebig, vom Geschmack abhängig)**
- **Kunst ist Spiel (erfordert keine Anstrengung)**
- **Kunst muss Spaß machen (man darf nicht eingreifen und ausbessern)**
- **Kunst ist Talent (man kann es oder kann es nicht)**
- **Bilder versteht jeder (man kann ohnehin sehen, was es ist – Vermittlung unnötig)**
- **Kunst ist Handwerk (fördert nur die Hände – man braucht da nicht zu denken)**

Die Fachschaft hat großen Handlungsbedarf Fachziele und Lernoutputs vor Schüler/innen und Schulpartnern besser zu artikulieren, visualisieren und zu verankern. Schüler/innen brauchen konstruktive Rückmeldungen an ihre geleistete Arbeit. Dabei ist inflationäres Lob nicht notwendig, aber zumindest aufmerksame Betrachtung, mindestens eine wertschätzende Rückmeldung oder Nachfrage an die geleistete Arbeit.

### 6) Unser größter Feind ist die Gleichgültigkeit

*„Wirklich verhängnisvoll ist, dass die Schule eine Veranstaltung ist, bei der die Lernenden und die Lehrenden unablässig mit wirklich paradoxen Forderungen konfrontiert werden. An paradoxen Forderungen kann man aber nur entweder krank werden oder verrückt oder gewalttätig, oder man flüchtet sich in Gleichgültigkeit.“* schreibt Marianne Gronemeyer, 2014, S. 7

Tatsächlich stehen wir in der Kunsterziehung der paradoxen Forderung gegenüber mit immer kleiner werdenden Mitteln (Stunden, Ausstattung, Materialgeld), mehr und vor allem messbaren Output zu erzielen. Viele Kolleg/innen haben Jahrzehnte lang ihr Bestes gegeben und mit ihrem Engagement viele fehlende Rahmenbedingungen kompensiert. Burn-out ist Fakt, Rückzug und Gleichgültigkeit eine logische Konsequenz und ein Art Selbstschutz in Situationen extremer Ungewissheit.

### 7) Wechseln Sie Ihre Perspektive

Aus den Gesprächen mit den Schüler/innen, die ein durchaus wertschätzendes Bild der Kunsterziehung zeichnen, lassen sich vor allem Maßnahmen ableiten, die die Lehrer/innen - Schüler/innenrolle weiter verändern. Lehrer/innen können einfordern, was zu tun ist, oder sie können für andere Lernerfahrungen sorgen. Der kreative Funke springt über, sobald Schüler/innen und Lehrende gleichermaßen Verantwortung für gelungene Unterrichtsprozesse übernehmen.

- Entdecken Sie die Liebe zum Künstlerischen neu!
- Be-Geist-erung und Entthus-iasmus (wörtlich Gott im inneren) Fokussieren Sie sich darauf, ihre Schüler/innen mit Begeisterung anzustecken!
- Seien Sie humorvoll!
- Befreien Sie sich vom Druck, nur perfekte, sofort brauchbare Lösungen zu finden.
- Schaffen Sie zuerst eine stabile Vertrauensbasis in der Klasse, die experimentelle Situationen und Fehler zulässt.
- Bekunden Sie Interesse an den Bildern und ästhetischen Vorlieben ihrer Schüler/innen.
- Lassen Sie den Kindern und sich selbst ZEIT! Weniger ist mehr!
- Reden Sie über kreativitätshemmende und -fördernde Faktoren.
- Versuchen Sie mindestens einen positiven Aspekt bei jeder Arbeit zu finden.
- Geben Sie konstruktives Feedback über die geleistete Arbeit.
- Machen Sie den Schüler/innen bewusst, was Sie in der jeweiligen BE- Stunde gelernt haben.
- Nützen Sie den Ideenreichtum der Kinder. Ideen der Schüler/innen sind Rohstofflieferanten für prozessorientierten Kunstunterricht.
- Kaum etwas hemmt den kreativen Prozess mehr, als das selbstverliebte Festkleben auf einer einzigen Idee, nämlich der eigenen.

### 8) Kunsterzieher/innen vermitteln Wertvolles und Sinnstiftendes

Der Kunsthistoriker, Kurator und Lehrerbildner, Werner Fenz (+2016) hat Zeit seines Lebens darauf hingewiesen, welche herausragende Rolle Lehrenden am Sektor Kunstvermittlung zukommt. Sie sind es, die Jugendliche in direkte Verbindung mit dem Schöpferischen bringen.

*„Das fundamentale Kapital der Menschheit liegt in ihrer schöpferischen Energie. Wirtschaft und Politik mögen es gerade noch rechtzeitig erkennen die dringend notwendige soziale und kulturelle Zinsen trägt.*

*Wer es nicht rechtzeitig gelernt hat, die Wahrheit der Kunst aufzuspüren, ist sehr wahrscheinlich Zeit seines Lebens, fremdbestimmten Standards des Lebens ausgeliefert.“* (2008, S. 112). Ähnlich argumentiert Johannes Kirschenmann:

*„Wem als Schülerin, als Schüler die Erfahrung der Kunst aus der Praxis des Künstlerischen, aus Rezeption und assistierter Reflexion versagt bleibt- weil die Schule dafür keinen Lehrer hatte, ihr Curriculum keinen Erfahrungs- und Erkundungsraum bot oder weil die professionellen Anstifter selbst in ihrem Studium vom Wesentlichen der Kunsterfahrung nur peripher tangiert wurden oder weil diese Lehrer in einer Schulwoche ...zu geisttötender Routine genötigt werden und qualifizierte Fortbildung für sie zur Seltenheit gerät – diesen Schüler/innen bleibt Neugier, Geistesgegenwart, Forscherdrang, Mut zum Experiment fremd in einer Welt, die in den Soaps und warenästhetischen Verheißungen fertige Muster für ein Leben in den Stereotypen andient.“* (2007, S. 7)

Der Schlüsselfaktor im Unterricht bleibt zwar die didaktisch bestens ausgebildete Kunstpädagog/innenpersönlichkeit, dennoch müssen bildungspolitische Maßnahmen das

Engagement der Lehrenden unterstützen! Denn „*erfolgreicher Unterricht im Fach „Kunst und Gestaltung“ braucht auch die Wahrnehmung und Unterstützung durch das gesamte schulische Umfeld und starke außerschulische Partner*“ (vgl. Bamford, 2006, S. 11)

### **Ausblick:**

Unsere Schüler/innen sind für das Fach erreichbar und begeisterungsfähig.

„*Je charismatischer und begeisterter die Lehrperson war, umso mehr Freude hat es auch mir gemacht.*“ Sandra, 20 BE- Studentin. Der konkreten Lehrperson kommt eine bis jetzt unterschätzte Bedeutung bezüglich Motivation für Kunst zu. In welchen Bereichen der Kunst diese Person ihre Schwerpunkte setzt, bzw. welche Methode sie verwendet, bleibt sekundär! Leidenschaftliche, begeisterte Pädagog/innen sind es, die wir für die Kulturelle Bildung unserer Schüler/innen dringend benötigen.

„*Unsere Lehrerin war Feuer und Flamme für ihr Fach – wir ließen uns von ihrer Begeisterung einfach mitreißen.*“ Leonie, 18 Maturantin

Eine einzige Lehrer/innenpersönlichkeit stiftet in Generationen von Schüler/innen Kulturbewusstsein an und formt gleichzeitig Schulkultur. Schulen mit ausgewiesenem kulturellem Profil rangieren meist ganz oben in den Rankings. Profiteure dieses Engagements der Kunsterzieher/innen sind neben den Schüler/innen die gesamte Schulgemeinschaft inklusive Eltern, aber auch die Gemeinden und die Wirtschaft. (vgl. Bamford, 2006, S. 139) Primäre Aufgabe zukünftiger Ausbildungsstätten wäre es, didaktisch bestens ausgebildete Künstler/innenpersönlichkeiten von Lehrer/innen zu entwickeln und in einem Life- Long – Learning zu begleiten, um die Offenheit für Neues, Fremdes und Visionäres zu bewahren. „Der Künstler der Zukunft wird Pädagoge sein müssen“, postuliert Sir Simon Rattle. Eine zukunftsfähige Gesellschaft ist angewiesen, auf kreative, kritikfähige, flexible Lehrer/innenpersönlichkeiten, die fast wie Künstler die Zeichen der Zeit aufspüren können und sensibel zum Wohl der ihnen anvertrauten Jugend darauf reagieren. Unsere Schule, aber vor allem unsere Kulturnation braucht selbstbewusste und eigenwillige Kunstpädagog/innen, die ihr pädagogisches Tun als Erziehungskunst begreifen.

### Literaturverweise:

- Bamford, Anne (2006): The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann.
- Gronemeyer, Marianne (2014): Bildung braucht Gastlichkeit. In: brennstoff Nr.33. Wien: Gea- Verlag. S. 5- 7.
- Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2007): Kunst und Unterricht. Nr. 309. Leipzig: Friedrich. S. 7.
- Pirstinger, Franziska; Melbinger-Wess, Heidrun (Hg.) (2008): Pro Arte. Einhundertdreizehn Argumente für die Kunsterziehung. Graz: Eigenverlag
- Pirstinger, Franziska (Hg.) (2009): Intervention durch Kunstunterricht. Kunstpädagogische Strategien und Möglichkeiten für eine Schule der Vielfalt. Graz: KPH Eigenverlag.
- Pirstinger, Franziska (2014): Wir haben Potenzial und Fans. In: Pirstinger, Franziska; Melbinger-Wess, Heidrun (Hg.): Das steirische kunstpädagogische Generationengespräch. Herkunft – Gegenwart – Zukunft der künstlerischen Fächer in der Steiermark. Graz: Leykam, S. 445–464.
- Pirstinger, Franziska (2016): Was hast du denn in BE gelernt? In: Fridrich, Christian (et al) (Hg.) Forschungsperspektiven PH Wien. Band 7/ 2 Wien: Lit. Verlag. S. 63 – 77.

Dieser Essay wurde für die BÖKWE Jubiläumstagung publiziert

Pirstinger, Franziska (2017) **Perspektivenwechsel: Die Schüler/innensicht und was wir daraus lernen können.**in: BÖKWE: Shaping the Future. Jubiläumstagung zu 60 Jahre BÖKWE. März 2017/Heft Nr. 1.

INES SEUMEL

# Gestaltete Handlungen

## Übende Verfahren in der performativen Praxis

In diesem Beitrag werden verschiedene experimentierende, probierende und übende Vorgehensweisen für die performative Praxis vorgestellt. Diese lassen sich auch in anderen Bereichen der bildkünstlerischen Tätigkeit einsetzen.

Das Performative zeichnet sich dadurch aus, dass Realität konstituiert bzw. verändert wird. Als performativ lässt sich eine Handlung dann bezeichnen, wenn man ihr eine bestimmte Eigenschaft zuschreiben kann: die des Sichvollziehens, des Sichereignens, des Sichverwirklichens im Hier und Jetzt. Die performative Praxis vollzieht sich prozess- und ereignishaft, sie zeigt sich in ihrer Vielfalt und in ihrem Verlauf offen, unabgeschlossen, suchend, prüfend, wagend.

Performancekunst nutzt gestaltete Handlungen, um durch sie Bilder zu erschaffen. Momente des Unvorhersehbaren, des Ambivalenten und Zufälligen diesen „bewegten Bildern“ ebenso an wie die Eigenschaft, in ihrer Bedeutung auf sich selbst zu verweisen. Die Handlungen zielen nicht auf einen materiellen Zweck, nicht auf ein Endprodukt, sondern vollziehen sich um ihrer selbst willen. Performer stellen nicht Handlung dar, sondern sie stellen durch Handlung Wirklichkeit her, verändern sie und lassen sie auch wieder vergehen. Es liegt daher nahe, experimentierende, ausprobierende und übende Prozesse zur Erschließung und Erfahrung solcher Strategien auch im didaktischen Kontext zu nutzen.

Für Schülerinnen und Schüler ermöglichen übende Verfahren einen unumgänglichen praktischen Zugang zur Kunstform Performance und schaffen ein Bewusstsein und Verständnis für deren Eigenart.

### Übungen zum gegenständlich-spielerischen Ansatz

#### Experimentelles Handeln

Eine Sammlung von größeren, eher „unhandlichen“ Dingen aus Natur, Haushalt, Alltag ... (z. B. große Malerfolie, Leiter, Bilderrahmen, Tapetenrolle, Federkissen, große Steine, Drahtknäuel, Pappkiste, Papprollen, Ast, Schüssel Erbsen u. Ä.) liefert Impulse für freies Experimentieren und Spielen mit je einem ausgewählten Objekt oder Material.

An einer Tafel oder auf einem großen Papier werden parallel zu den (auch vorangehenden) praktischen Übungen alle HANDLUNGSWÖRTER aufgelistet, die von den Akteuren genannt werden. Die Liste ist impulsgebend für die folgende, spielerisch-experimentelle Auseinandersetzung.

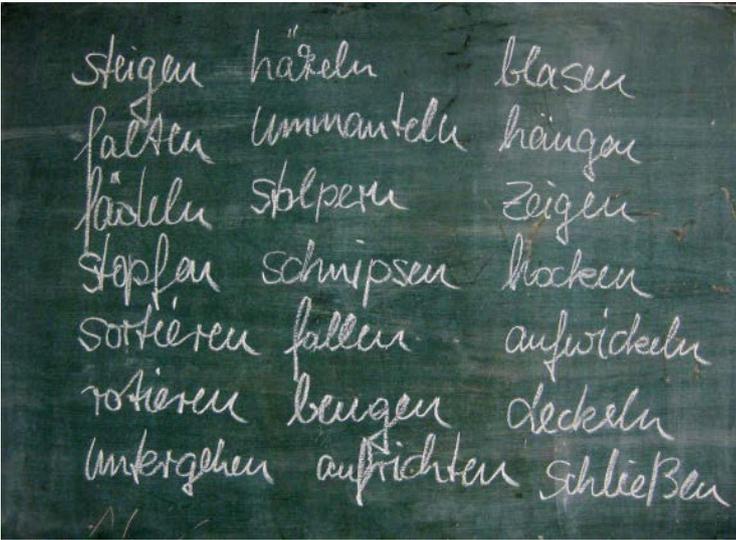
Impulse:

- Halte allein (bei großer Gruppenstärke: zu zweit) mit einem ausgewählten Gegenstand aktiv, nonverbal und konzentriert „Zwiesprache“ und untersuche ihn ausgiebig handelnd. Erfinde dabei auch widersinnige, neue, kreative Handlungen mit dem Objekt oder Material.

Du kannst:

- den Gegenstand von allen Seiten, innen und außen betrachten: Wie sieht er aus?
- den Gegenstand bezüglich akustischer Eigenschaften untersuchen: Wie klingt er (wobei)?
- den Gegenstand betasten, erfühlen: Wie begreift man ihn?
- den Gegenstand in Beziehung zum eigenen Körper spüren, benutzen: Wie passe ich zu ihm? Wie passt er zu mir?

- den Gegenstand befragen nach seiner ursprünglichen Handhabung: Was kann man mit ihm machen? Was macht Sinn?
- mit dem Gegenstand in naiver Weise spielen, mit ihm experimentieren: Was könnte man noch mit ihm machen?
- den Gegenstand erproben in möglichen und unmöglichen Handlungen: Was noch?
- neue, auch widersinnige Handhabungen erfinden: Was noch?
- den Gegenstand und dessen (neue) Handhabungen befragen: Was mache ich mit ihm? Macht das (Un-)Sinn?
- Favorisiere aus den vielfältigen Möglichkeiten einen Handlungsablauf, isoliere und variiere diesen so weit, bis ein eigenständiges kurzes performatives Ereignis entsteht, das Du Zuschauern zeigen kannst.
- Triff für die Präsentation bewusste Entscheidungen: Wie lange? Wie viel davon? Wodurch beendet? Wie beleuchtet? Wo? In welche Richtung? Was mache ich, wenn die Zuschauer ... usw.
- Die Art und Weise der Durchführung jeder Handlung wird im Anschluss beschreibend vergegenwärtigt und diskutiert.



1 a – c | Übungen: gegenständlich-spielerischer Ansatz

Die im Folgenden vorgestellten Übungsvorschläge vermitteln ausschnitthaft einen Einblick in ein komplexes und ausdifferenziertes Vermittlungskonzept, das am Institut für Kunstpädagogik der Uni Leipzig praktiziert wird. Es geht der Frage nach, mit welchen Ansätzen, Methoden und Zielstellungen der Etüde – als „kleiner ästhetischer Form“ im Sinne der „performativen Studie“, der „performativen Sequenz“, des „performativen Experimentes“ oder der „performativen Erkundung“ – im kunstpädagogischen Vermittlungskontext Bedeutung zukommt.

### Performative Studien, Sequenzen, Experimente und Erkundungen

Die feinen Unterschiede der verschiedenen Bezeichnungen markieren differenziert zu gewichtende Bedeutungen

des handelnden Übens in methodisch vielfältiger Anwendung im performancepraktischen Prozess. Zu fragen ist hier im engeren Sinne, was durch die Etüde als „Übung oder Studium bestimmter Fertigkeiten“ erreicht werden soll, wie diese „besonderen Fertigkeiten“ in der Performancepraxis auszumachen sind und in welchen Übungsformen diese im komplexen Prozess vom ersten Kennenlernen performativer Sprache bis hin zur Suche nach ausdrucksstarken Bildideen und künstlerisch wertvollen Ansätzen einzuordnen sind.

### Intentionen und Zielstellungen

Performative Etüden verstehen sich als übende Verfahren zunächst nicht im Sinne des Trainierens und Einübens ganz bestimmter und spezialisierter Ausführungstechniken und Fertigkeiten, sondern sie dienen in erster Linie der Bewusst-

machung und dem Kennenlernen der performativen Bildsprache – unter verschiedenen Aspekten:

- Die eigene körperliche Bewegung und die Handlung mit Material soll in intensiver Weise – abgehoben von der alltäglichen Erfahrung – konzentriert empfunden und reflektiert werden.
- Handeln soll im „Zeigemodus“ erfahren und verinnerlicht werden, d. h. ein authentisches Tun im Hier und Jetzt wird mit dem Sich-Präsentieren vor einem Publikum verbunden.
- Die Bildhaftigkeit und das Ausdruckspotenzial von Handlung und Ereignis soll untersucht und veranschaulicht werden. Dazu gehört das Erforschen bildsprachlicher Mittel wie auch spezifisch performativer Mittel in ihrer Wirkung.
- Performative Kreativität wird gefördert – eine Kreativität, die sich auf die Realisierung und den gestaltenden Vollzug

der HANDLUNG AN SICH bezieht. WIE kreativ kann eine Handlung körperlich ausgeführt werden? WOMIT kann die Handlung variantenreich, paradox und ungewöhnlich (noch) ausgeübt werden? In welchen umgebenden räumlich-situativen KONTEXTEN kann eine Handlung ausgeführt werden und wirken?

- Hemmschwellen und Abneigungen gegenüber der vermeintlich „undurchschaubaren“ Performancekunst können durch spielerisch-experimentell angelegte Übungen eher abgebaut werden. Sie machen Lust auf das Ausprobieren performativer künstlerischer Ansätze und entwickeln Interesse für dieses bisher wenig aktivierte künstlerische Ausdrucksmittel.

Performative Übungen sind in der Regel als Anfangs- und Zwischen-Einheiten im Gesamtprozess performativer Praxis gut platziert, sie sind nicht als geradlinige Entwürfe für komplexe Performances gedacht. Allerdings zeigt die Praxiserfahrung der Performancevermittlung auch, dass gerade aus den Übungszusammenhängen Inspirationen für überzeugende Ideen und starke Bilder wie Initialzündungen hervorgehen können. Deshalb erweisen sich übungsbegleitende Notizen und Skizzen als ein hilfreiches Instrument.

Freilich kann in der Konzeptionsphase einer konkreten Performanceaufführung auch tatsächlich körperlich trainierendes, bestimmte Handlungsabläufe routinierendes oder spezielle Materialeigenschaften erforschendes Üben wichtig werden, um das entstehende performative Bild im Detail zu entwickeln und auf die „Ernst“-Situation mit Publikum gut vorbereitet zu sein.

### Übungsformen

Die Bezeichnung „performatives Experiment“ (oder auch „performative Erkundung“) weist auf einen experimentell-forschenden Charakter einer Übung hin, bei der spielerische Lust und Freiheit des Tätigseins ebenso bedeutsam sind wie die vorerst absichtslose Untersuchung von Mitteln, Möglichkeiten und Wirkungen von Handlungen und körperlich-gestischen Bewegungen.

## Übungen zum sinnbildlichen Ansatz

### Spannende Aktionen

Anspannen, verspannen, überspannen, entspannen, spannend gestalten, unter Spannung stehen lassen, vor Spannung platzen, vernetzen, verbinden, fesseln, anbinden, loslassen, verfilzen, abhängig machen ..., es gibt unzählige Handlungswörter, die sich konkret auf eine Tätigkeit mit vorwiegend textilen Materialien beziehen lassen, die aber auch auf einen Sinn hinter ihrer praktischen Anwendung verweisen. Impulse:

- Wähle drei Verben aus und beobachte über einige Tage, was Dir in Bezug auf diese Tätigkeiten auffällt.  
Fertige Skizzen, Fotos und Notizen an!
- Untersuche praktisch experimentierend und übend eine dieser Handlungen intensiver! Probiere verschiedene Materialien! Übt allein, zu zweit oder in der Gruppe! Spüre Kraft, Anstrengung, Leere, Langeweile, Raum und Licht! Mach Dir Gedanken über mögliche Wirkungen und Aussagen; wie und wodurch ändern sich inhaltliche Botschaften?

### Zum Wohl!

- Wähle eine bekannte rituelle (symbolisch verwendete) Handlung, eine einzelne Sequenz oder eine ganze Handlungsabfolge aus, z. B.: mit gefüllten Gläsern anstoßen, sich in die Augen schauen, „Zum Wohl!“ sagen.
- Untersuche und beschreibe das Geschehen: Worauf weist die Handlung hin? Welche Botschaften werden transportiert?
- Wandle das Ereignis ab und probiere aus, was passiert und wie sich Bedeutungen ändern! Nutze dazu auch einige Impulse aus der Checkliste von Alex F. Osborn (Osborn-Checkliste, online), z. B.:
  - Ändern – anstatt eingießen, anstatt stoßen, anstatt klingenlassen, anstatt anschauen, anstatt trinken ...?
  - Vergrößern – mehr, stärker, weiter auseinander, lauter, öfter, länger ...?
  - Verkleinern – weniger, kürzer, leichter, leiser...?
  - Ersetzen! – anstatt Gläser, anstatt Wein, anstatt Augen, anstatt „zum Wohl!“...?
  - Umstellen – erst gießen, dann trinken, dann stoßen, gießen, trinken, stoßen ...?
  - Umkehren – erst trinken, dann stoßen, dann gießen, trinken, stoßen, gießen ...?
  - Kombinieren – mit fremden Menschen, bei jeder Begegnung, mit umständlicher Umarmung ...?

### Weitere Beispiele

Einen Knoten ins Taschentuch binden, Gänseblümchen befragen, etwas vergraben, Daumen drücken, Spiegel verhängen usw.

Eine performative Übung als Experiment anzubieten geht mit der methodischen Absicht einher, durch das Abstecken eines bestimmten Aktionsrahmens – z. B. durch das Reduzieren der zur Verfügung stehenden Materialien, des Raums oder der Zeitspanne sowie durch das Fokussieren auf bestimmte aus dem Alltag bekannte Handlungsmuster – größtmögliche Intensität des Handelns zu initiie-

ren. Mit beschränkten Mitteln möglichst lange oder kurz, vielfältig oder simpel, rhythmisch oder andauernd einen Handlungsauftrag auszuführen und damit auszuprobieren, was an Potenzial in der Aufgabe steckt, führt zu Erkenntnis und Bewusstheit über das Medium der performativen Handlung, über den handelnden Körper und sein materielles Gegenüber.



**2 a u. b** | Übungen: körperlich-gestischer Ansatz

## Übungen zum körperlich-gestischen Ansatz

### Zeichne einen Kreis mithilfe Deines Körpers!

Max zeichnet einen Kreis mit dem Fuß in den Sand, Richard zeichnet den Kreis rennend mit seinem ganzen Körper auf der Wiese, Miriam zeichnet ihren Kreis hinter dem Rücken mit nassem Finger auf eine Tafel, Sebastian „zeichnet“ werfend einen Kreis mit Steinchen im Wasser, Romina zeichnet einen Kreis mit einem langen Stock in den Himmel und Felix zeichnet gemeinsam mit Aron einen großen Kreis mit schlurfenden Füßen auf dem Hof, während Anne-Marie drei Kreise mit Purzelbäumen „zeichnet“ und Achmed einen großen Kreis mit einer Gießkanne auf dem Boden markiert, indem er um sich selbst kreiselt ...

### Stationsbetrieb

Mehrere Stationen werden eingerichtet, an denen jeweils zwei oder drei Akteure eine aus dem Alltag bekannte Handlungsart ausführen können.

Die Stationen werden minimal mit Utensilien ausgestattet, z. B.: ein Tisch mit Obst und Brot und ein Stuhl (Essen); ein Hocker (Sitzen); ein Eimer mit Steinen (Sortieren); ein Kreidekreuz am Boden (Stehen); ein Tisch, eine Wand und der Boden bedeckt mit Papier, Stift, Wachsmalblock (Schreiben); ein Brett, ein Papierschnipsel, eine Stange (Heben/Tragen); ein langer Flur mit A- und B-Markierung (Fortbewegen) u. a.

Im Rotationsprinzip wechseln die Teilnehmenden nach einer vereinbarten Zeit (ca. sieben Minuten) zur nächsten Station. Im Raum herrscht Stille bis auf die akustischen Ereignisse, die mit den Handlungen verbunden sind. Die erlebten Handlungserfahrungen werden anschließend reflektiert, miteinander verglichen, prägnante Beispiele nochmals wiederholt.

Impulse:

- Lass Dich auf die angebotene Situation in völliger Konzentration und Bewusstheit ein! Führe die Handlung zunächst wie gewohnt, später selbstständig in Variationen durch! Das Erfinden innovativer Handlungen ist dabei möglich und erwünscht. Lass Deinen Körper denken und probiere aus, was er kann!
- Erforsche: Was ist überhaupt „Sitzen“? Wann sitzt Dein Körper nicht mehr? Wie viele Arten des „Stehens“ gibt es? Womit und wie kann Dein Körper etwas hochheben? Wie lässt es sich gegen den Widerstand des eigenen Körpergewichtes schreiben? Wodurch behindert sich Dein Körper selbst beim Aufnehmen von Nahrung?

Akteure und Akteurinnen, die in solchen experimentellen Phasen auch scheinbar Negatives erleben, die scheitern, sich irren, stagnieren, zweifeln, Lust verlieren, verwerfen und vergeblich nach Sinn suchen, befinden sich auf einem guten Weg und sollten permanent darin bestärkt werden, sich und die Übung auszuhalten. Aufträge zum Experimentieren können individuell, an jeder Stelle eines performancepraktischen Prozesses und auch als Einzelübung außerhalb der Gruppe erteilt werden.

Die Bezeichnung „performative Sequenz“ verweist auf den seriellen und variierenden Charakter, auf Kopplungs-, Reihungs- oder Vernetzungsmöglichkeiten einzelner „kleiner Stücke“ im Sinne einer effektiven Ausnutzung von Übungszeit. Viele individuelle Sequenzen können – vor allem bei einer größeren Anzahl von Teilnehmern – zu einem überschaubaren übenden Prozess in der Eigenschaft eines Parcours (zeitversetztes, raumwechselndes Üben im Fluss), eines Stationsbetriebes (zeitgleiches, raumdifferenziertes Üben) oder eines „Markttreibens“ (zeitgleiches, raumgleiches Üben) zusammengeführt werden und erhalten dadurch Bedeutung als Fragment im gesamten Geschehen.

Der Parcours als eine Aneinanderreihung kurzer performativer Erfindungen eignet sich, um kleine Übungs-Stücke erstmals im Zeigemodus (vor Zuschauern aus der Gruppe) zu präsentieren, ohne

## Übungen zum bildsprachlich-formalen Ansatz

### Zeit läuft!

Impulse:

- Entwickle eine performative Handlung, die innerhalb von drei Minuten wieder zu ihrem Ausgangspunkt zurück führt!
- Du hast 15 Minuten Zeit, um 15 Minuten Zeit handelnd zu erspüren und erspüren zu lassen: Wie schaffst Du es, durch eine performative Sequenz die Zeit endlos erscheinen zu lassen? Wie schaffst Du Kurzweiligkeit und Spannung?
- Begib Dich eine Minute lang in eine performative Handlung/Haltung und lass ein Foto davon machen!

### Knoten machen – 10 Varianten!

Impulse:

- Versuche die Handlung des Knotens mit einer Spaghetti, einem Drahtkleiderbügel, einem fünf Meter langen Seil, einem Ast, einem Grashalm, einem Haar, mit Deinen Armen und Beinen und zusammen mit anderen Akteuren auszuführen!
- Nutze verschiedene räumliche Situationen, um stehend, sitzend, liegend, laufend ein Seil zu knoten: zur Wand gedreht, in einer dunklen Nische sitzend, beleuchtet mitten in einem großen Raum, auf einer Freifläche im Außenraum, als Menschenkette auf dem Schulhof, von einer Wand zur anderen ...
- Knoten in normalem Tempo, verlangsamt, friere ein, wiederhole bestimmte Bewegungen, finde einen Rhythmus, beschleunige bis zum Verheddern usw.
- Knoten Dich mit bewusst ausgewähltem Material in eine wütende, ermüdende, nervöse, liebevolle usw. Verfassung! Finde heraus, ob sich dieser Zustand auch auf Zuschauer überträgt!
- Knoten Dein Seil mit Blickkontakt zu anderen, völlig in Dich gekehrt oder konzentriere Dich beim Knoten auf Nebensächliches, summe ein Lied oder murmle einen Text dabei, lass das Material akustisch wirken!
- Finde einen Anfang und ein Ende für die Knotenhandlung, weise das Publikum an, wohin es sich platzieren soll.

### Bewegte Stühle

Impulse:

- Suche Dir mit einem Stuhl einen bestimmten Punkt an einem ausgewählten Ort! Platziere Dich genau dort und beginne nach geraumer Zeit, mit Deinem Stuhl zu handeln!
- Konzipiere für die Schultreppe eine performative Handlung mit Stühlen! Beachte dafür die räumlichen Bedingungen, das rhythmische Auf und Ab einer Treppe.
- Welche Handlungen kannst Du mit einem Stuhl ausführen, wenn Du einen Quadratmeter Platz oder eine 20 Meter lange Bahn auf dem Boden zur Verfügung hast?
- Ein Fußballfeld hat genau genormte Abmessungen – wie lassen sich diese Maße und Distanzen für eine performative Idee mit Stühlen nutzen?

### Material! Material!

Jeder Teilnehmer bekommt einen weißen Plastikeimer.

Impulse:

- Welche Handlungen können mit ihm ausgeführt werden? Was gelingt nicht? Was erfindest Du neu?
- Konzipiere eine performative Sequenz unter Nutzung dieses Gegenstandes! Bedingung: Du darfst noch ein zweites Element dazu nehmen.
- Beachte bei der Auswahl eines Materials für eine Handlungssequenz dessen quantitative Erscheinung: Wie viele davon benötigst Du? Wie viel Raum nimmt es ein? Wie viel Zeit wird es kosten, um alles zu schaffen?
- Beachte bei der Auswahl eines Materials für eine Handlungssequenz dessen qualitative Erscheinung! Wie weich ist es? Wie porös? Wann zerbricht es? Warum rollt es nicht? ...
- Welche Handlungen provoziert eine riesige Folie? Hinterlasse Deine handelnden Spuren in dem Material!

dass diesem Vorgehen der Anspruch komplexer, ausgearbeiteter Performances anhaftet. Dieser übende Umstand, der durchaus auch das Misslingen eines Vorhabens einkalkuliert, bestärkt die Agierenden in ihrem Selbstvertrauen, lässt sie experimentierfreudiger und offener eine solche Herausforderung annehmen. Stationen im Rotationsprinzip, an deren einzelnen Punkten verschiedene Aufgaben handelnd-experimentierend zu erfüllen sind, verleiten zum gegenseitigen Wahrnehmen und Variieren des beim Anderen Erlebten.

Das Prinzip des „Markttreibens“, bei dem alle Teilnehmer in einem Raum spontan handeln, Aktionen erfinden und aufeinander reagieren, betont das fragmentarisch-offene, freudbetont-experimentelle Spiel und gleicht individuell unterschiedlich ausgeprägte Hemmschwellen beim körperlichen Agieren sozial verträglich aus.

Eine Übung als performative Studie zu bezeichnen betont die Nähe zur beobachteten Ideenfindung, um – eventuell thematisch eingegrenzt – Bildfindungsprozesse zu initiieren, zu kanalisieren und diese in begleitenden Aufzeichnungen

festzuhalten. Aus den übenden Erfahrungen in den praktischen Studien resultieren schließlich bewusste Entscheidungen für die reflektierte Umsetzung einer Performance.

Alle hier aufgeführten Übungsformen sind dadurch charakterisiert, dass Impulse und Aufgabenstellungen möglichst nonverbal und konzentriert ausgeführt werden sollten. Beschreibende, würdigende und kritisch-differenzierende Reflexionsphasen schriftlicher oder mündlicher Art lassen sich zwischenschalten oder anschließen.

## Gedanken zur performativen Etüde von Performance-Künstlern

### BBB Johannes Deimling:

„In meinem Unterricht [Performancelehre an der NTA – Norwegian Theatre Academy; Østfold University College – I.S.] [...] nutze ich ‚Handstücke‘ (handpieces), um künstlerisches, performatives Handeln zu erforschen und zu vertiefen. Diese ‚Handstücke‘ (aktuell 28 ‚Stücke‘) basieren auf einfachen Handlungsanweisungen, die in bestimmten Situationen des performativ-künstlerischen Prozesses individuell vergeben und in vielfacher Wiederholung oder bestimmter zeitlicher Rahmung ohne Zuschauer ausgeführt werden. ‚Handstücke‘ trainieren nicht, wie man eine Performance konkret ausführt, sondern schaffen ein Verständnis für das Handeln im Allgemeinen. Es sind Hilfestellungen, die die Fertigkeit der Ausführung einer ausgewählten Handlung erweitern und der Reflexion des eigentlichen Tuns dienen. Dabei ist es wichtig für das Gelingen der Übung im Kontext des individuellen Lernprozesses, sensibel den richtigen Zeitpunkt zu finden, wann die ‚Handstücke‘ eingesetzt werden und auch wem man welche ‚Handstücke‘ zur Ausführung gibt. Die Absurdität sowie die Simplizität der ‚Handstücke‘ helfen, in einen intensiven Dialog mit Material, Handlung und der eigenen Person einzutauchen. Durch diese Beschäftigung entstehen automatisch Freiräume und Lernfelder, die zum einen ein anderes Denken provozieren und gleichzeitig eine Schärfung der eigenen Handlungskompetenz herbeiführen.“

- z.B. Handstück 2

Material:

ein weißes Blatt A4-Papier, Schere, Tesafilm

Handlung:

Zerschneide das Blatt Papier in kleine Quadrate (etwa 1 x 1 cm), klebe die kleinen Quadrate mit dem Tesafilm zu einem A4-Blatt wieder zusammen.

- z.B. Handstück 4

Material:

Handfeger und Kehrschaufel.

Handlung:

Fege den Staub und Dreck in einem Raum mit dem Handfeger zusammen und sammle ihn auf der Kehrschaufel.

Verteile den gesammelten Staub und Dreck im Raum und beginne die Handlung erneut.

### Malte Lück:

„Wodurch werde ich berührt? Wie kann ich mich empfänglicher machen für Dinge, die mich berühren sollten?

Meine Performances entstehen aus einer intuitiven Bildsprache. Um diese in uns aufzuspüren und wachzurufen (und später zu verstehen), gibt es Übungen. Bei wiederholenden monotonen Tätigkeiten fangen wir an, nicht mehr ‚zu denken‘. Meist stellen wir dann fest, dass unsere ausgedachte Handlung nicht genau dem entspricht, was wir ‚wirklich spüren‘ wollen und ausführen können. Wenn wir in diesem Moment unserem Körper und dem Gegenstand vertrauen, bekommen wir sowohl vom Körper als auch vom Gegenstand intuitiv gezeigt, welche Bewegung, welche Handlung stimmig(er) sein könnte. Das erste Wort oder Element einer intuitiven Bild-Sprache kann entstehen.“

## Ansätze performativ übender Verfahren

Die in den folgenden Abschnitten vorgestellten vier Ansatzmöglichkeiten für übende Verfahren entsprechen we-

sentlichen Aspekten des performativen Handelns: Gegenständlich-spielerische, körperlich-gestische, sinnbildliche und bildsprachlich-formale Zugänge zum Performanceverständnis werden im Vermittlungskontext praktisch erprobt und

intensiv reflektiert. Ausgewählte Übungsvorschläge stehen jeweils exemplarisch dafür, wie performative Etüden einzeln umgesetzt, aber auch komplex vernetzt werden können, um vielseitige, umfassende und anwendungsbereite Grundlagen für gelingende performative Praxis zu vermitteln.



3 a u. b | Übungen: sinnbildlicher Ansatz

### Gegenständlich-spielerischer Ansatz

Ein performatives Ereignis unter dem gegenständlich-spielerischen Aspekt zu ergründen heißt, den Aufforderungscharakter und den Widerstand bewusst zu machen, der von einem Objekt (eben einem Gegenstand) oder einem Material ausgeht, mit dem man sich handelnd auseinandersetzt. Die hauptsächliche Intention der Übungen (s. Kasten S. 59) besteht in einer bewussten Wahrnehmung der Eigenschaften und Aufforderungsimpulse von Gegenständen und Materialien aller Art, im Folgen ge-

- z.B. Übung – auf die Schnelle:  
Wähle einen Gegenstand, der Dich interessiert. Es kann z. B. ein Blumenkohl, ein Tennisschläger oder ein Gummiband sein. Wichtig ist dabei, dass Dir der Gegenstand „etwas sagt“. Nimm Deinen Gegenstand und überlege Dir mit ihm eine (1) Handlung. Die Tätigkeit sollte ebenso wie der Gegenstand „sorgsam“ gewählt werden. Führe diese Handlung 5 Minuten lang aus. Was passiert?  
In der Regel geschieht nach ca. 3 Minuten etwas ... Probier es aus ... und denk bei dieser Tätigkeit nicht nach, sondern spüre, schmecke, rieche, höre, sieh – und vertraue auf den Gegenstand und auf das, was du mit ihm fühlst.

**Stefanie Trojan:**

„Gibt es in der Performance besondere Fertigkeiten? Wenn ja, kann man diese Fertigkeiten trainieren?“

Aus meiner Sicht kann aus allem, aus jeder Handlung Performance entstehen. Dafür braucht man eigentlich nichts besonders gut zu können. Etüden also im Sinne des Trainierens von konkreten Fertigkeiten und Fähigkeiten für die Ausführung einer Performance erachte ich als schwierig.

Was man aber braucht, ist die Willensstärke, etwas Bestimmtes zu tun – einen inneren Auftrag zu erfüllen – und auch das Wissen um innewohnende Fähigkeiten, die entsprechend genutzt werden wollen. Also gibt es zwei Möglichkeiten für Etüden:

1. Trainieren von Willensstärke
2. Herausfinden innewohnender Fähigkeiten

wohnter Handlungsmuster sowie in der willentlichen Ignoranz herkömmlicher, gewohnter Umgangsweisen. Dabei steht nicht in erster Linie das Objekt und dessen Bedeutungswechsel im Vordergrund der Aufmerksamkeit, sondern die spielerische Umstrukturierung, Verwandlung und Veränderung des Handelns und Umgehens mit dem Objekt, dessen Handhabung selbst (Abb. 1 a – c).

**Körperlich-gestischer (habituell-emotionaler) Ansatz**

Handlung ist ohne einen handelnden und die Handlung sinnlich wahrnehmenden, emotional empfindenden menschlichen Körper nicht existent. Vom körperlich-gestischen Aspekt auszugehen, heißt deshalb zunächst, zu akzeptieren, dass ohne die körperliche Präsenz der Agierenden eine Performance kaum vorstellbar ist. In der Regel ist die Körperlichkeit in der Performancepraxis selbst ein tragendes, so-

wohl formales als auch inhaltliches sowie ästhetisches Element.

In der künstlerischen Performance wird jede bewusst ausgeführte Handlung, jede (auch spontane) Körpergeste und Bewegung zur Bildkomponente.

Übungen unter diesem Aspekt (s. Kasten S. 62) fördern ein „Denken mit dem Körper“ in dem Sinne, dass sie dazu anregen, die (eigene und die fremde) körperliche Sprache zu erforschen, den Körper als nicht darstellendes Ausdrucksmittel einzusetzen und Handlungen konzentriert auszuführen oder auch neu und anders zu erfinden.

Dabei wird die Qualität der körperlich ausgeführten Übungen keinesfalls an Kriterien wie der raumgreifenden Dimension, der investierten Anstrengung oder der Lautstärke einer Aktion gemessen: Auch stille, minimal bewegte, mitunter versteckte Handlungen können von größter Intensität sein.

Willensstärke lässt sich meines Erachtens nicht trainieren. Eventuell wissen manche Menschen nicht, dass sie ziemlich willensstark sind und erfahren das erst, wenn es z. B. durch eine konzentrierte Übung (Schweigen, Stehen, Anschauen ohne Blinzeln) eingefordert wird. [Die öffentlichen Performances von Stefanie Trojan sind geprägt von starker Willenskraft und Konzentration. I. S.] Zum Herausfinden der eigenen Fähigkeiten sollte man eigene Stärken und Schwächen kennen, manchmal geben auch Interessen Hinweise darauf. Aber: Das Abstecken eines Rahmens und die Anregung durch Handlungsanweisungen ermöglichen das Praktizieren und Erfahren von Handlung als Ausdrucksmittel und erleichtern das Erfinden neuer Handlungsideen. In diesem Sinne sind Übungen, Anweisungen oder Erprobungen definitiv hilfreich und für Schülerinnen und Schüler unbedingt notwendig, um performatives Denken und Handeln kennenzulernen.“

- Übung:  
Wähle eine Zahl zwischen 5 und 15. Bleibe solange regungslos stehen, bis du denkst, dass die Zahl in Minuten vergangen ist, dann setze dich hin. Die Lehrperson sollte Namen und Zeiten notieren, um die Selbsteinschätzung zu überprüfen.

**Literatur**

Deimling, BBB Johannes: <http://www.bbbjohannesdeimling.de/>  
Lück, Malte: <http://www.maltelueck.de/www.maltelueck.de/index.html>  
Trojan, Stefanie: <http://www.stefanietrojan.de/>

Sinngebend für die Übungen ist ein ernsthaftes und konzentriertes Bearbeiten der Aufgaben, um die körperliche Aktivität und deren kreative Variation bewusst zu beobachten und leiblich zu spüren (Abb. 2 a u. b).

**Sinnbildlicher (ritueller und metaphorischer) Ansatz**

Im performancekünstlerischen Zusammenhang kann der einzelnen Handlung, dem situativen Handlungskontext oder auch der Gesamttaktion eine sinnbildliche, bedeutungstragende, auf „dahinter liegende“ Gehalte verweisende Rolle zukommen. Einem sinnbildlichen Ansatz der performativen Praxis zu folgen heißt demnach, gewohnte und neu erfundene Handlungen, Handhabungen und Körpergesten hinsichtlich ihres sinntragenden Potenzials zu erforschen.

Zum einen halten metaphorische Wesenszüge unserer bildhaften Sprache viele



4 a u. b | Übungen: bildsprachlich-formaler Ansatz

Impulse bereit, um den sinnbildhaften Gehalt von Handlungen übend zu erproben (s. Kasten S. 61). Zum anderen sind es die im persönlichen Leben erfahrenen oder die aus gesellschaftlichen, religiösen oder politischen Kontexten bekannten rituellen (symbolischen) Handlungen, die für performative Übungszwecke untersucht und kreativ abgewandelt werden können, um auf sinnbildliche Hintergründe zu stoßen (Abb. 3 a u. b).

#### Bildsprachlich-formaler Ansatz

Eine Handlung, die bewusst im Zeigemodus ausgeführt, die vornehmlich visuell wahrgenommen und erlebt wird, kann als Bild funktionieren, denn sie ist analog zu einem gemalten, gezeichneten, fotografierten, plastizierten oder installierten Bild als gestaltete und veränderte Wirklichkeit, als Gebilde zu begreifen. Wenn sie zudem auf innere Vorstellungen und Befindlichkeiten verweist, auch in sinnbildhafter Form, erfüllt sie auch eine abbildende Funktion. Performative Handlung wäre demzufolge zu verstehen als sich verändernde Aktivität einer oder mehrerer Person(en) mit einem oder mehreren Material(ien) in einer räumlich bestimmten Situation während einer verstreichenden Zeit.

Zur zwei- und dreidimensional ausgeprägten Form des Bildhaften kommt in dem Falle eine vierte – die zeitliche – Di-

mension hinzu, die die grundlegenden Wesenszüge eines Bildes nicht außer Kraft setzt, sondern deren spezifische Erscheinungsformen erweitert.

Wird dementsprechend der bildnerisch-formale Ansatz verfolgt, besteht die Herausforderung für die performative Praxis genau darin, bekannte bildsprachliche Strategien und Gestaltungsmittel bewusst und transparent zu machen und auf das Handeln zu übertragen.

Andererseits gilt es, das Charakteristische und Eigenartige des performativen Bildes verstehen zu lernen und ein Repertoire an spezifischen Mitteln zur Gestaltfindung zu nutzen. Bildsprachlich orientierte Studien, Sequenzen und Experimente bezwecken also das Variieren von Gestaltungselementen (Farben, Formen, Lichtverhältnisse, Raum-Figur-Beziehungen, Materialbeschaffenheiten, Aktions-Richtungen, Kontraste, Spannungen, Kompositionen usw.), aber auch von performancespezifischen Mitteln wie Komponenten der Zeit (Rhythmen, Dauer, Tempi, Stagnationen und Wiederholungen) und der Authentizität (körperliche Präsenz, Konsequenz der Handlung, emotionale Übertragung, Zeigemodus) sowie der Medien (vielsinnliche und synästhetische Momente). Durch das systematische, aber auch spielerische Untersuchen ihrer jeweils spezifischen Ausdrucks-

qualitäten und Wirkungsweisen – in Verbindung mit reduzierten räumlichen, zeitlichen oder materiellen Bedingungen – können vielfältige performative Spielarten und Präsentationsformen erfahren und dabei verschiedene Bildlösungen erprobt und verglichen werden (s. Kasten S. 63) (Abb. 4 a u. b).

#### Abschließende Überlegungen

Impulse und Aufgabenformulierungen für performative Etüden lassen sich prinzipiell für jede Altersstufe abwandeln (s. a. Seumel 2015). Außerdem kann eine Konkretisierung der übenden Verfahren am allgemeinen und besonderen Förderbedarf der jeweiligen Adressatengruppe ausgerichtet werden: Die Zielvorstellung einer Übung und deren methodisch-planerische Struktur wird wesentlich dadurch bestimmt, ob vordergründig motorische, visuelle, vielsinnliche, ästhetisch-gestalterische oder auch soziale, kommunikative bzw. emotionale Kompetenzen besonders zu fördern sind oder ob alle Potenziale der Performancepraxis komplex ausgeschöpft werden sollen. Diesbezüglich finden sich vielfältige Überlegungen und entsprechende Übungsvorschläge im Kapitel „Planen“ (in: Seumel 2015, S. 191 ff.).

Und: Performative Übungssequenzen gehören zum methodisch unabdingbaren Repertoire – nicht nur im performancepraktischen Kontext. Handlungsbetonte – das Tun an sich bewusst machende – Übungen sind auch in anderen kunstdidaktischen Zusammenhängen als Verbindungen zwischen den Gestaltungsdimensionen Linie – Fläche – Raum in vorbereitender, reflektierender oder auch präsentierender Weise einsetzbar und können grafische, malerische und skulpturale Prozesse bewusst begleiten und unterstützen (vgl. Seumel 2015, S. 357 ff.).

#### Literatur

- Lange, Marie-Luise (Hg.): *Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen*. Berlin/Uckerland 2006.  
 Osborn-Checkliste. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Osborn-Checkliste>  
 Seumel, Ines: *Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten*. München 2015

Kulturtechnik  
des  
**ZUHÖRENS**

offene/transparente  
**KOMMUNIKATION**

KONTINUITÄT  
&  
FORMATE

**VERTRAUEN**  
durch  
Beziehungen

**VERANTWORTUNG**

**FREIHEIT**  
von  
**MENSCHEN**

Unterscheidung zwischen  
**KUNST & KULTUR**

**FELD**

**BILDUNG**  
versus  
**AUSBILDUNG**

für soziale  
&  
kulturelle

**HANDLUNGSFÄHIGKEIT**

**WANN**  
&  
**ZEIT**

**KULTURARBEIT**  
**FRIEDENSARBEIT**  
als tägliche  
Praxis

Künstlerische  
**FREIHEIT**

Künstlerische  
Form in  
einem kulturellen  
Rahmen

← eigene  
SPRACHE →

←  
**ÜBERSETZUNG**  
→

# Wie KI-Tools Schüler\*innen im kreativen Schaffen unterstützen können

Petra Weixelbraun

## Warum sollten wir KI stärker in den Unterricht einbinden?

Wenn man das bisherige Leistungsverständnis im Bildungswesen überdenkt und sich einem ganzheitlicheren Modell zuwendet, stellt sich die Frage, welche Inhalte und Kompetenzen durch technologischen Fortschritt notwendig sind, und wie man Kinder und Jugendliche im schulischen Rahmen dazu befähigen kann.

Die UNESCO äußert sich dazu folgend: „Vielmehr muss jedem der geistige Bezugsrahmen und die Möglichkeit zur Verfügung gestellt werden, die Welt zu begreifen und fair und verantwortungsbewusst zu handeln.“ (Delors 1997, 81)

Im Zusammenhang mit solchen Zielüberlegungen stellt sich die Frage, welche Inhalte – insbesondere in der Schule – gelehrt und gelernt werden sollen. Wolfgang Klafki (1963) hat dazu die Auffassung vertreten, dass ein Lehrplaninhalt als Bildungsinhalt qualifiziert sein muss. Als Bezugspunkte für unterrichtliche Inhalte kommen dabei sowohl Fachwissenschaften als auch weitere kulturell bedeutsame Inhalte infrage, die für die Gegenwart oder Zukunft der Aufwachsenden wichtig sind.

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen lässt sich feststellen, dass das Thema „Künstliche Intelligenz“ sowohl den Anspruch erfüllt, dass sich an ihm die Entwicklung technischer Artefakte als Bildungsgehalt erschließen lassen, welcher sowohl fachwissenschaftliche und kulturelle Bezugspunkte hat als auch bedeutsam für Gegenwart und Zukunft der Aufwachsenden ist.

Es ist darum empfehlenswert, Künstliche Intelligenz und damit einhergehendes, benötigtes Wissen und Kompetenzen zum Thema des Lernens und Lehrens zu machen.

Unser derzeitiges Bildungssystem grenzt eine Vielzahl von Themenbereichen oft durch ein starkes Denken in Fächern und dazugehörigen Lehrplänen ab. Zurzeit wird Künstliche Intelligenz daher hauptsächlich im Informatikunterricht und neuerdings in der Digitalen Grundbildung behandelt.

Mit einem Blick in den österreichischen Lehrplan im Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben, in denen die Entwicklung digitaler Kompetenzen und die eigenverantwortliche und reflektierte Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien ermöglicht werden sollen, wäre der Einbezug weiterer Schulfächer oder gar eine fächerübergreifende Thematisierung wünschens- und erstrebenswert.

Die Möglichkeiten, Künstliche Intelligenz als Lerngegenstand in andere Schulfächer als die Informatik zu integrieren, sind dabei vielfältig. Vom Themenbereich diskriminierender KI und Überwachung in Ethik, über

Desinformation durch Deepfakes im Geschichts- und Politikunterricht, der Verwendung von Anwendungen zur Übersetzung und Textproduktion im Sprachunterricht bis hin zur computergenerierten Kunst im Fach Bildnerische Erziehung. Diese und viele weitere Möglichkeiten eröffnen Brücken zu KI als fächerübergreifendes Thema.

Für einen Einsatz von KI-Tools im Unterricht sollte ein erweiterter Zugang als die reine Unterstützung von Lehr-Lern-Prozessen durch digitale Medien in einem engeren mediendidaktischen Sinne in Betracht gezogen werden. KI-Programme sollten dabei nicht nur als reines Werkzeug im Unterricht verstanden werden, mit deren Hilfe Lernende ihre Kreativität erforschen und Aufgaben lösen können, sondern sollten auch im Zentrum einer inhaltlichen Diskussion stehen, um einen reflektierten Umgang mit diesen neuen Technologien zu festigen. Z.B. stellt sich nun die Frage, wer inwieweit bei einem kreativen Prozess tatsächlich „kreativ“ ist.

Hierzu können eine Vielzahl an Fragestellungen von den Schüler\*innen entwickelt oder als Diskussionsgrundlage von der Lehrperson gestellt werden: von grundlegenden Definitionsfragen hin zu Fragen über die Urheber\*innen- und Autor\*innenschaft bis hin zu kritischen Fragen über den Wahrheitsgehalt von Medien.

Folgenden Fragen kann sich im Rahmen des Unterrichts genähert werden:

- Ist ein Text, der von einer Maschine verfasst wurde, ein „neuer“ Text oder ein Plagiat?
- Kann ein KI-Programm ein Autor sein?
- Sollte man Bilder künstlich erstellen dürfen und sollte man diese zumindest in irgendeiner Form kennzeichnen?
- Welchen Fotos kann man in Zukunft noch (ver)trauen?
- Was bedeutet dieser rapide technologische Wandel eigentlich fürs Urheberrecht?
- Welche Gesetze müssten im Laufe der nächsten Jahre entstehen
- Wem gehört ein generiertes Bild? Und wer ist etztendlich der\*die Künstler\*in und wer der\*die Urheber\*in?
- Kann ich das Bild mit meinem Namen verkaufen?
- Ist das denn dann überhaupt noch Kunst?
- Verändert sich unser Verständnis von Kunst? Wenn ja, inwiefern?
- Wie soll mit durch KI-generierten Fake News umgegangen werden?
- Werden Vorurteile und Diskriminierungen durch die generierten Bilder reproduziert? Wie kann dagegen vorgegangen werden?
- Welche Anwendungsbereiche können sich die Schüler\*innen für diese Anwendungen vorstellen?
- Welche Vor- und Nachteile bringen KI-Anwendungen im gesellschaftlichen Rahmen mit sich?

### **Computational Empowerment in der Schule**

Dieser allumfassende Zugang zur Thematik Künstliche Intelligenz lässt sich im Computational Empowerment verankern. Hierbei sollen die Schüler\*innen die Möglichkeit erhalten, selbstbestimmt und souverän durch ihre digitale Umwelt zu navigieren und diese auch aktiv mitzugestalten.

Dindler et. al. (2022) definieren Computational Empowerment folgendermaßen: „We frame CE as a concern for how children are empowered to make critical and informed decisions about the role of technology in their lives. CE shifts focus from programming skills as an end in themselves towards providing children and young people with the means necessary to take part in technological development.“ (Dindler et. al. 2022, 2)

Dieser beschriebene Zugang zur digitalen Selbstermächtigung ließe sich auch im österreichischen Lehrplan im Bereich des Einbezugs von Informationstechnologien als allgemeines Bildungsziel wiederfinden.

Im Computational Empowerment sollen die Schüler\*innen sich mithilfe partizipativer Strategien und reflexivem Austausch digitalen Technologien annähern können. Durch diesen partizipativen Aspekt haben die Schüler\*innen dabei die Möglichkeit ihr eigenes Wissen, Erfahrungen, Ideen und Werte miteinzubringen und zu diskutieren (vgl. Göbl et. al. 2023, 4).

### **Kreativität als Kernkompetenz**

Laut dem OECD 2030 Future of Education and Skills Project geht es bei Bildung nicht länger darum nur explizites Wissen über Generationen hinweg zu vermitteln: Vielmehr müssen wir alte Bildungsstandards durch einen Bildungsrahmen ersetzen, der Wissen mit Kreativität, kritischem Denken, Kommunikation und Kollaboration im 21. Jahrhundert kombiniert (vgl. OECD 2020).

Die sogenannten 4K-Skills als Teil der 21st Century Skills werden als Voraussetzung für wirksames, selbstgesteuertes Lernen betrachtet und sollen auf eine sich stetig verändernde Arbeitswelt vorbereiten.

In einer sich schnell wandelnden Welt, in der man nicht vorhersagen kann, welche Technologien in Zukunft auf dem Vormarsch sein werden, sollte daher laut der OECD, Kindern beigebracht werden, wie man sich selbst etwas beibringen kann. Schüler\*innen brauchen nicht nur Wissen, sondern auch Kompetenzen, Einstellungen und Werte, um erfolgreich zu sein.

Als eine dieser Kernkompetenzen wird von unterschiedlichen Institutionen wie bspw. dem Weltwirtschaftsforum, der amerikanischen Initiative P1 „*Partnership for 21st Century Learning*“ oder der UNESCO „Kreativität“ angeführt.

Unter Kreativität und Innovation wird aus diesen häufig ökonomisch eingefärbten Perspektiven die Entwicklung neuartiger, unerwartete und nützliche Ideen verstanden.

Im Rahmen der 4K Skills werden Kreativität und Innovation jedoch weiter gefasst und in drei Kategorien unterteilt (vgl. Chiruguru & Chiruguru 2020 7f.).

- **„Kreatives Denken“**: Innerhalb von drei Schritten soll ein vollständiger, kreativer Prozess durchlaufen werden. Von Anwenden unterschiedlicher Techniken zu Ideenfindung (vgl. Brainstorming), hin zum Entwickeln neuartiger Ideen bis hin zur Ausarbeitung, Verfeinerung und Bewertung dieser Ideen.
- **„Kreativ Kollaborieren“**: Hierbei sollen bspw. Ideen ausgetauscht werden, Feedback und Input gegeben und angenommen werden und eine Offenheit und Aufgeschlossenheit für neue, diverse Sichtweisen entwickelt werden. Durch diesen kreativen Austausch sollen die eigenen schöpferischen Prozesse neu angestoßen werden.
- **„kreative Ideen umsetzen“**: In diesem dritten Schritt geht es schließlich um einen praxisorientierten Zugang, bei dem bspw. im Projektunterricht realitätsnahe Problemstellungen als Ausgangspunkt für Aufgabenstellungen dienen können. Dadurch kann veranschaulicht werden, inwiefern kreative Ideen einen bedeutenden Einfluss auf die unterschiedlichsten Sektoren und Bereich haben können; so auch auf den Einsatz von KI-Technologien.

### **Praktische Zugänge**

Für einen kreativen Unterricht mit KI-Anwendungen eignet sich besonders der Einsatz von Bild- und Textgeneratoren, wie bspw. Chat GPT, Dungeon AI, DALL-E und Dream AI. Bei der Auswahl der Anwendungen sollte Faktoren wie Kosten und Kontoerstellungen berücksichtigt werden. Je niederschwelliger das Angebot ist, desto schneller kann damit gearbeitet werden.

In den letzten zwei Jahren nahm das Interesse besonders an Bild- und Textgenerierungs-KIs an, wodurch das Internet von unzähligen KI-generierten Werken geflutet wird. Revolutionär ist dabei jedoch unbedingt die KI, die diese Aufgaben bewerkstelligt, sondern die neuartige Benutzerfreundlichkeit. Mit wenigen Klicks und Prompts entstehen Werke, die für jeden greifbar sind und auch von jedem genutzt werden können.

Durch dieses schnelle Entstehen detaillierter Bilder können im Unterricht in kürzester Zeit auch Entwürfe, Skizzen und Moodboards von Schüler\*innen erstellt werden, die Gestaltungsaufgaben normalerweise vermeiden wollen und deren Interesse neu geweckt werden.

Dennoch sollte bei vor dem praktischen Einsatz im Unterricht diskutiert werden, was Schüler\*innen unter Künstlicher Intelligenz vorstellen, wo sie damit bereits (bewusst) in Berührung gekommen sind und wo sich KI-Algorithmen im Alltag sonst noch verstecken.

Aufgrund einer Vielzahl von Definitionen von (künstlicher) Intelligenz aus diversen wissenschaftlichen Disziplinen, einer popkulturellen Mystifizierung und Mythologisierung von künstlicher Intelligenz und der Tendenz einer Vermenschlichung von KI, sollte versucht werden, zusammen mit den Schüler\*innen ein klares Bild dessen zu zeichnen, wie man KI framen kann und wozu KI heutzutage tatsächlich in der Lage ist und was aus fiktiven Science Fiction Welten stammt. In diesem Rahmen kann mit den Schüler\*innen über die Präsentation von Künstlicher Intelligenz in der Popkultur gesprochen werden und inwiefern sich starke und schwache Künstliche Intelligenzen unterscheiden.

Doris Wessels (2021) stellt in ihrem Paper „Digitale Disruption und Künstliche Intelligenz“ treffend fest, nachdem die Erstellung von Bildern und Texten durch Künstliche Intelligenz massive Fortschritte macht: man kann die Einflüsse durch KI-generierte Inhalte im Bildungsbereich nur bedingt ausbremsen. Vielmehr besteht die Herausforderung darin, diese Veränderungsprozesse aktiv als Lehrperson mitzugestalten. Das Lernen mit und über KI-Anwendungen steht zwar noch am Beginn, aber Ziel sollte eine reflektierte und pragmatische Haltung und Nutzbarmachung von künstlicher Intelligenz sein. KI-Anwendungen verfügen über eine Bandbreite an Möglichkeiten, welche nur durch die Kreativität und Fantasie der Nutzenden und Entwickelnden ausgeschöpft werden kann.

## Literatur

Chiruguru, S. B., & Chiruguru, S. (2020). The essential skills of 21st century classroom (4Cs). Shingania University.

**Delors, J.** (1996). Lernfähigkeit : Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Berlin.

**Dindler, C., Iversen, O. S., Caspersen, M. E., & Smith, R. C.** (2022). Computational Empowerment. In: S.-C. Kong & H. Abelson (Hrsg.). Computational Thinking Education in K–12: Artificial Intelligence Literacy and Physical Computing. The MIT Press

**Göbl, B., Günther, E. & Kayali F.** (2023). Computational Empowerment in der Praxis. In: Computational Empowerment in der Praxis. Kreative Zugänge zu Digitaler Bildung in der Sekundarstufe.

**Jank, W. & Meyer, H.** (2006). Didaktische Modelle. 9. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.

**Klafki, W.** (1963). Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

**OECD** (2020): Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens o. O. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf)

**Weßels, D.** (2021). Digitale Disruption und Künstliche Intelligenz–Hochschulen im Dornröschenschlaf? ePaper der Friedrich-Ebert Stiftung.

## Scroobly – Scrooble a Doodle, bring it to life

<https://www.scroobly.com/>

Mit Hilfe dieses Webtools von Google AI können kleine Zeichnungen zum Leben erweckt werden. Die Schüler\*innen können individuelle, simple Figuren erstellen und ihre persönlichen Geschichten in Form kurzer Videos erzählen.

- Erstellung von maximal 15 Sekunden langen Videos (weiteres Bearbeiten, Schneiden etc. wäre bspw. mit CapCut möglich)
- Diese App hat das Potenzial, ein kreatives Ventil für Selbstaussdruck durch Farbe, Form und Körpersprache zu bieten.



Ein möglicher Einsatz:

### Erstellung von Gefühls-Monster/Wesen

- Wie geht es dir heute? Welche Emotionen fühlst du?
- Stelle diese dar, indem du mit Scroobly ein Gefühls-Monster gestaltest und ein kurzes Video aufnimmst. Achte dabei, wie du mithilfe von Farbe, Form und Bewegung diese Gefühle vermitteln kannst.
- Unterlege dieses Video mit einer von dir eingesprochenen Tonaufnahme oder einem dazu passenden (lizenzfreien) Musikstück.

## AI Dungeon

<https://play.aidungeon.io/main/home>

Zur Zeit nur in Englisch verfügbar

Bei "AI Dungeon" werden mithilfe eines KI-Modells interaktive Geschichte erzeugt, basierend auf den Entscheidungen der Benutzer\*innen.

- unterschiedliche Eingabe-Modi, wie bspw. **Say**, **Do**, **See** und **Story**, um Geschichte zu lenken (je detaillierter die Beschreibung desto besser lässt sich die Geschichte lenken)
- Möglichkeit, maßgeschneiderte Szenarien selbst zu entwerfen
- Förderung von Kreativität, Problemlösung, Strategisches Denken, Kritisches Denken, Empathie, Selbstbewusstsein



Ein möglicher Einsatz:

- **Kreatives Schreiben:** Verfassen einer eigenen Abenteuer-/Erlebnisgeschichten oder Charakterisierungen, diese können als Ausgangspunkt für ein maßgeschneidertes Szenario dienen
- **Analyse und Bewertung** der gespielten Geschichten: Was macht eine gute Geschichte/überzeugende Charaktere aus?

## The Infinite Drum Machine

<https://experiments.withgoogle.com/ai/drum-machine/view/>

Die Infinite Drum Machine nutzt maschinelles Lernen, um Tausende von alltäglichen Sounds in einem Drum-Machine-Format zu organisieren. Diese Alltagsgeräusche wurden in Form einer interaktiven, farb-konnotierten Landkarte angeordnet, wobei sich ähnelnde Geräusche näher beieinander liegen.

- Selbstständiges Erstellen eigener Beats in kürzester Zeit
- Möglichkeit Schlagwörter und Filtern einzusetzen



### Ein möglicher Einsatz:

- Schulung des Rhythmusgefühls
- Vertonung von Bildern, Kurzgeschichten, Gefühlen
- inspirierender Ausgangspunkt, um selbst Alltagsgeräusche aufzunehmen und diese in darauffolgenden Schritten zu bearbeiten und zu Musikstücken oder Geräuschkulissen zusammenzufügen.

## Chat GPT-3

<https://chat.openai.com/>

- als kollaborativer Schreibpartner: die Anwendung als sinnvoller Teil des Schreibprozesses. KI und Mensch geben abwechselnd Schreibimpulse und verfassen so zusammen Texte.
- Diskussion über die inhaltliche und stilistische Qualität der KI-generierten Texte (Wer trägt die Verantwortung, wenn das Grammatikprüfprogramm der KI einen Fehler macht?)

### Ein möglicher Einsatz:

#### Quiz: Mensch oder Maschine

Sowohl Schüler\*innen-Kleingruppen als auch die KI-Anwendung verfassen kurze Prosatexte, beispielsweise eine Reizwortgeschichte oder lyrische Texte, wie Haikus, Elfchen oder andere Gedichte.

Die Ergebnisse werden schließlich gesammelt, gemischt und laut vorgelesen, woraufhin die anderen Gruppen erraten müssen, ob der Text aus der Feder eines Menschen oder einer Maschine stammt.

→ Ist ein Kriterienkatalog möglich/sinnvoll, um zu erkennen, ob es sich um einen generierten Text handelt?

#### Buch-Empfehlung: „poesie.exe – Texte von Menschen und Maschinen“ von Fabian Navarro (Herausgeber)

Dieses Buch spielt mit der Frage, ob man die Texte noch einer Maschine oder einem Menschen zuordnen kann bzw. ob das überhaupt noch eine Rolle spielt. Die Auflösung inklusive Erläuterungen, ob und wie diese Texte mithilfe von KIs entstanden sind, gibt es separat auf einer Website.

## Dream – Wombo

<https://dream.ai/>

Text-to-Image-Generator

Die Anwendung erschafft mithilfe der Eingabe von spezifischen Prompts Bilder in 66 unterschiedlichen Stilen.

- Inspirationen für Farbaletten oder Grundstrukturen bzw. Grundideen für ihre eigenen Arbeiten Die entstandenen Bilder lassen sich als Ausgangspunkt für weitere aufbauende Arbeiten heranziehen: sei es als Inspirationsquelle für analoge Arbeiten, dem Erstellen von Weihnachtskarten, Postkarten, Comics mit KI-Motiven
- Schreibenanlass für den Sprachunterricht
- Unterstützung bei zeitaufwendigeren Arbeiten, wie beispielsweise bei der Entwicklung eines Game-Designs oder dem Entwickeln von Figuren



### Verwendung der richtigen Prompts:

- Genaues Beschreiben üben: Beeinflussen von Aspekten wie Kunststil, Farbaletten, Größe, Beleuchtung, Materialien oder immaterielle Werte wie Stimmungen, Gefühle etc.
- Gesamte Gruppe/Klasse denselben Prompt ausführen lassen
- Arbeit mit Prompt-Generatoren wie bspw. [PromptBuilder von Promptomania.com](https://www.promptbuilder.com)



### Diskutieren grundlegender ethischer Fragestellungen rund um das Erstellen von KI-generierter Kunst:

- Sollte man Bilder/Texte überhaupt künstlich erstellen oder diese zumindest in irgendeiner Form kennzeichnen?
- Welchen Fotos/Videos kann man in Zukunft noch trauen?
- Und was heißt das alles eigentlich fürs Urheberrecht? Also wem gehört das Bild?
- Und wer ist der Künstler bzw. die Künstlerin?
- Ist das denn noch Kunst?
- Und kann ich das unter meinem Namen verkaufen?
- Werden Vorurteile und Diskriminierungen durch die generierten Bilder reproduziert?
- Welche Anwendungsbereiche können sich denn die Schüler\*innen für diese Anwendungen vorstellen?
- Oder ganz banal: Welche Vor- und Nachteile bringen KI-Anwendungen mit sich?

## DALL-E 2

<https://labs.openai.com/>

Text-to-Image-Generator

- Generieren von Bildern
- Outpainting-Funktion

Einstiegsfrage: „Was soll die Maschine zeichnen, was dich an die Grenzen deiner Vorstellungskraft bringen würde?“ Man kann Schüler\*innen den Prompt zuvor auch selbst möglichst fantasievoll skizzieren lassen, bevor man schließlich die KI-Anwendung dazu befragt.



Für den Druck vorbereitet in:

**Petri-Preis, Axel; Voit, Johannes (Hg.) (2023): Handbuch Musikvermittlung. Studium, Lehre, Berufspraxis, Bielefeld: transcript.**

## **Musikvermittlung zwischen künstlerischer und pädagogischer Orientierung**

Constanze Wimmer

Musikvermittlung ist ein Praxisfeld, das sich gerne verweigert, wenn man es eingrenzen möchte. Ungern lässt es sich von einer Gruppe professionell vereinnahmen und noch viel weniger lässt es sich Zuschreibungen von außen gefallen, was es zu sein hat und was nicht. Woran liegt das?

Das Fach ist noch jung und etabliert sich erst im Kanon der Hochschulen und Universitäten. Dagegen ist die Praxis wesentlich älter (vgl. die Beiträge von Johannes Voit und Axel Petri-Preis in diesem Band) und zeigt so vielfältige Stränge an Arbeitsweisen und Hervorbringungen, dass es schwierig ist, sie alle unter dem „umbrella term“ Musikvermittlung zu versammeln.

In der Regel lassen sich seit den 1980er Jahren drei große Praxisfelder für musikvermittelnde Projekte und Zugänge ausmachen:

- Musikvermittlung im Kulturbetrieb
- Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen
- Musikvermittlung in und mit sozialen Einrichtungen

### **Musikvermittlung im Kulturbetrieb**

Musikvermittlung trägt seit rund 40 Jahren dazu bei, dass Kinder und Jugendliche mittlerweile zum fixen Bestandteil des Publikums im Konzertbetrieb und in der Oper gehören. Inspiriert von Leonard Bernsteins „Young People’s Concerts“ (vgl. Bernstein 2005), experimentieren große Orchester in Europa mit dem Genre Kinder- und Jugendkonzert und kommen dabei zu unterschiedlichen Ergebnissen. Während große Orchester in Deutschland oder Frankreich in den 1980er und 1990er Jahren zunächst die einschlägigen Werke der

Orchesterliteratur wie „Peter und der Wolf“, „Karneval der Tiere“ oder „Histoire De Babar Le Petit Eléphant“ mit Moderator:innen aus dem Schauspielbereich programmierten (vgl. Eberwein 1998 und Germann 2006) oder Dirigenten wie Gerd Albrecht vom Pult aus zum jungen Publikum sprachen, wählten britische Orchester den Weg des „presenters“ und ließen den Flötisten Richard McNicol oder den Saxophonisten Paul Rissmann Dramaturgien für Konzerte für Kinder entwerfen, die nicht nur zum Zuhören sondern auch immer zum Mitmachen animierten.

Zeitgleich wuchs das Feld der kammermusikalisch besetzten Konzerte für Kinder, die aufgrund ihrer Flexibilität in Bezug auf Besetzung, Probenzeiten und Bewegungsfreiheit der Musiker\*innen auf der auf der Bühne eine gesamtkünstlerische Inszenierung ermöglichten, die sofort genutzt wurde. Bis in die Gegenwart entwickelt sich in diesem Bereich eine breite Vielfalt an künstlerischen Ansätzen, die von nonverbalen Performances für die Allerkleinsten bis zu multimedialen Collagen reichen.

Zu diesem Kernrepertoire der Musikvermittlung gesellt sich heute ein Genre hinzu, das ähnliche interdisziplinäre Elemente der Inszenierung von Konzerten nutzt, um Storytelling für Erwachsene zu betreiben und mit dem Format des Konzerts in seiner üblichen Ausprägung – am Podium die Musiker\*innen wortlos, im Publikum die Zuhörer\*innen ebenfalls wortlos – anfängt zu spielen (vgl. Uhde 2018). Die Choreographin Sasha Waltz erarbeitete mit der Akademie für Alte Musik eine mittlerweile legendäre Aufführung der *Vier Jahreszeiten* von Antonio Vivaldi im Berliner Radialsystem<sup>1</sup>, das englische *Aurora Orchestra* kreiert das Format des „Orchestral Theatre“ und inszeniert das gesamte Orchester gemeinsam mit Schauspieler\*innen<sup>2</sup> und das Ensemble Modern geht noch einen Schritt weiter und vergibt Kompositionsaufträge für Komponist\*innen, die improvisierte Beiträge des Publikums in die Aufführung integrieren<sup>3</sup>.

Die oben genannten Ansätze verbindet bei aller Unterschiedlichkeit ein Gemeinsames: Künstler\*innen suchen nach Wegen, sich auf kommunikative Weise dem Publikum

<sup>1</sup> Vier Jahreszeiten mit der Akademie für Alte Musik, choreographiert von Sasha Waltz: <https://www.youtube.com/watch?v=zWHLZ8sLTdA&t=352s> [30.9.2022]

<sup>2</sup> Symphonie fantastique mit dem Aurora Orchestra: <https://www.youtube.com/watch?v=PGta6Mtecps&t=1356s> [30.9.2022]

<sup>3</sup> Ensemble Modern – Konzertreihe „Connect“: <https://www.ensemble-modern.com/de/mediathek/texte/2017-12-06/connect-das-publikum-als-kuenstler-10-fragen-an-philip-venables-und-oscar-bianchi> [30.9.2022]

zuzuwenden. Ihnen genügt nicht mehr allein die bestmögliche Interpretation eines Werkes, um die Aufmerksamkeit der jungen oder erwachsenen Zuhörer\*innen zu fesseln, sondern sie interessieren sich für neue Formen des Erzählens von Geschichten, des Inszenierens von Momenten des Zuhörens, der Zusammenarbeit mit anderen Künstler\*innen und für die Partizipation des Publikums. Projekte in diesem Bereich entstehen dementsprechend oft in Teamarbeit.

Darüber hinaus sind aller Formate der Musikvermittlung aus dem Musikbetrieb nicht wegzudenken, die den Kontext der aufgeführten Werke aufschlüsseln und dazu beitragen, dass ein Musikstück im Konzert intensiver, persönlicher und vielleicht völlig neu gehört werden kann: bspw. eine kurze Anmoderation des\*der Interpret\*in, ein interaktiver Einführungs-Workshop vor dem Konzert, ein partizipatives Künstler\*innengespräch im Nachklang, ein Format wie „2x hören“, das das kluge Gespräch mit den Interpret\*innen in die Mitte zwischen die erste Aufführung und die Wiederholung desselben Werkes setzt.

Sind alle diese Zugänge und Formate nun künstlerisch, weil sie inmitten des Musikbetriebs verankert sind? Was meint in diesem Zusammenhang „künstlerisch“? Die einfachste Antwort wäre sicherlich, dass Künstler\*innen in das Geschehen aktiv involviert sind:

Komponist\*innen gestalten Phasen des Mitmachens für das Publikum, Interpret\*innen sprechen zu ihren Zuhörer\*innen und Künstler\*innen führen in inszenierten Konzerten Regie, studieren mit den Musiker\*innen Choreographien ein, erzählen Geschichten mit Worten oder nonverbal. Aber ist das, was Künstler\*innen im Rahmen ihrer musikvermittelnden Praxis tun, auch künstlerisch? Ist eine Anmoderation Kunst? Ist ein Gespräch über ein Stück Kunst?

Die Basis für vieles, was über Musik gesagt wird, bilden neben der sehr persönlichen Erfahrung der Musiker\*innen meistens Erkenntnisse, die man unter Musikwissenschaft subsumieren würde: welche formalen oder harmonischen Ankerpunkte sind im Musikstück zu finden, wie wurde das Stück uraufgeführt, welche erzählenswerten Aspekte aus dem Leben des\*der Komponist\*in vertiefen den Höreindruck. Im Bereich der Konzerte für ein junges Publikum, benötigen die Gestalter\*innen jedenfalls pädagogische Expertise: was interessiert welche Altersgruppe, welche Dramaturgie ist notwendig, um der Aufmerksamkeitsspanne von Kindern gerecht zu werden, welche Möglichkeiten der Interaktion bieten sich an und unterstützen den Fortgang des Geschehens, etc. (Schneider; Stiller; Wimmer 2011)

Schon hier zeichnet sich ab, was in weiterer Folge noch viel deutlicher hervortritt: Musikvermittlung ist immer eine Querschnittsagenda und speist sich immer aus unterschiedlichen Fachrichtungen. Ihre Qualität zeichnet sich vor allem in der Fähigkeit aus, diese Fachgrenzen mit Leichtigkeit und Tiefgang zugleich zu überspringen, alle Erkenntnisse zu nutzen, seien sie künstlerisch-implizit, pädagogisch-explizit oder musikhistorisch relevant und sie miteinander in Beziehung zu bringen, so wie sie das Publikum in Beziehung zur Musik bringen möchte.

Leichtigkeit ohne Tiefgang und oberflächliche Selbstbedienung in den unterschiedlichen Fachrichtungen bildet im logischen Umkehrschluss die größte Gefahr für die Praxis der Musikvermittlung. Nicht ohne Grund bringen sich Hüter\*innen der Musikwissenschaft, der Musikpädagogik oder der „reinen“ Kunst in Stellung, um die Grenzen einer Publikumsorientierung um jeden Preis aufzuzeigen (vgl. Fridrich 2022) Und manchmal schießen sie aus Angst um das eigene Metier darüber hinaus (vgl. Noltze 2010).

### **Musikvermittlung in und mit Bildungseinrichtungen**

Ein weiterer zentraler Bereich der Musikvermittlung ist das Workshop-Geschehen in Kindergärten und in schulischen Einrichtungen. Die heutige Praxis resultiert aus zwei Entwicklungen, die mittlerweile methodisch zusammenfließen. Einerseits suchten Orchestermusiker\*innen nach interaktiven Formen der Vorbereitung in der Schule, um Kinder und Jugendliche auf den Besuch eines Konzerts oder einer Generalprobe einzustimmen und andererseits entwickelten Komponist\*innen partizipative kompositorische Ansätze, die Schüler\*innen anregen sollte, eigenständig mit musikalischem Material umzugehen und dadurch persönliche und kreative Zugänge zu Werken der Gegenwart zu erhalten. Beide Wege begannen in den 1980er Jahren des vorigen Jahrhunderts, viele Anregungen kamen aus dem Umfeld britischer Orchester und der deutschen Szene der Neuen Musik und haben sich inzwischen als *Response-Methode* in der Orchesterszene (vgl. Mast; Milliken 2007) in Deutschland und Österreich oder *Klangnetze* in Österreich (vgl. Schneider; Bösze; Stangl 2000) einen Namen gemacht.

Ein Kompendium an Workshop-Ideen bietet die Reihe *Listening Lab. Materialien zur Musikvermittlung* (vgl. Wimmer, Schmidinger, 2014f.). Gemeinsam mit Musikvermittler\*innen und Komponist\*innen aus der der Szene werden zu ausgewählten

Werken des 20. Jahrhunderts Anregungen zur interaktiven Vermittlung mit allen Altersstufen zusammengetragen. Wesentlich ist auch hier die Teamarbeit: ganz absichtsvoll wird jeder Band von einem\*einer Musikvermittler\*in und einem\*einer Komponist\*in erarbeitet, weil auf diese Weise sowohl künstlerische als auch künstlerisch-pädagogische und musikwissenschaftlich gestützte Erkenntnisse zusammenwirken können.

Größere Projekte wie „Rhythm is it“ der Berliner Philharmoniker machten diese Form des Arbeitens mit jungen Menschen für eine größere Öffentlichkeit mittels dokumentarhafter Verfilmung populär<sup>4</sup>. Schüler\*innen aus Berliner Brennpunktschulen erarbeiteten eine Choreographie zu *Sacre du Printemps* von Igor Strawinskij. Der Film macht das Zusammenwirken von Künstler\*innen, Lehrer\*innen und Schüler\*innen öffentlich und stellt zum ersten Mal breitenwirksam die Frage, ob künstlerische Herangehensweisen dazu beitragen können, sozial benachteiligte Menschen in pädagogischen Umfeldern besser zu erreichen, als es die herkömmliche Wissensvermittlung bzw. der Regelunterricht in künstlerischen Fächern kann.

Der Film zeigt ausgewählte Jugendliche, wie sie im Verlauf des Projekts wachsen oder scheitern, aber auch, wie zwei Welten aufeinanderprallen, die gegensätzlicher nicht sein können. Auf der einen Seite geschulte Pädagog\*innen, die jahrelange Erfahrung im Umgang mit schwierigen Schüler\*innen mitbringen und ihr Augenmerk auf den Prozess der Erarbeitung legen, auf der anderen Seite ein künstlerisches Team rund um den Choreographen Royston Maldoom, die das künstlerische Endprodukt vor Augen haben und konzentriert und zeitweise erbarmungslos Disziplin und Konzentration einfordern.

Eine ähnliche spannungsgeladene Situation beschreibt Nina Stoffers im Zusammenhang mit transkulturellen Schulprojekten (vgl. Stoffers 2019): Im Zusammenwirken von Künstler\*innen und Pädagog\*innen zeigt sich deutlich, dass der Fokus der Beteiligten nicht auf denselben Dingen liegt. Künstler\*innen verfallen fast automatisch in eine klassische Probensituation, die sie aus ihrem Umfeld und Alltag gewohnt sind: wichtige Parameter eines künstlerischen Entstehungsprozesses sind Disziplin, klare Hierarchien, künstlerischer Ausdruckswille und ein zielgerichteter Blick auf das Endergebnis. Da Musiker\*innen die Schüler\*innen, mit denen sie im Rahmen von Musikvermittlungs-Projekten arbeiten, nicht gut kennen, urteilen und beurteilen sie nach künstlerischen Kriterien, die sich im Moment

---

<sup>4</sup> <https://www.digitalconcerthall.com/de/film/101> [30.9.2022]

herauskristallisieren. Das Image von „schwierigen“ Schüler\*innen spielt für sie keine Rolle. Der berufliche Alltag erfordert von Pädagog\*innen jedoch andere Eigenschaften: sie kennen die Schüler\*innen bereits länger und werden auch nach Ablauf des Projekts mit ihnen zusammenarbeiten. Das heißt, sie haben eine andere Perspektive auf die Klasse, haben sich zu einzelnen Schüler\*innen bereits eine Meinung gebildet und erhoffen sich durch Gäste im Unterricht nicht zuletzt eine soziale Intervention, die für sie aufgrund der Dauer der Beziehung zueinander nicht mehr möglich scheint. Gleichzeitig schützen sie ihre Schüler\*innen vor einem Umgangston, der in der Schule normalerweise keinen Platz hat.

Selten werden Musikvermittlungsprojekte so vorbereitet, dass Künstler\*innen und Lehrende auf Augenhöhe in das Projekt starten. Oft finden sich Pädagog\*innen in einer zuarbeitenden Funktion wieder und sorgen für eine gute Arbeitsatmosphäre bzw. kümmern sich um die organisatorischen Rahmenbedingungen (vgl. Mall 2016). Häufig wird dabei übersehen, dass vor allem im Sekundarstufen-Bereich Pädagog\*innen künstlerisch ausgebildet sind und durchaus klare Vorstellungen entwickeln könnten, in welche Richtung ein Kooperationsprojekt mit einer Kultureinrichtung gehen könnte. Dafür ist es allerdings notwendig, von Seiten der Konzert- und Opernhäuser nicht mit fertigen Konzepten an die Schulen heranzutreten, sondern im Sinne einer Kollaboration diese von Beginn an gemeinsam zu entwickeln und dabei die Rollen in der Durchführung und Organisation nach den jeweiligen Fähigkeiten zu entwickeln.

### **Musikvermittlung in sozialen Settings**

Noch vor einigen Jahren wurde Musikvermittlung in erster Linie als Audience Development begriffen, d.h. neue Besucher\*innen sollten für Kulturinstitutionen gewonnen werden, die von sich aus nicht auf die Idee kämen, ein Konzert zu besuchen. Konsequenterweise bildeten Kinder und Jugendliche, v.a. im institutionellen Kontext Schule zunächst die wichtigste Zielgruppe, verknüpft mit der Hoffnung, auf diese Weise quer durch die Gesellschaft ein nachwachsendes Publikum heranzubilden.

Heute verstehen sich Musikvermittler\*innen ebenso als kulturelle Übersetzer\*innen (vgl. Dätsch 2018), die in ihren Projekten und Formaten kulturelle Differenzen und Machtverhältnisse im Kulturbetrieb sichtbar machen und eigene künstlerische Zugänge für und mit einem heterogenen Publikum erproben. Nicht erst seit der Flucht von

Hunderttausenden nach Europa 2015 fragen sich Kulturvermittler\*innen aller Sparten, wie der Kultursektor auf die wachsenden Veränderungen in unserer Gesellschaft reagieren soll und ob die herkömmlichen Mittel, Zugänge zu Kunst zu schaffen, überhaupt noch angemessen sind. (vgl. Ziese; Gritschke 2016)

Urbane Komplexität nennt Mark Terkessidis (vgl. Terkessidis 2015) die Situation im städtischen Raum, die sich aus einer Vielheit der Milieus und der Transnationalität der Bevölkerung speist. Terkessidis betont den Begriff der „Vielheit“ (statt „Vielfalt“), um damit auszudrücken, dass es keine Einheit in unserer Gesellschaft mehr geben wird, so sehr wir uns auch danach sehnen mögen. Der Unterschied zwischen Lebensentwürfen ist eine Tatsache, die heute kollaborativ ausgehandelt werden muss, um sich nicht in Konflikten zu entladen. Grundvoraussetzung dafür ist, dass wir eine realistische Einschätzung und Akzeptanz dieser Vielheit aushalten können. Musikvermittler\*innen agieren als Personen, die diese Ambivalenz kreativ nutzen und sind mittlerweile auf der Suche nach einem neuen Verständnis von Teilhabe und kulturpolitischer Agenda-Setzung. Sich als Kulturschaffende gleichzeitig als politische\*r Bürger\*in mitten in der Gesellschaft zu begreifen und als solche in der Community zu agieren, ist in Europa immer noch schwach ausgeprägt – im Unterschied zum angloamerikanischen Raum, der „Artistic Citizenship“ als wesentlichen Motor zur Entwicklung von Gemeinschaft betrachtet: „Artistic citizens are committed to engaging in artistic actions in ways that can bring people together, enhance communal well-being, and contribute substantially to human thriving.“ (Elliott; Silverman; Wayne 2016, S. 7)

Musiker\*innen und Musikvermittler\*innen betreiben in diesem Verständnis Kunst nicht ausschließlich als Selbstzweck, sondern ebenso als Mittel zur Aufklärung, zur gesellschaftlichen Interaktion und zur Ermächtigung von Bevölkerungsgruppen, die anderenfalls einen erschwerten Zugang zu öffentlich geförderten (hoch-)kulturellen Einrichtungen hätten. „Artistic Citizenship“ versteht Kulturschaffende als Mitglieder der Gesellschaft, die mit besonderen Fähigkeiten und Begabungen ausgestattet sind und gerade deshalb in der Lage sind, integrativ und verändernd wirksam zu werden. Sogenannte „Outreachprogramme“ setzen dort an, wo nicht primär daran gearbeitet wird, Menschen in den Konzertsaal einzuladen, sondern mit den Musikern eines Orchesters oder Ensembles Stadtteile, Begegnungszentren, Krankenhäuser, Gefängnisse oder soziale Einrichtungen wie Altersheime und Zentren für Demenzkranke zu besuchen, und vor Ort in Projekte einzutauchen, die Menschen unterschiedlicher sozialer Milieus und heterogener

Vorerfahrungen ins gemeinsame musikalische Tun bringt und auf diese Weise Teilhabe an Kultur für vielfältige Bevölkerungsgruppen ermöglicht.

Auch in diesem Bereich spielen sowohl künstlerische wie auch pädagogische Ansätze eine Rolle, je nach Aufgabenstellung und Projekt. Wenn der Cellist Yo-Yo Ma in einem amerikanischen Impfzentrum sein Instrument auspackt, um den Wartenden ein Überraschungskonzert zu geben, während er selbst auf seine Impfung wartet, tut er dies als Künstler, der sich seiner Artistic Citizenship bewusst ist<sup>5</sup>. Wenn die Elbphilharmonie in Hamburg mit Stadtteil-Kulturzentren Musikvermittlungsprojekte entwickelt, tut sie das mit künstlerisch-pädagogisch ausgebildetem Personal, das in die Projektkonzeption beide Expertisen einfließen lässt.

### **Künstlerisch oder pädagogisch – (k)eine Frage der Aus- und Weiterbildung**

Konsequenterweise sind auch die Ausbildungswege zur Musikvermittlung sowohl in pädagogischen als auch in künstlerischen Studiengängen angesiedelt (vgl. den Beitrag von Barbara Stiller in diesem Band) und bilden auf diesem Wege bereits an den Hochschulen eine willkommene Brücke zwischen Bühne und Gesellschaft, sei es im Konzertsaal, im Opernhaus, im Foyer, im Stadtteilzentrum, in sozialen Einrichtungen, im öffentlichen Raum oder im Wohnzimmer.

### **Literatur:**

Bernstein, Leonard (2005): *Young People's Concerts* [Erste Auflage 1962], Newark: Amadeus Press

Dätsch, Christiane (Hg.) (2018): *Kulturelle Übersetzer. Kunst und Kulturmanagement im transkulturellen Kontext*, Bielefeld: transcript.

Eberwein, Anke (1998): *Konzertpädagogik. Konzeptionen von Konzerten für Kinder und Jugendliche*, Hildesheim: Hildesheimer Universitätsschriften (Band 6).

Elliott, David J.; Silverman, Marissa; Bowman, Wayne D. (Hg.) (2016): *Artistic Citizenship. Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*, New York: Oxford University Press.

<sup>5</sup> <https://www.washingtonpost.com/lifestyle/2021/03/14/yo-yo-ma-vaccine-concert/> [30.9.2022]

- Fridrich, Michaela (2022): Musik neu vermitteln. Ein Plädoyer, München: edition text+kritik.
- Germann, Sabine (2006): Zukunftsmodell Konzertpädagogik. Eine Studie zur Begegnung von Schulen und Sinfonieorchestern, Saarbrücken: Pfau-Verlag.
- Mall, Peter (2016): Schule und Orchester. Aspekte des Zusammenspiels von schulischer und außerschulischer Musikvermittlung in kooperativer Projektarbeit, Augsburg: Wißner-Verlag.
- Mast, Christine; Milliken, Catherine (2007): Zukunft@BPhil. Die Education-Projekte der Berliner Philharmoniker, Mainz: Schott Verlag
- Noltze, Holger (2010): Die Leichtigkeitlüge: Über Musik, Medien und Komplexität, Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Schneider, Ernst Klaus; Stiller, Barbara; Wimmer, Constanze (Hg.) (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten, Regensburg: Con Brio.
- Schneider, Hans; Böse, Cordula; Stangl, Burkhard (Hg.) (2000): Klangnetze. Ein Versuch, die Wirklichkeit mit den Ohren zu erfinden, Saarbrücken: Pfau-Verlag.
- Stoffers, Nina (2019): Kulturelle Teilhabe durch Musik? Transkulturelle Kinder- und Jugendbildung im Spannungsfeld von Empowerment und Othering, Bielefeld: transcript.
- Terkessidis, Mark (2017): Nach der Flucht. Neue Ideen für die Einwanderungsgesellschaft, Stuttgart: Reclam.
- Uhde, Folkert (2018): Konzertdesign. Form follows Function, in: Martin Tröndle (Hg.): Das Konzert<sup>II</sup>. Beiträge zum Forschungsfeld der Concert Studies, S. 121-148.
- Wimmer, Constanze; Schmidinger, Helmut (Hg.) (2014f.): Listening Lab. Materialien zur Musikvermittlung Wien: Universal Edition (Start der Reihe: 2014, 8 Bände erschienen).
- Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hg.) (2016): Geflüchtete und kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld, Bielefeld: transcript.

### *HauptvertreterInnen*

Aby M. Warburg (1866 - 1929)  
 Hans Ernst Mittig (\*1933)  
 Kathrin Hoffmann-Curtius (\*1937)  
 Martin Warnke (\*1937)  
 Horst Bredekamp (\*1947)

### *Geeignete Bildtypen bzw. Bildexemplare*

Die Methode der politischen Ikonografie bezieht sich auf das gesamte Spektrum an Bildarten. Ihr Gegenstandsbereich umfasst die tradierten Werke der kunsthistorischen Forschung, wie gleichberechtigt alle Objekte der visuellen Kommunikation in die Analyse mit einbezogen werden.

### *Bezüge zwischen Methoden und Theorien*

Die politische Ikonografie bezieht sich paradigmatisch primär auf die Phänomenologie/Asthetik sowie in ihrer medienkritischen Variante auf die Visual Culture Studies.

PABLO SCHNEIDER

## Politische Ikonografie

### 1. Historische Wurzeln/Ideengeschichte

Die kunsthistorische Methode der politischen Ikonografie stellt in ihren Analysen die Grundfrage nach den Wirkungsformen von Bildwerken unterschiedlicher Materialität und Gestaltung auf Individuen wie gesellschaftliche Gruppen. Ihrer Fragestellung zugrunde liegt ein Einverständnis darüber, dass sich die Gegenstände ihres Untersuchungsbereichs durch Formen einer aktiven Teilnahme an politischen und sozialen Prozessen auszeichnen. Mit dieser Absicht sind sie produziert worden, und aus dem Rezeptionsvorgang werden sich wiederum weitere Wirkungsspektren entfalten. In der Betrachtung derart bestimmter Zusammenhänge liegt bereits ein nicht selbst verschuldetes Problem der politischen Ikonografie begründet. Denn mit der Untersuchung von inhaltlichen Zielsetzungen wird die Methode als gegen einen unabhängigen Werk- und Kunstbegriff gerichtet verstanden.

Die methodischen Ursprünge der politischen Ikonografie sind im Werk des Kunst- und Bildhistorikers Aby M. Warburg (1866 - 1929) zu suchen. Er stellte nicht nur die ikonografische Forschung auf eine neue Grundlage, sondern beförderte auch eine Öffnung und Ausweitung ihres Gegenstandsbereichs, durch welche die Materialien und Fragestellungen der politischen Ikonografie erst ermöglicht wurden.

Am 19. Oktober 1912 hielt Warburg auf dem X. Internationalen Kunsthistorikerkongress in Rom seinen Vortrag *Italienische Kunst und internationale Astrologie im Palazzo Schifanoja zu Ferrara*. Mit diesen Ausführungen zu einer »kritischen Ikonologie«, welche aufgrund des I. Weltkriegs erst 1922 publiziert wurden, stellte der Kunst- und Bildhistoriker seine Herangehensweise der kunsthistorischen Fachwelt vor. Warburg gelang es, die Quellen für die inhaltliche Konzeption des

Programms zu identifizieren und in den Bildern wiederum die mittelalterlichen Umformungen einer ursprünglich antiken Symbolik aufzuzeigen. Es ging ihm hierbei um die Beschreibung eines späten Nachhalls der Antike, in welcher er das Verhältnis von Aneignung und Übernahme in der italienischen Renaissance genau herausarbeitete. Die Herangehensweise, welche Warburg vorstellte, bezog in ihre Beweisführung zeit- und raumübergreifende Indizien mit ein. So traten Antike, Mittelalter und Frühe Neuzeit zusammen mit dem gesamten Mittelmeerraum und Indien in den Fokus der Betrachtung; diese Kombination war von Warburg als kunsthistorische Vorgehensweise konzipiert worden. Er erweiterte ferner seinen Fokus auf das gesamte Bildschaffen und relevante astronomiewissenschaftliche Objekte. Wie zielführend seine ikonografische Methode war, konnte er anhand der Identifizierung des Ursprungs von Motiven sowie deren Transformationen demonstrieren. So gelang es ihm, die bis dahin noch unverständlichen Figuren des Palazzo Schifanoja zu benennen. Er identifizierte hierbei ihre Verbindung zu einer grundlegenden Quelle mittelalterlicher Astrologie und ebenso die Wanderbewegungen von Ideen zwischen Griechenland, Arabien sowie Indien und den zu Bildern führenden Resultaten des Austausches.

Warburgs gesamtes Œuvre wird von Beobachtungen getragen, welche ökonomische, soziale und politische Daten ohne Hierarchisierung für die historische Betrachtung mit einbeziehen. Dieses wird besonders in seinem Vortrag von 1926 *Italienische Antike im Zeitalter Rembrandts* deutlich. Denn hier kann er zeigen, wie eine innovative Bildkonzeption aufgrund der politischen und sozialen Ausrichtung des Amsterdamer Bürgertums in der zweiten Hälfte des 17. Jahrhunderts gegen eine tradierte Bildsprache ausgespielt wird und scheitert – die politische Ikonografie von Bild und Gegenbild.

In Warburgs Überlegungen zu den Fresken des Palazzo Schifanoja findet sich eine Beobachtung, welche in seiner Nachfolge durch die kunsthistorische Forschung oftmals beiseite gelassen wurde, die aber für die Methodik der politischen Ikonografie zentral ist. Es ist die der interkulturellen Motivwanderung, die besagt, dass Formen nie ausschließlich in ihrer ästhetischen Qualität übernommen werden können. Sie transportieren immer auch Reste einer ehemals vorhandenen inhaltlichen Belegung. Dieser Konnex von Austausch und Erhalt führt Warburgs Überlegungen in das Zentrum einer politischen Ikonografie, welche die Mechanismen und die Zielsetzung von Objekt- beziehungsweise Bildwanderungen in interkulturell ausgerichteten Auseinandersetzungen zu beschreiben versucht. Bildherstellung und Bildzerstörung sind somit als Vorgänge sowohl der Politik als auch der Ikonografie zu verstehen – nicht nur mit einer historischen Perspektive.

Die Ausweitung des Gegenstandsbereichs der Kunst- hin zu einer Bildgeschichte betrieb Warburg in unterschiedlichen Betrachtungen. Sein umfassender Zugriff bezog Objekte wie Reproduktionsgrafik oder Werbeanzeigen mit ein, welche nicht in den engeren Bereich der *Hochkunst* gehörten. Eindrücklich zeigt sich dies in seiner Untersuchung zur Bildsprache der etablierten sowie der sich herausbildenden Konfession im zeitlichen Umfeld der Reformation. In *Heidnisch-antike Weissagung in Wort und Bild zu Luthers Zeiten*, erschienen 1920, untersuchte Warburg bildliche Abgrenzungsversuche. Mit dem Blick auf die astrologisch konnotierten visuellen Argumentationen im Zuge reformatorischer Auseinandersetzungen formulierte er: »[Z]wischen Norden und Süden jagten nun diese aufregenden ominösen Sturmvögel [gemeint sind Flugblätter] hin und her, während jede Partei versuchte, diese ›Schlagbilder‹ (wie man sagen könnte) der kosmologischen Sensation in den Dienst ihrer Sache zu stellen« (WARBURG 1920: 513). Diese Bilder verfolgen den Zweck politische Entscheidungen zu beeinflussen, einen Vorgang der Veränderung auszulösen, mithin diesen zu erzwingen.

So beinhalten Warburgs Forschungen profunde Überlegungen zu einem tiefgehenden Bildverständnis, welche später unter dem Stichwort *Bildwissenschaft* erneut aufgegriffen wurden. Doch werden die Analysen der politischen Ikonografie nicht nur durch diese Herangehensweise befördert, sondern sie sind auch essenzieller Bestandteil einer Kunst- und Bildgeschichte, die soziale Vorstellungen und Zielsetzungen beschreibt und in ihrer Bedeutung rekonstruiert. So können beispielsweise frühneuzeitliche Herrschaftsformen und -konzepte, ihre Entstehung wie Begründung kaum angemessen ohne einen ikonografisch ausgerichteten Blick auf einen möglichst weiten Objekt- und Quellenfundus erfasst werden. Die aus Warburgs Untersuchungen abzuleitenden methodischen Ansätze sind damit essenziell für die politische Ikonografie. Denn Motivwanderungen und die tiefschichtige Betrachtung von Bildwirkungsformen sind für diese Aspekte von nicht zu unterschätzender Bedeutung.

Die Methode der politischen Ikonografie ist durch Erwin Panofskys (1892 - 1968) System einer dreistufigen Bildinterpretation weiter begründet worden. Die Strukturierung in vorikonografische Beschreibung, ikonografische Analyse und ikonologische Interpretation ist für die Methode der politischen Ikonografie von besonderer Bedeutung, da sie in dieser Abfolge eine doppelte Perspektive verwendet: sowohl mit Blick auf die Bildwerke als auch auf die zeitgenössischen Auftraggeber- und Betrachtergruppen. Die detaillierte Bildbeschreibung ist ein konstitutives Element der Methode, da bereits auf dieser Ebene Zusammenhänge rekonstruiert werden können, die den Bereich des Politischen berühren. Die Betrachtungsmethode der Bildwirklichkeit befördert nicht nur ein nachgelagertes

Verständnis, sondern sie zeichnet jene Schritte nach, auf die sich die Gestaltung der Motive wie die Formen der Rezeption stützen. Die methodische Dreiteilung kann im Sinne der politischen Ikonografie für eine innerbildliche Analyse genutzt werden, da sie nicht nur bei der historischen Betrachtung von Vorstellungen, Ideen und Konzepten greift, sondern ebenso eine Form der Rezeption beschreibt. Es sind besonders die Übergänge zwischen den drei bildanalytischen Schritten, welche die vitalen Wirkungsformen der Bildwerke beschreiben, die im Kontext politischer Zusammenhänge Einfluss nehmen.

Im Zusammenhang der gesellschaftlichen Umbrüche in Westeuropa und Nordamerika nach 1968, auch als Reaktion auf den Krieg in Vietnam, wurden Fragen nach dem politischen Stellenwert von Bildwerken mit Nachdruck thematisiert. Die politische Ikonografie verfeinerte das methodische Rüstzeug der Ikonografie im Allgemeinen, um es auf die in und durch Bilder berührten politischen Aspekte in einem weit gefassten Verständnis anzuwenden. Ein wichtiges Ergebnis der methodischen Ausgestaltung kann bereits darin gesehen werden, dass eine scharfe Grenzziehung in der Bildanalyse zwischen einer allgemeinen Ikonografie und jener Ikonografie, welche politische Aussageebenen als zentralen Teil der Deutung bestimmt, kaum mehr gezogen wird. Denn beide finden sich, wenn auch mit einer unterschiedlichen Gewichtung bei der Rekonstruktion der Bildaussage, in der Frage nach der Ikonologie des Bildwerkes wieder. Damit trägt dieses spezifische Element der Ikonografie zu einer nachdrücklichen Schärfung des Methodenapparates der Bildanalyse bei. Da die politisch ausgerichtete Ikonografie den Fokus insbesondere auf die Wirkungsweisen der Bildwerke setzt, hat die Analyse besonders in den letzten Jahren stark an Bedeutung gewonnen. So können beispielsweise terroristisch motivierte Taten nicht nur auch als Bildakte gedeutet werden, sie werden als solche angelegt und bedenken ihre visuelle Verbreitung bereits als Bestandteil der Aktion. Vorgänge wie diese werden greifbarer durch eine politische Ikonografie, welche eine historische Betrachtung kritisch in die Gegenwart lenkt.

## 2. Beschreibung und Erklärung der Methode

Die politische Ikonografie ist in ihrer methodischen Herangehensweise unmittelbar auf die der Ikonografie bezogen. So werden in Bildwerken zunächst Motive unter Einbeziehung ihrer historischen Rahmenbedingungen betrachtet. Doch bereits in diesem ersten Schritt wird eine methodische Wendung eingebracht, indem nicht nur die Bilddetails, wie beispielsweise die Darstellung eines Händ-

drucks zweier Personen, auf ihren politischen Bedeutungsgehalt hin untersucht werden, sondern auch die Materialität der Bildwerke selbst, ihre Existenz, mit in das Blickfeld tritt. Das politisch verstandene Ereignis bringt ein Bild hervor, das grundlegend eines visuell wirkenden Objekts bedarf, um existent zu sein beziehungsweise eine Wirkungsgeschichte ausbilden zu können. Ein signifikantes historisches Beispiel sind die Kupferstiche, welche die Hinrichtung des englischen Königs Charles I. im Jahr 1649 zum Gegenstand haben. Zwei Visualisierungslinien können benannt werden: einerseits eine den Moment nach der Enthauptung darstellende, in welcher den Augenzeugen der abgetrennte Kopf präsentiert wird; andererseits jene, welche den König unmittelbar vor der Vollstreckung des Urteils zeigt, wie er, angelehnt an die Ikonografie der Rhetorik, agiert und den Handlungsablauf bestimmt. Die politische Ikonografie untersucht in diesem Fall das Zusammenwirken von Darstellungsvariation und deren Einfluss auf das Verständnis der Betrachter gegenüber dem Ereignis. Die Bilder sind aktive Objekte, welche die Deutung und damit den Verlauf der politischen Geschichte zu dirigieren versuchen. Im Sinne einer politischen Ikonografie des Bildakts sind die Gegenstände nicht nachgeordnete Artefakte der Überlieferung, sondern vielmehr gestaltende Elemente. Sie sind, im Verständnis der politischen Ikonografie, nicht nur Visualisierungen eines spezifischen Ereignisses in dessen zeitlicher Einheit, sondern sie verändern den Moment zum Symbol.

Die Ideen Warburgs aufgreifend, beförderte die Methode der politischen Ikonografie zwei Grundelemente. Dies ist erstens die Ausweitung des Gegenstandsbereiches der kunsthistorischen Betrachtung – so bezieht die politische Ikonografie Objekte aus den bildkünstlerischen Bereichen Architektur, Skulptur, Malerei, Grafik und Fotografie in ihre Überlegungen mit ein und thematisiert auch deren Zusammenspiel; zweitens werden Bildwerke im Sinne der Bildakttheorie als aktiv handelnde Gegenstände in einem wie auch immer ausgerichteten Vorgang begriffen. Im methodischen Verständnis der politischen Ikonografie sind sie daher als virulent gestaltende Objekte zu betrachten und zu deuten. Dieser Strang der Ikonografie ist nicht nur als Technik der Motivsammlung und -bestimmung zu verstehen, sondern auch als Rekonstruktion und Analyse von Aussageformen und hierin Teil der Ikonologie. Dass die politische Ikonografie den Zusammenhang von Macht- und Gesellschaftsformen in das Zentrum ihrer Überlegungen stellt, befreit sie nicht von einer beschreibenden und detailliert ikonografischen Annäherung an die Bildwerke. Die politische Ikonografie begreift den ideengeschichtlichen Hintergrund sowie die politische Theoriebildung als essenziellen Teil ihrer Betrachtungen. Ziel ist es ferner, Formen der bildlichen **Repräsentation** oder Propaganda zu benennen. An der politischen Ikonografie

orientierte Analysen setzen voraus, dass Vermittlungsstrategien über die Ebene des Überzeugens hinausgehen. So können diese in diesem Kontext etwa der Repräsentation eines Monarchen als Form einer aktiv entstehenden Art und Weise der Sichtbarmachung beschrieben werden. Dieses gelingt der politischen Ikonografie dann, wenn sie die Gegenstände der Repräsentation – sei es ein Staatsporträt oder eine Schlossanlage – nicht nur als auf die Rezipienten gerichtete Objekte der Beeindruckung und Überzeugung betrachtet. Sie vermag weitere Schritte der Betrachtung aufzuzeigen, wenn die Bedingungen, auf denen der Akt der Visualisierung gründete, Teil der Analyse wird. Dann werden beispielsweise die graduellen ikonischen Differenzen zwischen politischer und religiöser Repräsentation begreifbar. Zu ihrem Untersuchungsfeld gehören die vielschichtigen Beziehungsstränge zwischen Bildobjekten, Aussageabsichten und dem Bildverständnis der Rezipienten. Die kunst- und bildhistorische Methode der politischen Ikonografie geht hierbei nicht von einer einfachen Überzeugungsstrategie der Auftraggeber von Bildobjekten aus, sondern betrachtet die Wechselverhältnisse, welche durch dieses komplexe Zusammenspiel ausgestaltet werden.

### 3. Beispielanalyse

Im Sinne der von Panofsky entwickelten ikonografischen Methode wird das Beispielbild zunächst beschrieben: Von schräg oben fotografiert sind auf einer querformatigen Farbaufnahme eine Frau und ein Mann sowie zwei sie flankierende Mädchen zu sehen. Der Mann trägt einen schwarzen Anzug, die Frau ein farbig gemustertes und die Kinder roséfarbene Kleider. Sie bilden die Form eines sich gerade ausgestaltenden offenen Dreiecks, der zum unteren linken Bildrand zu streben scheint. Angeleitet wird die Bewegungsrichtung durch die beiden Erwachsenen, wobei der männlichen Figur eine dominierende Rolle zufällt. Ihre Position am Scheitelpunkt der Formation, das gerade Rückgrat, der energische Schritt und der nach links ausschweifende Blick bestärken diesen Eindruck. Mit seinem angehobenen rechten Arm berührt der Mann die Schulter der vor ihm gehenden Frau und gibt damit die Richtung an; gesenkten Blickes wiederholt die Frau diese Geste und scheint damit den Impuls an das ebenfalls zu Boden blickende vorangehende Mädchen weiterzuleiten. Die beherrschenden Farben des Bildes sind in verschiedenen Rottönen und dem Blau des Bodens zu erkennen. Auf diesem liegt eine große Menge an rot, weiß und blau gefärbten Papierschnipseln und Papiergirlanden. Über das dadurch sich ergebende Farbenspiel schreitet die Gruppe hinweg, wobei beim Gehen vereinzelte Papierbänder mitgeschleift werden.

Im nächsten Schritt werden die inhaltlichen Aspekte der einzelnen Motive im Sinne einer politischen Ikonografie benannt. So lässt sich die Zusammenstellung der Einzelpersonen und ihre räumliche Anordnung zueinander in Bezug zur Ikonografie eines konservativ bestimmten Familienbildes setzen. Wichtig für dieses ist nicht nur die Kombination von Kindern und Eltern, sondern die Unterscheidung der Geschlechter. Im Beispiel sind etwa die Kleidungsstücke der drei weiblichen Personen farblich aufeinander bezogen. Weiter ausdifferenziert wird die Strukturierung durch die Figur der erwachsenen Frau. Ihr buntes Kleid sowie ihre Armhaltung, einem der Mädchen die Laufrichtung vorgehend, verbindet sie mit den Kindern; andererseits lässt sich durch den leicht gedeckten Farbton ihrer Kleidung auch ein Bezug zu der männlichen Person herstellen. Im Sinne einer politischen Ikonografie, welche das Deutungsspektrum der Betrachter rekonstruiert, kann in der weiblichen Figur somit die Mutter als Vermittlerin zwischen den Kindern auf der einen Seite und dem Vater, Ehemann und Haushaltsvorstand auf der anderen Seite erkannt werden. Das Bild, im Sinne der Ikonologie, kann ein derartiges Verständnis bestärken. Es muss dies auf Seiten der Betrachter nicht leisten, befördert allerdings auch keine gegenläufige Auffassung.

Die nicht ausgeprägte, aber doch sichtbare, anweisende Gestik der männlichen Figur kann in dieser inhaltlichen Anlage als eine Anspielung auf ein traditionelles Familienbild gedeutet werden. Die Farbsemantik des schwarzen Anzuges, im Kontrast zu den bunten Kleidern, wirkt unterstützend. Die bestimmenden Farben Rot, Blau und Weiß entstammen der Nationalfahne der USA. Ihre überbordende Präsenz unterstreicht ihre Bedeutung und zeigt einen Zusammenhang von Familie und Nation an. Das Aufscheinen der drei Farben in der Kleidung und den Gegenständen kann als eine positive Belegung gedeutet werden. Die auf den ersten Blick wenig spektakuläre Fotografie erweist sich bei eingehender ikonologischer Betrachtung als beredtes Beispiel der politischen Ikonografie.

Denn die Aufnahme steht einem frühneuzeitlichen Herrscherporträt in struktureller Hinsicht durchaus nahe. Es ist ein ausgewähltes und somit autorisiertes Bild, das versucht, Absichten darzustellen und zu unterstützen. Die männliche Figur wird in ihrem staatsmännischen Auftreten hervorgehoben und wird als dominant herausgehoben. Sie verkörpert den Schutz der Familie, die diese führt, aber nicht kommandiert. So werden moralische, politische und soziale Grundfragen nach der Bedeutung von Familie und Staat nicht offensiv thematisiert, aber im Sinne des Einklangs von abgebildeter Person und abstrakter Idee repräsentiert. Werden in einem weiteren Schritt Informationen, die nicht im Bild selbst zu finden sind, in die Betrachtung mit einbezogen, so kann ein Verständnis vertieft werden, das die bereits in der Beschreibung gewonnene Grundaussage un-

terstützt. In diesem Fall sind es der Anlass – Nominierungsparteitag der Demokraten 2008 – sowie der Name der männlichen Person: Barack Obama, späterer Präsident der Vereinigten Staaten. Diese Details verorten das Bild zusätzlich im Gegenstandsbereich einer Analyse durch die Methode der politischen Ikonografie.

Der methodische Ansatz der politischen Ikonografie legt seinen Schwerpunkt auf die Analyse von Bildwerken, die in einem weit gefassten Verständnis die Aussagesphären von politischen Vorgängen und Herrschaftsformen berühren. Wichtig für eine Betrachtung mit dem ausgeführten methodischen Schwerpunkt ist hierbei nicht in erster Linie eine dokumentierende Bedeutung der Objekte, sondern vielmehr deren historisch und auch aktuell fundamental gestaltende Ausrichtung auf politische Verläufe und deren ikonografische Fassung. Die Betrachtungsweise bezieht sich hierbei auf alle Epochen bis in die Gegenwart. Sie schließt ebenso alle Darstellungsformen und Materialien mit ein, wobei auch das Zusammenspiel dieser Komponenten von zentraler Bedeutung ist.