

Art Education Research No. 11/2016

Anne Gruber

«Anbei sende ich Ihnen mein Bildarchiv»

Die im Titel zitierte Aussage einer Schülerin bezieht sich auf einen Moment aus der Arbeit mit der Aufgabe *Bildarchiv*, die ich im Anschluss an mein Studium im *Master Art Education, Vertiefung bilden und vermitteln* im Schuljahr 2012 an der *Kantonsschule Olten* mit drei Klassen durchführte. Pro Unterrichtsstunde stellte jeweils ein_e Schüler_in ein von ihr_ihm ausgewähltes Bild der Klasse vor, auf das ich wiederum mit weiteren Bildern reagierte.

Die Idee zu dieser Aufgabe entwickelte sich ausgehend von verschiedenen Impulsen und Fragen aus dem Studium. Neben Fragestellungen, die mich in meiner eigenen künstlerischen Arbeit beschäftigten, war dies eine Informierung durch die Cultural Studies verbunden mit dem Anliegen, die kritische Analyse von Praktiken des Sehens sowie Rahmungen des Zeigens und Sehens zu thematisieren (vgl. Schade/Wenk 2011: 9).

Bereits in meiner Masterarbeit untersuchte ich in einem von FLAKS initiierten Pilotprojekt die Frage nach verschiedenen Zeitgenossenschaften im BG-Unterricht.¹ Dazu befragte ich BG-Lehrpersonen in Leitfadeninterviews und wertete die Interviewdaten nach verschiedenen Kunstverständnissen der Lehrpersonen im Verhältnis zu ihrer kunstpädagogischen Praxis aus. In einem weiteren Teil der Arbeit untersuchte ich anhand von Kunstbeispielen die Relevanz, die Lehrpersonen zeitgenössischen künstlerischen Positionen für ihren BG-Unterricht zusprechen. Ausgehend von der Erkenntnis dass der persönliche Kunst- und Bilderkanon von Lehrpersonen die Auswahl künstlerischer Positionen, die im Unterricht gezeigt werden, unmittelbar beeinflusst, stellte ich Überlegungen dazu an, wie ich einen kritischen Umgang mit Bilderkanones in meinem Unterricht einbinden könnte.

Aufgrund eines persönlichen Interesses an künstlerischen Arbeiten, die sich mit zeitgenössischen Betrachtungen von historischen Bildvorlagen beschäftigen, faszinierte mich die auf der Documenta 13 gezeigte Arbeit von Geoffrey Farmer (*Leaves of Grass*, 2012) und wurde zu einem weiteren Impuls für die Formulierung einer solchen

Aufgabe.² Farmer arrangierte in dieser Arbeit ausgeschnittene Bildmotive aus *Life*-Magazinen von 1935 bis 1985 zu einem riesigen 'Bildbouquet'. Mit dieser Anordnung wurden unterschiedlich datierte hoch- und popkulturelle Bilder vielschichtig zueinander in Bezug gesetzt. Farmers Arbeit löste bei mir ein Nachdenken über die Genese eines Bilderkanons aus: Welche Bilder würde eine Schulklasse auswählen und auf welche Quellen würde sie zurückgreifen? Wie könnte eine solche Sammlung einer Schulklasse im Verlauf eines Schuljahres wachsen?

ANLIEGEN UND FORMULIERUNG DER AUFGABE

Der Name *Bildarchiv* schien mir aufgrund verschiedener Aspekte für die Aufgabe zutreffend: Das Archiv würde innerhalb eines klar definierten Rahmens – innerhalb eines Schuljahres und innerhalb je einer Klasse – entstehen. Gleichzeitig würden die Schüler_innen mit der Auswahl je eines Bildes auf ein kollektives Bildrepertoire zurückgreifen. Ebenso impliziert ein Archiv, durch die Auswahl und Zusammenstellung der Inhalte die Möglichkeit, Erkenntnisse zu generieren. *Atlas*, *Sammlung* oder *Repertoire* würden sich aus heutiger Sicht auch eignen.

Auf didaktischer Ebene war es mir ein Anliegen, mit den Schüler_innen Anlässe zu schaffen, Bilder zu lesen, unterschiedliche Blicke darauf zu entwickeln und Bilder nicht einfach als Gegebenes zu vermitteln, sondern als Träger gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse zu verhandeln und zu verstehen (vgl. Adorf/Brandes 2014: 451). In den Besprechungen mit der Klasse ging es mir darum, eine Aufmerksamkeit dafür zu entwickeln, wie das Bild mit Parametern des Blickes, mit gesellschaftlichen Codierungen und Normierungen in Verbindung steht (vgl. ebd.: 448). Dies stellte sich als grösste Herausforderung heraus.

¹ Online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=38119> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

² Online unter: <http://catrionajeffries.com/artists/geoffrey-farmer/works/#25> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)



Abb. 1: Screenshot einer Karte von Nordafrika auf Google Maps (zuletzt abgerufen am 20.01.2016)

Zusammen mit meiner Kollegin Vera Harder, die sich dem Vorhaben anschloss, formulierte ich die folgende Aufgabenstellung, in die meine zuvor geschilderten Interessen und Anliegen einfließen:

Wie viele Minuten pro Tag sind wir nicht mit Bildern konfrontiert? Was gilt eigentlich alles als Bild? Wie oft nehmen wir sie bewusst wahr und wann nehmen wir uns Zeit über sie zu sprechen oder gar Fragen an sie zu stellen?

Im kommenden Schuljahr soll ein Bildarchiv entstehen, zu welchem jede_r Schüler_in ein Bild und ihre Auseinandersetzung mit demselben beiträgt. Am Anfang jeder Doppelstunde stellt ein_e Schüler_in ihren Beitrag vor. Jede_r sendet sein/ihr Bild, zusammen mit einem kurzen Text zwei Tage vor dem Unterricht an die Lehrperson:

Folgende Fragen sollen in jedem Fall beantwortet werden:

Wo habe ich das Bild gefunden?

- Aus dem Internet: URL.
- Aus Printmedien unter folgenden Angaben:
Nachname, Vorname (Erscheinungsjahr): Titel des Buches. Verlagsort: Verlag. Seite.
- Bei einem Bild aus einem Museum: Vorname Nachname, Titel des Bildes, (Material/Medium), Jahr der Entstehung, Museum.
- Anmerkung: Es sollte ein Bild sein, welches schon einmal veröffentlicht wurde oder dessen Motiv öffentlich zugänglich/sichtbar ist.

Was ist darauf abgebildet?

- Freie Beschreibung: Was sehe ich? Was sehe ich nicht?

Weshalb interessiert mich das Bild?

- Freie Beschreibung.

Welche Fragen stellen sich mir beim Betrachten des Bildes?

- Freie Beschreibung: Was wird thematisiert? Und wie wird es thematisiert?
- Was lässt es offen?

Kriterien:

Genauigkeit der Beobachtung; Sprachliche Differenziertheit; Nachvollziehbarkeit; Genauigkeit; Überraschende Beobachtungen.

ECKPUNKTE DER ANLAGE

Das erste Bild für das Archiv kam von mir: Der Screenshot einer Karte von *Google Maps* (Abb. 1), auf der nordafrikanische Länder und deren Ländergrenzen stilisiert abgebildet waren. Mit der Frage nach der Form dieser (konstruierten) Grenzen wollte ich die Aufmerksamkeit der Schüler_innen bei der Bildersuche für die Konventionalität sowie die scheinbare Evidenz des Dargestellten schärfen.

Jede Woche bekam ich von einer_m Schüler_in per Mail ein Bild mitsamt Kommentar, so dass ich genügend Zeit hatte auf das Bild und das formulierte Interesse zu reagieren. Für den Unterricht bereitete ich eine Präsentation mit Bildantworten vor. Zu Anfang stellte der_die Schüler_in das Bild mit dem vorbereiteten Text der Klasse vor – woraufhin ich mit einer Reihe von Bildern auf einzelne Aspekte des mitgebrachten Bildes reagierte.

Im Folgenden untersuche ich das Konvolut der mitgebrachten Bilder und versuche das Spektrum der Sammlung zu beschreiben. Anschließend betrachte ich meine Reaktionen und benenne die verschiedenen Arten des Reagierens.

BILDSPEKTRUM

Um das Archiv der im Verlauf des Jahres von den Schüler_innen mitgebrachten Bilder auszuwerten, begann ich, die Bilder auszulegen. Die dazu geschriebenen Texte und formulierten Fragen berücksichtigte ich bei dieser Auslegung nicht. Ich sortierte die Bilder – im Wissen um das jeweilige Interesse der Schüler_in an ihnen – nach verschiedenen Kontexten, aus denen die Bilder stammen, nach Art der Bilder oder nach wiederkehrenden Motiven und Themen. So liessen sich folgende Kategorien erkennen:

- fotografische Erinnerungsbilder,

- fotografische Schnappschüsse mit besonderen Ansichten (Fotografie von Vogel vor Golden Gate Bridge),
- Bilder, die ein Staunen beabsichtigen: kuriose Fakten zu dem Bild (z.B. New York, das aus dem Gedächtnis zeichnerisch rekonstruiert wurde),
- Bilder, bei denen bei genauerer Betrachtung etwas Verstecktes zum Vorschein kommt (Vexierbilder),
- Bilder, die den Sehprozess thematisieren – also Bilder, die das Auge irritieren und optische Phänomene aufzeigen,
- Bilder von konstruktiv 'unmöglichen Räumen',
- Bilder, die im Internet oder TV stark zirkulieren,
- Bilder, die eine romantische Sicht auf 'Natur' zeigen,
- Bilder mit mythischen Bildmotiven und Motiven, die 'Übersinnliches' oder 'Magisches' darstellen,
- Bilder, deren Relevanz kunstgeschichtlich gesichert ist,
- Bilder, die das 'Eigene' und 'Fremde' thematisieren und ein Othering auslösen.

Auf diesen letzten Aspekt werde ich im Verlauf des Textes noch genauer eingehen.

VERBINDUNGEN FINDEN

Anhand des mir zugesandten Bildes und der Informationen im Text suchte ich nach Spuren und Anhaltspunkten, auf welche ich mich mittels Bildern beziehen konnte. Mein Suchen war teilweise assoziativ, oft jedoch systematisch. Vor allem dann, wenn ich in dem Bild ein Thema oder eine Vorgehensweise erkannte, die mir von einer anderen künstlerischen Arbeit bekannt erschien. Bei den kanonisierten Bildern, deren kunsthistorische Aufarbeitung umfassend und schnell zugänglich ist, bestand mein Anliegen nicht darin, die Fakten zu reproduzieren, sondern zu zeigen, inwiefern diese Bilder im Kontext anderer Bilder ihrer Zeit zu sehen sind und wie sich ihre Bedeutsamkeit heute bemerkbar macht. Oft rückte ich scheinbar marginale Bilddetails oder Textstellen ins Zentrum der Betrachtung. Meine Absicht war es, eine andere Logik des Sehens oder Verstehens von Bildern aufzuzeigen und offensichtliche Konventionen der Bildrezeption zu erweitern. Meine Antwortstrategien lassen sich rückblickend wie folgt kategorisieren:

- Verknüpfung zu Motiven aus einer vorangegangenen Epoche (z.B. Motive in der Romantik),
- Vergleich zu Arbeiten aus einem anderen Stil der gleichen Zeit (Van Gogh, Miro, Rousseau),
- Aufzeigen von Bildern aus einer Werkserie oder anderen einflussreichen Bildern des/der gleichen Künstler_in (Munch),
- Verknüpfung zu anderen Disziplinen (Architektur, Mathematik, Naturwissenschaft),
- Übersetzung eines Motivs oder einer Strategie in ein anderes Genre (Bild -> Performance),
- Aufzeigen von Appropriation oder Arbeiten, die

andere Arbeiten zitieren (Memes, Smile, Obama-Wahlplakat),

- Aufzeigen von Ikonisierung, Mystifizierung und Vermarktung im Kunstbetrieb (Mona Lisa, Van Gogh),
- Bezug zu Bildbearbeitungsmöglichkeiten (Coloration, Vergrößerung, Montage),
- Bezug zu Motiven in verschiedenen Zeiten (Darstellung von weiblichen Körpern),
- Aufzeigen künstlerischer Strategien (Baselitz),
- Bezug von Motiven zu aktuellen Darstellungen von politischen Themen (Motiv 'Boot' in der Darstellung von Migration).

HERAUSFORDERUNGEN

Für mich stellte sich mit der Aufgabe die Herausforderung, die Einbettung der Bilder in hegemoniale Traditionen zu thematisieren, gleichzeitig Verständnis für Kunstgeschichte zu vermitteln und 'Geschmack' zu reflektieren, der im institutionellen Raum der Schule Teil der symbolischen Herrschaft darstellt und wirkmächtig ist vor dem Hintergrund «dass die Gesellschaft in hohem Maße über Geschmacksurteile funktioniert, insofern Zusammenhalt und Differenzierung sozialer Klassen mit Hilfe geschmacklicher Zustimmung und Ablehnung zustande kommen» (Krais/Gebauer 2002: 10).

Viele meiner Antwort-Bilder weisen einen Bezug zum etablierten Kunstkontext auf. Dabei handelt es sich um Bilder von Arbeiten, an die ich mich erinnerte, weil ich sie in Ausstellungen gesehen hatte oder sie mir schon mehrmals begegnet waren. Entscheidend für die Wahl war auch die Verfügbarkeit und Auffindbarkeit der Abbildungen. Beim Suchen nach Antwortbildern wurde ich mir meiner eigenen Perspektive und der Beschränkung ihrer Information sehr bewusst. Dies vor allem im Wissen darum, dass ich als Kunstpädagogin einen einseitigen Blick auf Kunstgeschichte reproduziere, indem ich vor allem auf Arbeiten aus der europäisch-amerikanischen Kunstgeschichte zurückgreife, die sich zwar auf Anleihen von den 'Anderen des Westens' beziehen, diese aber nicht würdigen (vgl. Jagodzinski 2012: 5).

Einige Bilder und Kommentare erforderten dann eine besonders sorgfältige Reflexion, wenn etwa rassistische oder sexistische Seh- und Denkmuster zu erkennen waren. Ein Beispiel hierfür ist die fotografische Abbildung von indigenen Personen in einem Wald im Amazonasgebiet. Im Text versuchte der Schüler unter dem Begriff *Mode* einen Vergleich zwischen der 'westlichen' resp. 'unserer' Kultur und der eines indigenen Stammes anzustellen (vgl. Abb. 2 und 3): «Unsere Mode ist viel künstlicher als die der Indianer, weil wir die Natur eigentlich nicht mehr brauchen. Man achtet kaum mehr auf Bequemlichkeit oder Nützlichkeit. [...] In den Urwäldern des Amazonas ist das total anders! Man achtet nur auf Nützlichkeit und Bequemlichkeit. Man passt sich der Umgebung und den Tieren an. Nicht auffallend rote Hosen



Abb. 2 und 3: Bildvergleich
– mitgebracht von einem
Schüler – zum Aspekt 'Mode'.

oder einen blauen Pulli und dazu hohe Stöckelschuhe, dass einen die Beute ganz sicher erkennt. Man bekleidet lediglich seine Genitalien und sonst blanke Haut(!), dass man sich wie Katzen gut anschleichen kann ohne zuvor entdeckt zu werden. Man könnte noch viele weitere Beispiele machen mit anderen Schönheitsidealen.»

Für mich als Lehrperson bestand die Herausforderung darin, einerseits so zu reagieren, dass der Schüler sich mit seiner durchaus eigenständigen Herangehensweise nicht entmutigt fühlte, andererseits aber die Problematiken dieser Abbildung, des Vergleiches und der Kommentierung zu benennen. Hier wurde mir wiederum der Bedarf an Werkzeugen bewusst, die es ermöglichen, Bilder auf darin aktive Mechanismen hin zu befragen, welche naturalisierte sexistische, rassistische Denk- bzw. Sehmuster nähren, wie ich es mit meiner Kollegin Vera Harder bereits in einem Kommentar für *Art Education Research* No 6 formuliert hatte.³

Ausgehend von diesem Desiderat formierte sich innerhalb der BG-Fachschafft an der *Kantonsschule Olten* eine Arbeitsgruppe, die sich ein Jahr lang mit Sichtbarkeiten und Unsichtbarmachung im BG-Unterricht befasste und mögliche Methoden und Anknüpfungspunkte für die kunstpädagogische Praxis diskutierte.⁴ Hierbei wurden wir von Anna Schürch von FLAKS theoretisch und methodisch begleitet und beraten. Bei den Treffen gingen wir von Beispielbildern aus dem Unterricht aus, bei denen wir stereotype Denk- und Wahrnehmungsmuster vermuteten. In weiteren Schritten suchten wir nach künstlerischen Positionen, die solche Muster thematisieren, herausarbeiten und dekonstruieren. Wichtig und unterstützend war dabei die kollegiale Zusammenarbeit mit FLAKS, die den Austausch innerhalb der Fachschafft anregte.

Es zeigte sich im Austausch und in der Auseinandersetzung, dass eine Dekonstruktion von Sehgewohnheiten den Lehrpersonen eine hohe Sensibilität und eine spezifische Informierung abverlangt und im Austausch mit Schüler_innen eine Haltung erfordert, die Fragen und Unabschliessbares ermöglicht.

DIDAKTISCHE UND PÄDAGOGISCHE BEOBACHTUNGEN – MÖGLICHE MODIFIKATIONEN

Im Rückblick auf die Arbeit mit der *Bildarchiv*-Aufgabe stelle ich Potenziale, aber auch Modifikationsbedarf fest.

Die Herangehensweise, mitgebrachte Bilder der Schüler_innen ebenfalls mit Bildern zu kommentieren, zeigt diesen verschiedene Möglichkeiten auf, ein Bild zu untersuchen: assoziativ, formal, inhaltlich, historisch etc. Darüber hinaus kann das Sprechen über Beobachtungen geübt und das Vokabular erweitert werden. Zudem findet eine Sensibilisierung im Umgang mit Quellen und Quellenachweisen statt.

Die Aufgabe hat aber auch dekonstruktivistisches Potenzial: Indem ich meine Interpretation des Bildes der Klasse gegenüber offen- und auslege, zeige ich meinen Deutungs- und Erkenntnisprozess auf. Durch das Offenlegen bekommt die Auslegung einen vorläufigen und un abgeschlossenen Charakter.

Das Auslegen thematisiert und relativiert gleichzeitig die Produktion von Wissen insofern, als verschiedene mögliche Verknüpfungen sichtbar werden, aber auch die Ausschnitthaftigkeit einer Auswahl sowie die Abhängigkeit von einer spezifischen Situation: in diesem Fall dem Klassenverband. Mit dem Besprechen von Teilaspekten eines Bildes wiederum wird deutlich, dass immer auch Aspekte weggelassen werden.

Das Nachdenken über die Aufgabe führte zu weiteren, noch ungelösten Fragen und Ideen der Modifikation:

- Wie könnten Antworten auf schwierige Bilder gesucht werden?
- Wie gehe ich als Lehrperson darauf ein?
- Was nehme ich für einen Blick ein? Wie mache ich diesen verhandelbar?
- Wie gehe ich damit um, dass der persönliche Bildbeitrag der Schüler_innen im Anschluss benotet wird?

Eine Eingrenzung des Bildspektrums in der Aufgabenstellung könnte helfen, beispielsweise die Kategorie Geschmack bei der Bildwahl etwas zu entkräften:

- Die Bildquellen könnten eingegrenzt werden,
- das Bildmedium könnte definiert werden,
- der Zeitraum des Erscheinungsdatums könnte eingegrenzt werden oder
- ein Fokus auf bestimmte Motive oder Themen könnte gelegt werden.

³ Vgl. Kommentar zu jagodzinski, jan (2012): Differenz / in Kontexten des Kunstunterrichts überdenken. Online unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_jagodzinski_DE.pdf (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

⁴ Projektbeschreibung des Pilotprojekts auf der FLAKS Homepage. Online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=38119> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

Die Einschränkung sollte aber nicht dazu führen, dass damit ein bestimmter Kanon wieder favorisiert oder abgerufen werden würde.

Sowohl bei den ausgewählten Bildern als auch bei den Antwortbildern handelte es sich grösstenteils um digitale oder digitalisierte Bilder, die stark vergrössert projiziert wurden. So fand auf einer ästhetischen Ebene eine Gleichschaltung der Bilder statt – ohne Berücksichtigung ihrer Materialität und ihres Formates. Hier wäre zum Beispiel denkbar, nach nicht digitalisierten Bildern zu suchen – nach Bildern, die gedruckt, gemalt, gezeichnet etc. wurden.

Als weitere Modifikation wäre eine Umkehrung des Prinzips denkbar: Bereits hergestellte, mögliche Bezüge zwischen Bildern könnten von den Schüler_innen rekonstruiert oder neu gelesen werden, indem sie in die Rolle der Antwortgebenden treten und ihr Wissen, ihre Ideen zu einem Ausgangsbild mit anderen Bildern explizieren und konstruieren.

Das Auslegen von Bildern hat im Bildnerischen Gestalten eine lange Tradition.⁵ Beinahe in jeder Stunde gibt es Momente, in denen kunsthistorische Bilder oder Arbeiten von Schüler_innen verglichen oder in Verbindung gebracht werden.

Mit der Aufgabe *Bildarchiv* sehe ich die Möglichkeit, mit Relationen zwischen Bildern zu spielen und gelernte/ eingeübte Verbindungen zu hinterfragen. Darin könnten Bildungsmomente angelegt sein, weil die Vorläufigkeit und Unabschliessbarkeit von Ordnungen und dem damit verbundenen Wissen für die Schüler_innen als Gestaltungs- und Verhandlungsraum sichtbar und erfahrbar wird.

In der Geschichte der Aufgabe *Bildarchiv* spiegelt sich auch die Geschichte von FLAKS. Als Studentin lernte ich die Aktionsforschung kennen; in einem Pilotprojekt mit einer Praxislehrperson konnte ich erste Forschungserfahrungen sammeln sowie Fragestellungen entwickeln, die ich in meiner Lehrpraxis weiterbearbeiten konnte, was schliesslich zu der übergeordneten Frage nach (Un)sichtbarkeiten im BG-Unterricht führte und einer Arbeitsgruppe, an der ein Grossteil der Fachschaft teilnahm und die von FLAKS begleitet wurde.

So ermöglichte mir FLAKS – während meines Studiums und im Übergang in den Lehrberuf – an einer in der Masterthesis begonnen Auseinandersetzung dranzubleiben und das kritische Hinterfragen der eigenen Lehrinhalte und Lehrpraxis als Grundlage für die Weiterentwicklung von Unterricht zu sehen.

⁵ Otto, Gunter/ Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern.

Mitgebrachte Bilder (Auswahl)



Abb. 4: Private Aufnahme einer Schülerin von einem Steg vor dem Hintergrund der Skyline von New York.

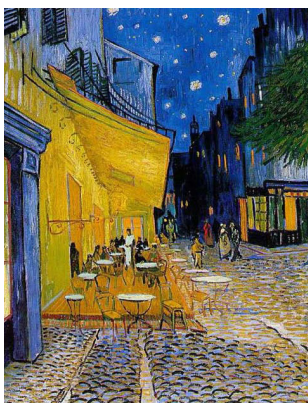


Abb. 7: Vincent van Gogh: Terrasse du café le soir, 1888.



Abb. 11: Wolf vor Mond (die Bildquelle wurde nicht angegeben). Im Text wurde die 'Echtheit' des Bildes und der Zusammenhang von Wolfsgeheul in Vollmondnächten in Frage gestellt.

Antwort-Bilder

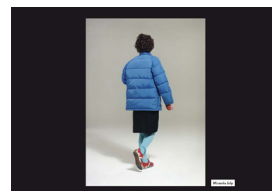


Abb. 5 und 6: Reaktion mit dem Aspekt 'Nebensächlichkeit' anhand einer Arbeit aus der Serie 'Extra' von Miranda July (2009).

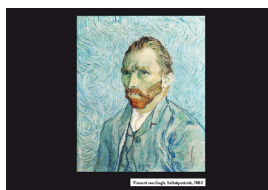


Abb. 8: Reaktion mit dem Aspekt 'Künstlermythen', dazu: Vincent van Gogh, Selbstportrait, 1889.

Abb. 9 und 10: Reaktion mit dem Aspekt 'Vermarktung und Merchandise' von van Goghs Arbeiten.

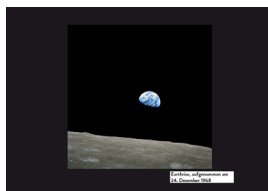


Abb. 12: Reaktion mit dem Aspekt 'Bildbearbeitung' anhand eines colorierten Weltraumbildes (NASA).

Abb. 13: Reaktion mit dem Aspekt 'Mondarstellung' anhand einer Aufnahme vom Mond mit Blick auf die Erde.

Abb. 14: Reaktion mit dem Aspekt 'Mystifizierung' mit der Arbeit von Joseph Beuys: I like America and America likes Me, 1974.

Mitgebrachte Bilder (Auswahl)



Abb. 15: Edouard Manet: Henri Rocheforts Flucht, 1881.



Abb. 19: Eispalast (ohne Bildquelle). Im Text wurde die Frage festgestellt, inwiefern es Sinn macht, etwas aus Eis zu bauen, obwohl feststeht, dass es vergänglich ist.

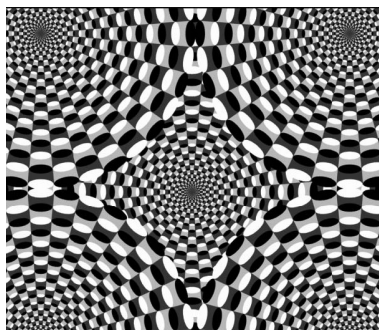


Abb. 21: Optische Täuschung.

Antwort-Bilder

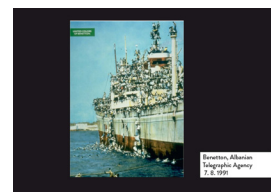
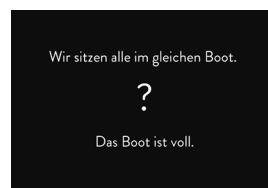


Abb. 16, 17, 18: Reaktion zur 'Methapher des Bootes', bezugnehmend auf einen Vortrag 'Eine postkoloniale Perspektive auf die illegalisierte Immigration in der Schweiz' von Francesca Falk an der Netzwerkveranstaltung 'Kunstunterricht in der Migrationsgesellschaft', 2012 im Rahmen des Master Art Education, Vertiefung bilden & vermitteln, ZHdK.

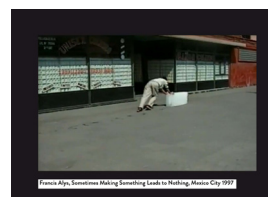


Abb. 20: Reaktion mit dem Aspekt 'Sinnhaftigkeit' und 'Zeit' anhand einer Arbeit von Francis Alys: Sometimes making something leads to nothing, 1997.

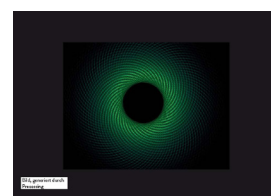
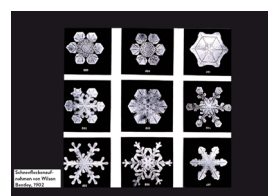


Abb. 22: Reaktion mit dem Aspekt 'Kunst und Wissenschaft' anhand von Aufnahmen von Wilson Bentley, 1902.
Abb. 23: Und einem computergenerierten Bild (Processing).

Literatur

—
Adorf, Sigrid/Brandes, Kerstin (2014): Studien visueller Kultur. In: Günzel, Stephan/Mersch, Dieter (Hg.): Bild. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, Weimar, Metzler, S. 448- 451.

—
Schade, Sigrid/Wenk, Silke (2011): Studien zur visuellen Kultur. Bielefeld, transcript, S. 9.

—
Krais, Beate/Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld, transcript, S. 10.

—
Otto, Gunter/ Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze: Friedrich Verlag.

—
Purtschert, Patricia/Lüthi, Barbara/ Falk, Francesca (Hg.) (2013): Postkoloniale Schweiz. Formen und Folgen eines Kolonialismus ohne Kolonien. Bielefeld: transcript.

Online

—
Farmer, Geoffrey: Leaves of Grass: <http://catrionajeffries.com/artists/geoffrey-farmer/works/#25> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

—
jagodzinski, jan (2012): Differenz / in Kontexten des Kunstunterrichts überdenken. Online unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_jagodzinski_DE.pdf (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

—
Projektbeschrieb des Pilotprojekts auf der FLAKS Homepage. Online unter: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=38119> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

—
Projektbeschrieb zur Masterarbeit: <https://www.zhdk.ch/index.php?id=38119> (zuletzt abgerufen am 03.01.2016)

Bildnachweise

—
Die Bildnachweise können hier nicht aufgeführt werden. Für die Veröffentlichung der Bilder haben die beteiligten Schüler_innen ihr Einverständnis gegeben.