



So!?!

Zur Frage, wie etwas gemacht wird.
Dekonstruktive Methoden im kunstpädagogischen Feld

Gabriela Gerber



Der Text dieser Publikation steht unter der Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>. Fotos und Abbildungen sind von dieser Lizenz ausgenommen.

Einleitung

Das «So!?!» im Titel der vorliegenden Arbeit ist ein Ausruf, der für mich oft am Startpunkt der Konzeption einer Vermittlungseinheit steht. «So!?! Nun beginne ich.» Dabei meint für mich das So!?! sowohl ein Befragen als auch ein Positionieren von bestehenden und neu zu findenden Inhalten. So!?! fragt danach, wie etwas gemacht wird. So!?! mache ich mich hier auf die Suche nach kunstpädagogischen Selbstverständlichkeiten.

Wie finde ich eine kunstpädagogische Selbstverständlichkeit in meiner vermittelnden Tätigkeit? Sie wird mir nicht in einer plötzlichen Einsicht bewusst. Im Verlauf der über ein Jahr dauernden Prozessarbeit werde ich mir meines selbstverständlichen Umgangs mit Verfahrensweisen der Dekonstruktion nach und nach gewahr. In der Reflexion zu verschiedenen Momenten meiner Tätigkeit als Dozentin für Bildnerisches Gestalten (BG) auf der Tertiärstufe kommen Schlüsselmomente zum Vorschein, bei denen dekonstruierende Methoden prägend für das Lehren und Lernen waren. Selbstverständlichkeiten blitzen oftmals dann auf, wenn die Lernenden z.B. nichterfüllte Erwartungen an den Unterrichtsinhalt äussern. An Beschreibungen meines BG-Unterrichts an einer Mittelschule und vor allem über Einblicke in die Entwicklung und Umsetzung eines neuen Moduls an einer Pädagogischen Hochschule veranschauliche ich verschiedene Situationen, in denen sich Selbstverständlichkeiten zeigen. Im genauen Hinschauen und Differenzieren dieser Situationen erkenne ich, dass sich mein Umgang mit der Dekonstruktion auf verschiedenen Ebenen situieren lässt:

- Es ist eine Haltung, die ich als ausgebildete und praktizierende Künstlerin mitbringe und als Vorgehensweise in der Planung von Unterrichtsinhalten nutze.
- Es ist eine Methode, wie ich künstlerische Verfahren in Aufträgen einsetze.
- Es ist eine Erwartung, dass die Schüler:innen oder Student:innen selbst dekonstruierend mit Aufgabenumgehen sollen.

Im Haupttext (linke Spalte) beschreibe ich die Ereignisse. Im Nebentext (rechte Spalte) mache ich deutlich, welche Schlüsse und Zuordnungen ich aufgrund meines Verständnisses der Dekonstruktion aus den beschriebenen Ereignissen ziehe. Die in grösserer Schrift gesetzten Aussagen am Ende der Situationsbeschreibung sind als Ankerpunkte innerhalb der Konversation im Unterricht zu lesen, an denen einerseits das Handeln der Lernenden deutlich wird und andererseits meine von Dekonstruktion geprägte kunstpädagogische Haltung getriggert wird.

Situationsbeschreibungen

Mit einem Blick auf zurückgebliebene und mir geschenkte Schüler:innenarbeiten versuche ich mein Interesse für die Förderung der individuellen Ausdrucksfähigkeit aufzuzeigen. Es handelt sich um einzelne Arbeiten zu verschiedenen Themen und Techniken. Gemeinsam ist den Arbeiten, dass sie Irritationen beinhalten, welche im inhaltlichen Kontext oder innerhalb der Technik bewusst, aber auch unbewusst entstanden sind. Da gibt es einen Papierfladen als Pizza, Sprüche zu Handzeichen, ein überzeichnetes pflanzliches, phallusartiges Objekt und eine rötliche Nase im Gesicht des Porträtierten (Abb. 01-04). Dabei werden die eben beschriebenen Arbeiten von den Schüler:innen, aber auch von den Kolleg:innen oft als unfertig, nicht richtig und vor allem nicht schön eingeschätzt.

«nicht schön»

Die Studierenden sind aufgefordert, ein Tier aus der schwarz-weißen Fotoserie von Balthasar Burkhard länger zu betrachten, dann zur Seite zu legen und mit gerissenen Papierschnitzeln auszulegen. Mit Grafit wird das gelegte Tier als Frottage festgehalten. Es sollen weitere Haltungen des Tieres auf diese Weise hergestellt werden. Während der praktischen Arbeit mit Frottage äussert eine Studentin, dass man das Tier zu wenig deutlich erkenne und dass das nicht gut sei (Abb.05). Ich frage nach, ob es nicht genau interessant sein könnte, das Tier erst auf den zweiten Blick zu erkennen, auch im Sinne von etwas im

Zur Vorbereitung für die erste Forschungswerkstatt stöbere ich in meinem Archiv von Schüler:innenarbeiten. Über viele Jahre hinweg unterrichtete ich Bildnerisches Gestalten an einer Mittelschule. Ich bleibe an Arbeiten hängen, die kontrovers diskutiert worden sind. Sie spiegeln für mich einen je eigenen bildnerischen Ausdruck als Resultat einer künstlerischen Auseinandersetzung. Mich interessieren dabei Irritationsmomente im bildnerischen Ausdruck. Bei den Schüler:innen, aber auch bei Kolleg:innen löst der unerfüllte Anspruch einer mimetisch korrekten Darstellung immer wieder eine Irritation aus. Häufig steht die Irritation am Anfang einer dekonstruierenden Einordnung bestimmter Sachverhalte wie bspw. bildnerische Äusserungen der Lernenden. Mir geht es nicht darum, richtig oder falsch zu definieren, sondern diverse Möglichkeiten in den Denk- und Handlungshorizont zu rücken. Solche Schüler:innenarbeiten nutze ich gerne für Diskussionsanlässe im Unterricht. Im Sprechen über das Entstandene und die Irritationen, die es auslöst, findet eine Reflexionsarbeit statt, die den bildnerischen Ausdruck als Feld für verschiedene Wahrnehmungen und Ausserungen hervorheben kann und die Schüler:innen dahingehend sensibilisiert. Dabei können fachliche Inhalte, wie das Üben der zeichnerischen oder plastischen Genauigkeit zur mimetischen Wiedergabe von Form und Farbe in den Hintergrund rücken und eine untergeordnete oder keine Rolle spielen.

Die Aufgabe «Animal Studies» konzipiere ich als dekonstruktive Zeichenaufgabe. Anstatt mittels kontrollierter Linienführung, entsteht das Tier durch den flächigen Abrieb mit Grafit. Mein Bestreben ist es, mit dieser Aufgabe Möglichkeiten aufzuzeigen, wie aus der Erinnerung verschiedene Tiere in Haltungen dargestellt werden können. In den Schraffuren, die auf den ersten Blick durchaus bloss als gestische Flecken erscheinen, sind die Tiere zu erkennen. Mit diesem Aspekt möchte ich die eigene Sehleistung, aber auch die der Betrachtenden ins Bewusstsein rücken. Hier kommt für mich Dieter Merschs Thematik vom «Denken im Visuellen» (Mersch 2013) ins Spiel. Im Umgang mit dem Bild als Medium gehe es um mehr als nur um das blosses Erkennen des Abbildes (vgl. ebd., 2). Vielmehr sollen «die Erscheinungsweisen, die Errichtung von Sichten», die dem Bild als Medium innewohnen, mitbedacht werden (vgl. ebd.). Meine Fokussierung im Auftrag «Animal Studies» ist nicht nur auf eine realitätsnahe Darstellung gerichtet, sondern versucht, die Sichtbarkeit und Sichtbarmachung zu thematisieren. So empfinde ich die Aussage der Studentin, das Tier sei nicht gut erkennbar, nicht als Benennung einer Schwäche, sondern mit Fokus auf die Sichtbarmachung mittels Frottage als Hinweis auf ein gehaltvolles, visuelles Phänomen. Das abermalige Betrachten der eigenen Arbeit deute ich als Sehversuch der Studentin unter der von mir angebotenen Prämisse.



Abb. 01: Papierobjekt,
1. Gymnasium

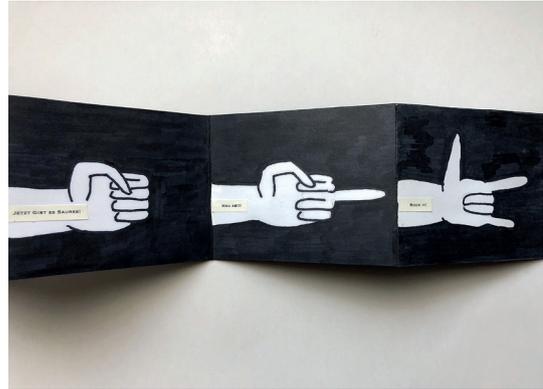


Abb. 02: Handzeichen, 4. Gymnasium



Abb. 03: Wucherung, Endphase einer
Animationszeichnung, 1. Gymnasium



Abb. 04: Porträt, 5. Gymnasium

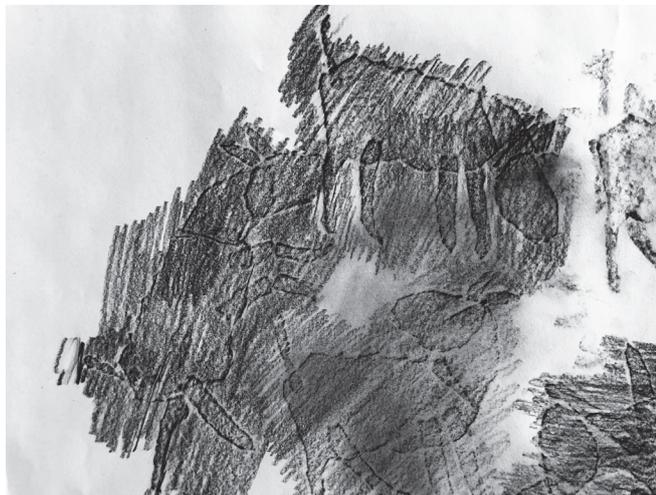


Abb. 05: Auftrag Animal Studies, Frottage,
1. Studienjahr PH



Abb. 06-07: Mischwesen, Seifenbearbeitungen, 1. Studienjahr PH

Bild entdecken oder verstecken können. Die Studentin betrachtet darauf erstaunt abermals ihre Arbeit.

«nicht gut»

Die Kompetenzen und Pflichtlektüren des Moduls 'Bildnerischer Ausdruck' sind definiert. Ich finde diese auf einem Serverdokument der Hochschule. Darin ist auch der erweiterte Bildbegriff aus dem Lehrplan 21¹ als verbindliches Thema aufgeführt. Verschiedene Lehrmittel für die Zielstufen Zyklus 1 und 2² aus dem deutschsprachigen Raum stehen als digitale und analoge Publikationen zur Verfügung. Ich frage mich, wie ich den bildnerischen Ausdruck vermitteln soll: Welche Themen und Techniken könnten sich anbieten, um den erweiterten Bildbegriff nachvollziehbar zu machen? Welche theoretischen Ansätze wären dabei interessant zu verfolgen?

«So!?!»

Meine Recherchen erfasse ich in der Auslegeordnung eines Mappings (Abb. 08-09). Zu Beginn werde ich aufmerksam auf einen Vortrag von Hito Steyerl. In «Reality of Image» (Steyerl 2014) verhandelt

1 «Der erweiterte Bildbegriff umfasst einerseits zweidimensionale, unbewegte und bewegte Bilder (z.B. Malerei, Zeichnung, Grafik, Fotografie, Video, Animation) und andererseits dreidimensionale Werke in Architektur, Plastik, Installation und Performance. Zudem werden äussere und innere Bilder unterschieden. Innere Bilder beinhalten Vorstellungen, Fantasien, Empfindungen und Assoziationen. Äussere Bilder beziehen sich auf Bilder, Objekte und Phänomene aus Natur, Kultur und Kunst.» (LP21 GR 2016, 5)

2 Zyklus 1: Kindergarten bis 2. Primarschulklasse, Zyklus 2: 3. bis 6. Primarschulklasse

Mit der Option, die vorgegebenen Modulinhalte selbständig umsetzen zu können, stellt sich die Frage, wie ich es denn konkret machen könnte. Dem Erfolgsgarant der Farbigkeit, aber auch der Präsentation einer breiten Palette von Aufgaben mit entsprechenden Resultaten aus der Zielstufe misstraue ich (siehe auch «bunte Rezepte» und «eine Vorlage bitte»). Mein Ausruf So!?! richtet sich auf die bestehenden Dokumente wie z.B. Texte, Lehrmittel und Unterrichtsbeispiele, die übernommen, befragt oder neu konzipiert werden können. Das So!?! beinhaltet für mich drei Aspekte:

1. *So! bezieht sich auf die vorgegebenen Materialien, die teilweise berücksichtigt werden müssen.*
2. *So!? hinterfragt vorerst kritisch. Dann beginnt eine Phase des Suchens. Diese erfolgt zu anderen und zusätzlichen Referenzen. Der Fokus ist auf Inhalte und Vorgehensweisen gerichtet, die andere Sichtweisen eröffnen könnten.*
3. *So!?! ist ein Startpunkt für eine Neuordnung, anknüpfend an das Bestehende, aber offen gegenüber neuen Ansätzen der Bildfindung.*

Das Auslegen der bestehenden Materialien (Texte, Lehrmittel, Unterrichtsbeispiele) zum Modulinhalt ermöglicht mir eine andere Sichtweise auf die Dinge als die verfügbaren digitalen Listen und Ablagen in Ordnern. In einer Auslegeordnung setze ich die verschiedenen Inhalte miteinander in Verbindung (Abb. 08). Um den Begriff «Bildnerischer Ausdruck» besser umreissen zu können, beginne ich in der Theorie und in der Kunst zu recherchieren (Abb. 09). Ich tue dies, um für mich Klärung zu schaffen und Ansätze für meine Vermittlung des Modulinhalts «Bildnerischer Ausdruck» zu finden.

Die theoretischen Texte (Steyerl und Mersch) nutze ich für mich, verhandle diese aber nicht in den Lehrveranstaltungen. Sie beinhalten für mich wichtige Überlegungen, die mir eine Basis und Orientierung bieten, um Aufgaben für die Studierenden zu entwickeln. Die Begriffe Sichtbarkeit und Sichtbarmachung leiten mich dabei. So wird zum Beispiel in der Frottage-Aufgabe die zeichnerische Figur durch die gestische Überzeichnung herausgearbeitet. Die Überzeichnung verweist in ihrer Präsenz auf den Prozess der Sichtbarmachung.

sie die filmische Konstruktion der Realität, die Postproduktion und deren Bearbeitung mit den Programmen After Effects und Photoshop. Das Bewusstmachen von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit in der Montage von Bildern, aber auch in militärischen Überlegungen zu Camouflage oder deren Transformation in unseren Alltag stellt Steyerl ins Zentrum ihrer Ausführungen. Über die Frage Steyerls nach der Bedeutung von sichtbar und unsichtbar, stosse ich auf den Essay «Sichtbarmachung/Sichtbarkeiten: Was heisst Denken im Visuellen?» (Mersch 2013). Mersch erweitert in seinen Ausführungen die Produktion und Rezeption des Bildes über den Anspruch einer mimetischen Abbildung der Realität hinaus (vgl. ebd., 1). Er schlägt vor, das Bild im «Spiel zwischen Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit» zu verhandeln (vgl. ebd., 2). Mersch benennt vier Aspekte, in denen das Unsichtbare in einem Bild manifestiert wird: Als Rahmung und damit Begrenzung von einem Innen und Aussen; als undurchsichtiger Prozess der medialen Herstellung; als nicht auszumachende Blickrichtungen, die es bei den Rezipierenden auszulösen vermag; als Undarstellbarkeit in der Limitierung der zur Verfügung stehenden Mittel (vgl. ebd., 3f). Die Überlegungen von Steyerl und Mersch lassen mich nach künstlerischen Beispielen suchen, die das Unsichtbare als Sichtbarmachung verhandeln. Zuerst finde ich «Making a Horse» von William Kentridge (Kentridge 2014) und Klodin Erbs Bildband «Orlando» (Erb 2022). Über die Betrachtung der Porträtmalereien von Erb werde ich meiner Assoziationsbereitschaft gewahr,

Zu diesem Zeitpunkt präsentiere ich meine Recherchearbeit als Mapping (Abb. 08-09) in der Forschungswerkstatt. Dabei setze ich auch die verschiedenen theoretischen und künstlerischen Positionen in einen Bezug zueinander. Der Hinweis, dass meine starken Bezüge zur Kunst und Theorie, aber auch die dekonstruierende Vorgehensweise auffallen, nehme ich zur Kenntnis und als selbstverständlich hin. Die dekonstruierende Vorgehensweise ist auch in meiner eigenen künstlerischen Produktion grundlegend. So liegt es für mich auf der Hand, dass für mich die Dekonstruktion auch in Planungen und Umsetzungen von Unterricht paradigmatisch präsent ist. Das Bewusstsein über diesen Umstand bildet sich anlässlich der Teilnahme an den Forschungswerkstätten und in zusätzlichen Besprechungen immer mehr heraus.



Abb. 08: Ausschnitt aus dem Mapping zu "Bildnerischer Ausdruck", Inhalte

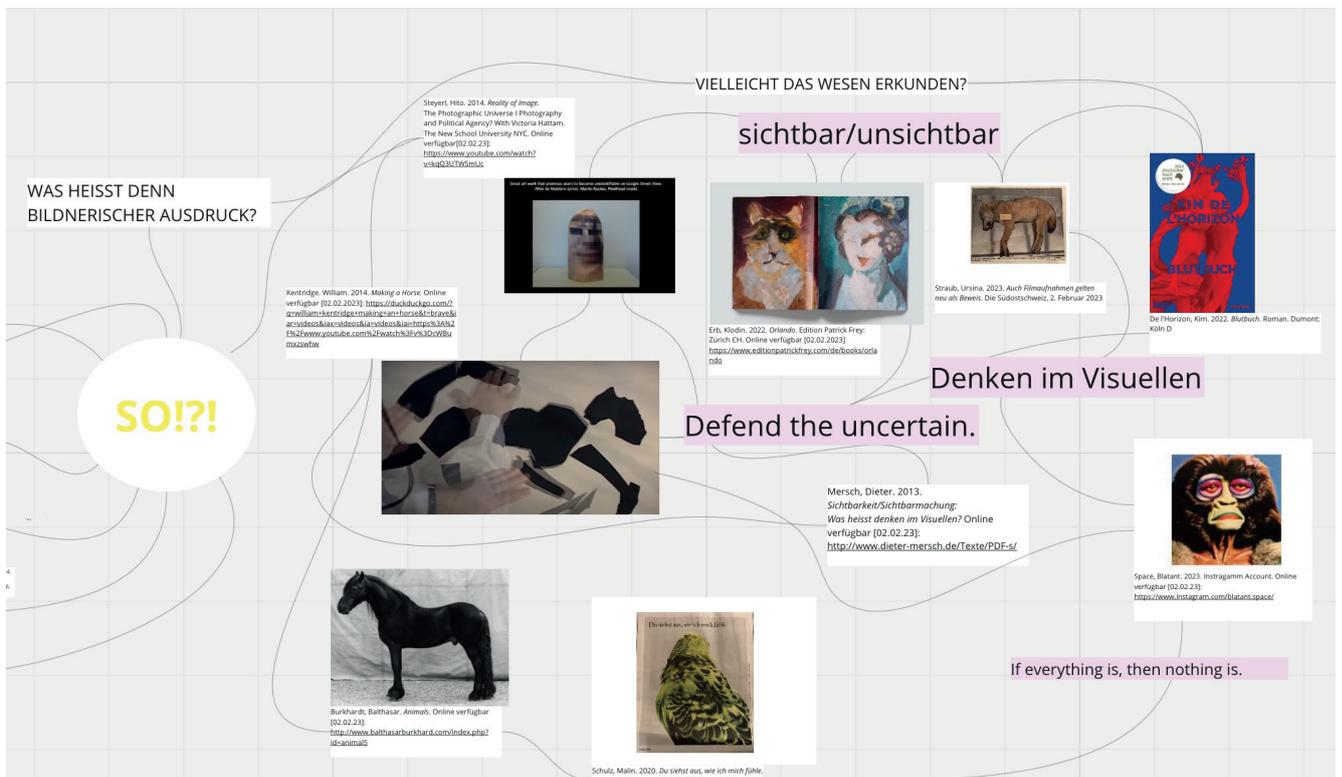


Abb. 09: Ausschnitt aus dem Mapping zu "Bildnerischer Ausdruck", Recherche

vielfältige Wesen zwischen Menschen und Tieren zu imaginieren. Ich und wahrscheinlich auch andere Betrachtende ergänzen die Figuren in der Vorstellung weiter. Demgegenüber lotet Kentridge das Formenrepertoire von zufällig gestreuten Papierschnipseln bis hin zur animierten Silhouette eines trabenden Pferdes mit allen Zwischenphasen filmisch aus. Kentridges Hände bleiben in Überblendungen sichtbar und legen den Akt der Bildwandlung offen.

«sichtbar... unsichtbar»

Mit Blick auf die Materialien zum Modulinhalt «Bildnerischer Ausdruck» bemerke ich, dass sich bei mir sowohl Interesse als auch Desinteresse einstellt. Die Buntheit der verschiedenen Lehrmittel und deren Aufgabenbeispiele fallen mir auf. Verschiedene Techniken wie z.B. Materialdruck (Herbstblätter sammeln, bemalen und auf buntes Papier drucken) sprechen mich nicht an. Ich frage mich, wie ich es anders machen könnte.

Das Befragen verstehe ich als konstruktive Kritik, aufgrund derer eine Sachlage ausgelegt und neu verstanden werden kann. Inhalte, Anknüpfungspunkte, Stolpersteine und fachlich problematische Kurzschlüsse versuche ich herauszukristallisieren. So überlege ich, wie ich der beliebigen Buntheit und den entscheidungsentleerten Rezepten der vorliegenden Lehrmittel begegnen kann. Die von mir entwickelten Aufgabensettings knüpfen am erweiterten Bildverständnis an. Sie fokussieren auf den Umgang mit verschiedenen Materialien (Fotokopien, Papier, Klebstoff, Graphit, Seife) und Werkzeugen (Schere, Fotokamera/Stativ, Animationsbearbeitungsprogramm, Messer) für eine Bildproduktion. Anstelle der Beliebigkeit möchte ich die Aufgaben stärker auf die gezielte Befragung von Material und Werkzeug ausrichten. Entgegen vorgegebener Gestaltungsprozesse nach rezeptartigen Ablaufplänen sollen in den Aufgaben Entscheidungsmomente ins Zentrum gerückt werden.

«bunte Rezepte»

Bereits während der Modulveranstaltung fragen Studierende, ob ich ihnen das Endprodukt zeigen könne. Sie wünschen eine Vorlage, um sich daran orientieren zu können. Die thematisierten Kunstbezüge scheinen als Referenz nicht zu genügen.

Die im Unterricht gezeigten künstlerischen Positionen sind keine Umsetzungen der gestellten Aufgabe. Sie verhandeln jeweils einen Aspekt z.B. des Materials, der Vorgehensweise oder eines Inhaltes. Für den Einbezug von Kunst in die Aufgabenstellung orientiere ich mich an Eva Sturm: «Von Kunst aus meint insgesamt dreierlei: Kunst wird zum realen Startpunkt einer Auseinandersetzung, Anfang oder Zwischenstation für eine Auseinandersetzung ist eine konkrete künstlerische Arbeit; Kunst bezeichnet eine Haltung, die Herangehensweise ist künstlerisch; und Kunst rückt als bezugsdisziplinäre Orientierung in den Vordergrund, die bildungsbezogene Auseinandersetzung lernt quasi von Kunst – je singulär.» (Sturm 2011, 30) Ich fordere die Studierenden auf, einen eigenen Weg zu finden, der anders, aber trotzdem angelehnt an die künstlerischen Positionen sein kann. Ich zeige in dem Sinne keine Resultate, die als Vorlage dienen.

«eine Vorlage, bitte?»

Ausgehend von gewählten Tierabbildungen soll mit dem Material Seife eine neue tierähnliche Form entwickelt werden. Als künstlerische Position zeige ich die Fotografie «Die Welt entdecken» von Isabelle Krieg. Darauf ist ein Seifenstück zu sehen, auf dem mit einem Haar eine Weltkarte abgebildet wird. Zusätzlich betrachte ich mit den Studierenden «Das Tier», ein Polyurethan Objekt von Fischli/Weiss.

Die Studierenden erhalten ein weisses A3-Papier, eine Seife als Material und ein Messer als mögliches Werkzeug. Ich weise darauf hin, dass sie auch weitere Werkzeuge nutzen dürfen. Cutter, Spachtel, Zangen, aber auch Pinsel und Farbe stehen zur Verfügung.

Es gibt interessante Vorgehensweisen der Studierenden zu diesem Auftrag. Steht bei einigen das genaue Herausarbeiten einer Form im Mittelpunkt, bearbeiten andere die Seife brachialer mit dem Messer (Abb. 06-07). Einige Studierende bekunden jedoch Mühe mit dem Auftrag. Sie bewerten oder empfinden die Seife als ungeeignetes Material. Anstatt nach Alternativen zu suchen, geben sie auf, wenn ein Seifenstück wegbricht. Ich hätte mehr Experimentierfreude erwartet.

«experimentieren»

Bei dieser Aufgabe leiten mich verschiedene Überlegungen, die ich im Folgenden darlege. Da ist einmal mein Interesse, alternatives Material zur Verfügung zu stellen, um dieses in seinen Gestaltungspotenzial auszuloten. Ich erprobe für mich im Vorfeld mögliche Darstellungsweisen und bemerke, dass das Material Seife vieles zulässt. Zum Beispiel ermöglicht die Seife, nebst abtragen der Technik auch zeichnerische Spuren herzustellen. Zudem könnte mit Seifenbrösel eine flächige Form ausgelegt werden. Dann will ich in den Aufgabenstellungen das Spektrum von räumlicher und flächiger Bearbeitung in Bezug zum erweiterten Bildbegriff anlegen. In der Umnutzung und Erkundung von bekanntem Material erhoffe ich mir, dass sich neue Perspektiven zu flächigen, aber auch räumlichen Bildfindungen eröffnen könnten. Nachdem ich mit den Studierenden die kunstorientierten Methoden³ besprochen hatte, ging ich davon aus, dass sie diese in gestalterischen Tätigkeiten anwenden können. Die kunstorientierten Methoden beinhalten auch dekonstruktive Tätigkeiten z.B. umgestalten oder verfremden. Obwohl ich positive Rückmeldungen zu dieser Aufgabe erhalten habe, beschäftigen mich die kritischen Bemerkungen mehr. Ich war mir nicht bewusst, dass alternative Gestaltungsmaterialien wie in diesem Beispiel die Seife Mühe bereiten und nicht als gehaltvolle Auseinandersetzung für eine gestalterische Problemlösung angesehen wird. Das Experimentieren mit dem Material setze ich als Lösungsansatz voraus. Ein richtiges oder falsches Bearbeiten gibt es für mich nicht. Vielmehr sollen verschiedene Bearbeitungen und daraus hervorgehende Bildfindungen ermöglicht und im Plenum auf deren Ausdruck hin diskutiert werden.

3 «Schülerinnen und Schüler nutzen Denk- und Arbeitsweisen, wie sie in der Kunst zur Anwendung kommen (z.B. Umgestalten, Variieren, Kombinieren, Verfremden). Im Unterricht erhalten sie Gelegenheit, durch kunstorientierte Methoden vielfältige Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Bildern und Kunstwerken zu erleben. Dabei werden sie aufgefordert, ungewohnte Perspektiven einzunehmen, Grenzen auszuloten und eigene Gewohnheiten zu durchbrechen.» (LP21 GR 2016, 5)

Ich entscheide mich, mit den Studierenden nicht zu zeichnen, zu malen oder zu drucken, sondern stelle Techniken wie Scherenschnitt, Installation, Frottage, Fotografie, Animation, Montage oder Abtragung zur Verfügung. Dabei halten die Aufgaben einen Spielraum offen, indem bei Bedarf durchaus zeichnerische Elemente eingesetzt werden könnten. In Anlehnung an künstlerische Arbeiten entwickle ich vier Aufgaben. Als theoretische Rahmung dienen mir das erweiterte Bildverständnis und die kunstorientierten Methoden aus dem LP21.

«nicht zeichnen»

«Wann zeichnen wir endlich?», fragt eine Studentin etwas entnervt nach der zweiten Veranstaltung. In der fakultativen Evaluation halten ein paar Studierende fest, dass sie gerne mehr abgezeichnet hätten.

«Wann zeichnen wir?»

Ein Student berichtet mir am Ende der Stunde: «Ich dachte zuerst, oouw - ich kann nicht zeichnen und sicherlich kein Tier.» Dann fügt er mit freudiger Überraschung hinzu: «Aber mit den Papierschnipseln geht das ja ganz einfach!»

«ganz einfach»

Ich füge hier an, dass ich dem Zeichnen sehr wohl gehaltvolle Aspekte für den bildnerischen Ausdruck zuspreche. Im 2. Studienjahr wird das Zeichnen in verschiedensten Formen als Inhalt explizit thematisiert.

Das Nicht-Zeichnen in diesem Modul sehe ich als Türöffner, um den Studierenden den erweiterten Bildbegriff mit anderen bildgebenden Methoden nachvollziehbar und erfahrbar zu machen. Die grafische Darstellung des bildnerischen Prozesses aus dem Lehrmittel Kunst & Bild (Aebersold et al. 2022), in dem die kunstorientierten Methoden aufgelistet werden, ziehe ich zur Veranschaulichung herbei. Dabei behalte ich auch die zu erwerbenden Kompetenzen für den Modulinhalt im Blickfeld:

«-Ich lasse mich auf den Prozess der Bildfindung ein.

-Ich entwickle mein Bildverständnis.

-Ich verbalisiere Bilderfahrungen anhand meiner Produktionen.»⁴

Dieser Ausspruch führt mich zur Einsicht, dass nicht zu zeichnen für einige Studierende ein Problem darstellt. Anzuführen ist dem, dass die Studierenden während ihrer obligatorischen Schulzeit noch nicht nach dem LP21 unterrichtet wurden. Anstelle der aktuellen Fachbezeichnung «Bildnerisches Gestalten» hiess das Fach früher «Zeichnen». Es gibt viele Studierende, die nach einer Berufslehre in das Studium einsteigen und die eigene Erfahrung von Unterricht im «Zeichnen» auf die Primarschule zurückgeht. Mir wird dabei bewusst, dass nicht zu zeichnen einen dekonstruierenden Ansatz darstellt, weil er in einem kontroversen Verhältnis zu Vorstellungen des erlebten Unterrichts stehen kann. Wie sich diese starren Vorstellungen, dass gezeichnet werden muss, auflösen lassen, ist eine Frage, die sich mir dabei stellt.

Die Bildfindung über Papierschnipsel und Frottage entschärft den Anspruch, Zeichnen zu können. Für den Studenten, der behauptet, nicht zeichnen zu können, führt dies zum Erfolgserlebnis, bildnerisch gestalten zu können. Er gelangt zur Erkenntnis, dass auf andere Weise als durch das Zeichnen etwas abgebildet werden kann. Hier fruchtet mein Ansatz der Dekonstruktion auf eindrückliche Weise. Ich befürchtete zuerst, dass auf «oouw - ich kann nicht zeichnen» eine kritische Äusserung folgen würde. Aber das «ganz einfach» bestätigt mich in der Auffassung, dass dekonstruierende Denkleistungen für den Lernprozess bedeutsam sein können.

4 GES.03. Kreativität und Ausdruck. Kompetenzen. Internes Dokument PHGR 2023

Methodische Schritte

Meine Vorgehensweise, um der Dekonstruktion als Selbstverständlichkeit auf die Spur zu kommen, lege ich im Folgenden genauer dar.

Zu Beginn mache ich mich auf die Suche nach erlebten Situationen, in denen Differenzmomente in Bezug auf Haltungen, Methoden und Erwartungen zum Ausdruck kommen. Dabei erinnere ich mich an Schüler:innenarbeiten der Sekundarstufe I, die kontrovers diskutiert wurden («nicht schön»). Meine Vorgehensweise in der Planungs- und Umsetzungsphase des Modulinhalt visualisiere ich als Auslegeordnung in einem Mapping (Abb. 08-09). Im Nachdenken über das Erarbeitete und Erlebte bemerke ich, dass Haltungen und Erwartungen aufeinandertreffen, die auf beiden Seiten als selbstverständlich gelten und in der Konfrontation Unbehagen, aber auch Überraschungsmomente auslösen. Im Sammeln dieser Situationen fällt mir auf, dass ihnen oft entgegengesetzte Denkweisen innewohnen. Was ich als selbstverständlich erachte, löst bei Studierenden Unbehagen (z. B. in «eine Vorlage, bitte»), aber auch Überraschungsmomente (z.B. in «ganz einfach») aus. Solche Situationen finden auch umgekehrt statt. Die Äusserungen in den Modulveranstaltungen irritieren mich (z.B. in «wann zeichnen wir?»). Die Möglichkeit, das Modul auf eine neue Weise zu konzipieren, spornt mich hingegen an (z.B. in «So!?!»). Die folgende Auflistung versucht, die Situationen dem Selbstverständlichen, dem Unbehagen und den Überraschungsmomenten zuzuordnen:

Selbstverständliches

für mich: nicht schön, sichtbar... unsichtbar, nicht zeichnen, experimentieren

für mein Gegenüber: nicht gut, eine Vorlage, bitte, wann zeichnen wir?

Unbehagen

bei mir: bunte Rezepte, wann zeichnen wir?

bei meinem Gegenüber: nicht schön, nicht gut, experimentieren, nicht zeichnen

Überraschungsmomente

für mich: nicht gut, So!?! , ganz einfach!

für mein Gegenüber: nicht gut, ganz einfach!

Die Zuordnung der Situationen zum Begriff des Selbstverständlichen zeigt mir, dass im BG-Unterricht andere als die von mir gestellten Aufgaben erwartet werden. Dabei wird mir meine Haltung und die von mir gesetzte Prämisse, mit der Dekonstruktion zu arbeiten, bewusst. In den Situationen mit Unbehagen kollidieren dekonstruktive mit anderen Ansprüchen und münden bisweilen in ein gegenseitiges Unverständnis. Demgegenüber führen die Überraschungsmomente zu neuen Einsichten. Darin zeigt sich die gedankliche Öffnung des Fachverständnisses, weil Dekonstruktion unhinterfragt übernommene Konzepte aufzuweichen und wandelbar zu machen vermag. In solchen Situationen erkenne ich das Potenzial, dass die Dekonstruktion neue, auch bis anhin ungedachte Sichtweisen ermöglichen kann (in «So!?!», «sichtbar... unsichtbar», «nicht gut», «ganz einfach»). Dass über die Dekonstruktion noch Ungedachtes ins Blickfeld rücken kann, führt mich zu meiner eigenen künstlerischen Produktion zurück. Ich stelle fest, dass die Dekonstruktion mit meiner künstlerischen Arbeit verbunden ist.

Problematisieren

Das Bewusstmachen der eigenen kunstpädagogischen Selbstverständlichkeit war nicht einfach. Die Herausforderung für das Aufdecken bestand darin, dass sich die Dekonstruktion in meinen Untersuchungen in drei unterschiedlichen Ansätzen zeigt (vgl. S. 2). Als Indikator, um dekonstruierende Methoden ausfindig zu machen, kann eine Gegenläufigkeit oder ein Unbehagen gegenüber Konventionen im Fachverständnis festgehalten werden. Die Gegenläufigkeit in den Auffassungen und das Unbehagen von mir, aber auch der Studierenden gegenüber kunstpädagogischen Inhalten brachte mich auf die Spur der Selbstverständlichkeit Dekonstruktion. So fallen zum Beispiel meine Verweigerung zu zeichnen («wann zeichnen wir?») oder dem Wunsch der Studierenden, nach einer Vorlage zu arbeiten («eine Vorlage, bitte»), als konträre Haltungen zu der Erwartung, was im BG-Unterricht getan werden müsste, auf. Die beiden Aussagen «wann zeichnen wir?» und «ganz einfach!» verdeutlichen den latenten Anspruch, dass im BG-Unterricht gezeichnet wird. In der Aussage «ganz einfach!» ist die Frottage-Technik von einem Stud-

ierenden als Erweiterung des Bildverständnisses erkannt worden. Demgegenüber weist die Frage «wann zeichnen wir?» eher auf die Resistenz hin, das eigene Fachverständnis zu überdenken. Obwohl ich dekonstruierende Zugänge bewusst gesetzt habe, um den Bildbegriff mit den Studierenden erweitert zu bearbeiten, gelangt die Erkenntnis für die Dekonstruktion als Selbstverständlichkeit erst über die aufgezeigten Differenzmomente in mein Blickfeld.

Die Deutlichkeit, mit der sich zeigt, dass meine dekonstruierenden Ansätze so gegensätzlich zu Erwartungen gegenüber dem BG-Unterricht stehen, erstaunt mich sehr. Denn dekonstruktive Methoden im Kunstunterricht werden bereits seit vielen Jahren in der Kunstpädagogik verhandelt. Abermals beziehe ich mich dabei auf Eva Sturm, die in «Von Kunst aus» die Dekonstruktion thematisiert (Sturm 2011). Sie zitiert darin unter anderem Jaques Derridas Herleitung der Dekonstruktion «als Konzept von Anwendung [...], das etwas Unvorhersehbares erzeugt» (Sturm 2011, 143). Diese Aussage auf den BG-Unterricht bezogen bestärkt mich, offene Aufgabenstellungen, die dekonstruktive Methoden enthalten, als Grundlage für die Beschäftigung mit kunstorientierten Methoden aus dem LP21 in der Fachdidaktik zu etablieren.

Verbunden mit dem Risiko, dass ein Paradigmenwechsel – sofern er noch nicht stattgefunden hat – von erwarteten Vermittlungskonzepten hin zur Dekonstruktion im Kunstunterricht kontroverse Reaktionen auslösen kann, stellt sich für mich die Frage, wie dekonstruierende Methoden verbindlicher in den Unterricht auf der Tertiärstufe eingebracht werden können. Wie können tradierte Verständnisse geknackt und dekonstruiert werden, damit dekonstruierende Methoden als Chance für das BG wahrgenommen werden? In der folgenden Kontextualisierung thematisiere ich Anknüpfungspunkte, die dekonstruierende Methoden in der Kunstpädagogik bestärken.

Kontextualisieren

Die Dekonstruktion als Anwendung kritischen Denkens finde ich im bereits thematisierten Essay «Sichtbarmachung und Sichtbarkeit. Denken im Visuellen» von Dieter Mersch während meiner Re-

cherchearbeiten in «sichtbar... unsichtbar» (Mersch 2013). Die Forschungsleitenden machen mich zudem auf Carmen Mörsch aufmerksam, die Dekonstruktion als kritische Befragung und als Potenzial für ein selbstreflexives Lernen in «Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen» (2015) in der Kunstpädagogik verhandelt. Ich versuche nun meinen Einsatz von Dekonstruktion mit diesen beiden Texten in Verbindung zu bringen.

Meine Überlegungen in Bezug auf Mersch's Auseinandersetzung beziehen sich hauptsächlich auf die zweite zu erwerbende Kompetenz im Modul Bildnerischer Ausdruck: «Ich entwickle mein Bildverständnis». Mersch verhandelt die nötige Seh- und Denkleistung zur Sichtbarmachung, Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit von einem Bild (Mersch 2013). So stachelt mich Mersch's Darlegung dazu an, im Aufgabensetting Bildfindungen einzufordern, die nicht nur dem Anspruch des realitätsnahen Abbildens genügen. Vielmehr suche ich danach, die Sichtbarmachung und Sichtbarkeit als bildnerischen Ausdruck zu initiieren («nicht gut», «experimentieren», «nicht zeichnen»). Das Thematisieren von Sichtbarmachung und Sichtbarkeit, aber auch Unsichtbarkeit innerhalb der Aufgaben sehe ich als Sensibilisierung für visuelle Eigenschaften, die über das mimetische Abbild hinausgehen. Das kann zum Beispiel eine Irritation beinhalten, wie ich es auch in der Situation «nicht schön» festhalte. Dabei gerät für mich eine Sehleistung in den Fokus, die sich mit dem «Denken im Visuellen» verbinden lässt (vgl. Mersch 2013, 5). Mersch bezeichnet es als Denkarbeit, die eine Praxis der Differenzierung vollzieht, indem das Denken über ein Bild mehr zulässt als nur die Anbindung an das erkennbare Abbild (vgl. ebd., 13). Dazu äussere ich mich ebenfalls in der Situation «sichtbar... unsichtbar». Mersch bietet an, Sehgewohnheiten, die oft nur auf das Abbild fokussiert sind, zu differenzieren und zu erweitern. Die Situationsbeispiele «ganz einfach», aber auch «nicht gut» verdeutlichen, wie andere Sichtweisen als Grundlage für derartige gestalterische Aufgaben genutzt werden können. Das Bildverständnis wird über die eigene Erprobung und Betrachtung differenziert und erweitert. Diese Belege ermuntern mich, Mersch's Ansatz auch in zukünftige Aufgabensettings einfließen zu lassen und Alternativen für Bild-

findungen und deren Rezeption zu berücksichtigen.

Carmen Mörsch analysiert in «Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen» (Mörsch 2015) vier verschiedenen Auffassungen des Vermittlungsauftrags von Museumsinstitutionen und stellt diese zur Diskussion: Der affirmative, der rekonstruktive, der dekonstruktive und der transformatorische Diskurs. Ich fokussiere hier auf den dekonstruktiven Diskurs, weil ich darin Parallelen zu meinem Umgang mit der Dekonstruktion enthalten sehe.

Der dekonstruktive Diskurs fordert die kritische Befragung von Kunst und von Bildungsprozessen. Dieser Diskurs findet zusammen mit dem Publikum statt (vgl. Mörsch 2015, 232). Mein Bestreben, mit dem erweiterten Bildbegriff aus dem LP21 und dem nicht Zeichnen Bildfindungen mit den Studierenden breiter zu verstehen und praktisch zu erproben, sehe ich an den dekonstruktiven Diskurs angelehnt. Das erfordert von den Studierenden häufig die Erweiterung der bestehenden Annahmen, was im BG-Unterricht gemacht wird («Eine Vorlage, bitte», «Wann zeichnen wir?»). Ein Bestreben im von mir entwickelten Aufgabensetting war es, kunstorientierte Methoden für die Bearbeitung der Aufgaben einzusetzen. Im LP21 sind die kunstorientierten Methoden als Teilbereich des Bildnerischen Gestaltens aufgeführt. Die Umschreibungen zeigen auf, dass kunstorientierte Methoden dekonstruierende Ansätze verfolgen, indem sie beispielsweise Bestehendes in Frage stellen.

Auch Mörsch hält explizit fest, dass künstlerische Verfahrensweisen im dekonstruktiven Diskurs verstärkter zur Anwendung kommen (vgl. ebd., 233). Diese Aussage findet ihre Entsprechung in der von mir vorgeschlagenen Arbeitsweise: Die Studierenden haben sich auf ihnen bis anhin weniger geläufige bildgebende Verfahren (reißen, schneiden, montieren, abtragen usw.) einzulassen. Das hat zur Folge, dass die Studierenden Gewohnheiten durchbrechen («wann zeichnen wir?»), Grenzen in der Materialbearbeitung ausloten («experimentieren») und eben andere Perspektiven einnehmen («nicht gut») müssen. Sie erhalten dabei die Gelegenheit, Bildfindungen dekonstruierend umzusetzen und wenden kunstorientierte Methoden an.

Besonders hebt Mörsch zudem die Entwick-

lung einer Kritikfähigkeit hervor (vgl. ebd.). Unter der Prämisse des erweiterten Bildverständnisses wird in meinem Unterrichtssetting das Primat des Zeichnens einer kritischen Überprüfung unterzogen («nicht zeichnen»). Die Studierenden sollen den bildnerischen Ausdruck untersuchen und über das Zeichnen hinaus erweitern («experimentieren»). Das Setting lässt individuelle Lösungen zu und fordert experimentelle Herangehensweisen heraus. Das kritische Befragen ist auf den Umgang mit Materialien und Methoden gerichtet.

Dass sowohl der dekonstruktive als auch der transformatorische Diskurs von einem selbstreflexiven Bildungsverständnis getragen seien, streicht Mörsch als weiteres Merkmal heraus (vgl. ebd.). Bezogen auf meine Vermittlungsabsicht müssen die Studierenden eigenständig die Einsicht erlangen, dass Bildnerisches Gestalten über das Zeichnen hinaus noch mehr beinhalten kann. Im Situationsbeispiel «ganz einfach» manifestiert sich dieser Gedankenschritt und kann als Indiz für ein selbstreflexives Bildungsmoment gedeutet werden.

Sowohl bei Carmen Mörsch als auch bei Dieter Mersch wird die Dekonstruktion als Methode explizit verhandelt. Mersch spürt den philosophischen Traditionen zum Bildverständnis nach und schlägt eine differenziertere Wahrnehmung von Bildern vor (Mersch 2013, 13). Mörsch verdeutlicht das Potenzial der Dekonstruktion beim Einsatz in der Kunstvermittlung (Mörsch 2015, 233). Künstlerische Verfahrensweisen und die kritische Befragung sieht sie als Gelingensbedingungen für selbstreflexive Bildungsmöglichkeiten (vgl. ebd.).

Qualitative Einschätzung

Für die Aufdeckung einer kunstpädagogischen Selbstverständlichkeit sehe ich den grossen Zeitrahmen von 12 Monaten als hilfreich. Dieser ermöglichte mir, die nötige Reflexionsarbeit zu leisten und die Dekonstruktion in den verschiedenen Formen ins Bewusstsein zu rücken. Dabei waren die Aussenblicke der Mitforschenden und Forschungsleitenden anlässlich verschiedener Sitzungen im schriftlichen und mündlichen Austausch hilfreich. So wurde mir in der vorliegenden Untersuchung nach und nach

vor Augen geführt, wie die Analyse und Einordnung wichtiger Schlüsselmomente in meiner Unterrichtspraxis («nicht schön», «So!?!», «sichtbar...unsichtbar», «nicht zeichnen», «experimentieren?») meine dekonstruktiven Ansätze offenlegen kann.

Die Äusserungen der Studierenden führen mir vor, dass dekonstruierende Ansätze kontrovers zu deren Erwartungen gegenüber dem BG-Unterricht stehen können. Obwohl der LP21 explizit kunstorientierte Methoden, welche die Dekonstruktion beinhalten, fordert, scheint dieser Ansatz Unbehagen auszulösen und nicht auf Antrieb als ergiebig für das bildnerische Gestalten erkannt und genutzt zu werden. Diese Vorbehalte lohnt es sich meines Erachtens abzubauen. Eine Möglichkeit sehe ich in der expliziteren Thematisierung und der verstärkten Erprobung. Dazu bieten sich Betrachtungen und Begehungen von Kunstwerken aus Geschichte und Gegenwart an, die hinterfragende Aspekte beinhalten. Damit meine ich ausgewählte Werke, denen die Dekonstruktion innewohnt. Diesen gestehe ich das Potenzial zu, Zugänge zu eröffnen, um kunstorientierte Methoden im Unterricht zu etablieren.

Positionen, die sich seit Jahren einem dekonstruktiven Handeln in der Kunstvermittlung verschreiben und auf die ich mich auch hier beziehe sind Eva Sturm (Sturm 2011) und Carmen Mörsch (2015). Eine Ermutigung mit dekonstruktiven Methoden zu arbeiten, finde ich zudem bei Nora Sternfeld (Sternfeld 2014) in «Wie kann ich dann meinen Unterricht lehrend verlernen». Sie thematisiert das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden als Machtgefüge und sucht nach möglichen Verschiebungen (Sternfeld 2014, 333). Auch Maria do Mar Castro Varela plädiert mit dem Ansatz des Verlernens, auf den sich Sternfeld bezieht, Bildungsprozesse kritisch zu hinterfragen. Das Verlernen beinhaltet das Verlassen eines sicheren Ortes und erfordert eine Mündigkeit der Menschen, indem sie selbst erkundend und befragend aktiv werden (Castro Varela 2021, 122). An das Verlernen von Sternfeld und Castro Varela knüpft mein Ansatz des nicht Zeichnens an. Mit dem Fokus auf den erweiterten Bildbegriff für das bildnerische Gestalten wird das Zeichnen für einen Moment verlernt bzw. vergessen, um sich auf andere bildgebende Verfahren einzu-

lassen.

Abschliessend möchte ich die zwei Situationen «nicht gut» und «ganz einfach» abermals aufgreifen, weil sie die Bereitschaft der Studierenden für Wahrnehmungen und Erkenntnisleistungen zum Ausdruck bringen. Die Frottage-Aufgabe ist so ausgelegt, dass die Erkundung von Darstellungsweisen im Zentrum steht. Über den zeichnerischen Gestus des Abreibens fügen sich die ausgelegten Schnipsel zu einer Figur zusammen. Das lässt verschiedene Ergebnisse zu. In beiden Situationen («nicht gut», «ganz einfach») nehmen die Beteiligten eine Justierung der Betrachtungsweise vor, welche sich als Erweiterung der Wahrnehmung und somit als Bildungsmoment herauschälen lässt. Bei «nicht gut» ist es das von mir initiierte Angebot, anders zu sehen. Bei «ganz einfach» eröffnen sich den Studierenden neue Zugänge über die eigene Erkenntnis nach der Erprobung.

Wenn es um die Stärkung der fachlichen Bildungsansprüche wie bspw. um ästhetische Literalität und um agiles Denken in der künstlerischen Praxis geht, wie es der LP21 fordert, erachte ich es als unumgänglich, dekonstruktive Methoden einzubeziehen.

Ausblick und Weiterentwicklung

Abschliessend nehme ich den Titel dieser Untersuchung «So!?! Zur Frage, wie etwas gemacht wird» nochmals auf. Wie ich es gemacht habe, lege ich in den vorausgegangenen Schilderungen dar. Dabei beziehe ich mich auf die Planung, Umsetzung und das Erleben eines Unterrichtsmoduls. Der zwar bewusste Einsatz der Dekonstruktion blieb mir als Selbstverständlichkeit lange verborgen. Der Prozess des Aufspürens erlaubte mir ein Nachdenken zu verschiedenen Situationen. In der Sichtbarmachung der Dekonstruktion in den verschiedenen Situationen wird mir die Herausforderung aber auch das Potenzial vor Augen geführt. Es lohnt sich, an der Dekonstruktion im Modul bildnerischer Ausdruck festzuhalten.

Rückblickend ermöglichte mir das Aufdecken der Selbstverständlichkeit, die drei, bereits eingangs genannten Ebenen im Umgang mit der Dekonstruktion zu unterscheiden: Sie ist erstens eine Methode in meiner Recherchearbeit zu

einem Unterrichtsinhalt, zweitens eine in meinen Aufgabenstellungen angewendete Praxis und sie zeigt sich drittens als Erwartung an die Studierenden. Zudem bemerke ich, dass der Einsatz der Dekonstruktion für mich zwar selbstverständlich ist, aber für die Studierenden Neuland bedeuten kann. Von Kunst aus ermöglicht mir, eine gestalterische Auseinandersetzung zu initiieren, von welcher Dekonstruktion ein Bestandteil ist. Zukünftig richtet sich mein Interesse differenzierter, aber auch verstärkt auf die Dekonstruktion als Inhalt, Methode und Haltung in der Kunstpädagogik.

Literatur und Quellenangaben

Aebersold, Ursula, Bazzigher, Monica, Junger, Susanne, Niederberger, Claudia (Hrsg.). 2022. «Kunst und Bild. Bildnerisches Gestalten im Zyklus 2 und 3». Bern: hep. Online einsehbar [06.02.2023]: <https://www.kunstundbild.ch/>

Castro Varela, Maria do Mar. 2021. «Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens». In Bildung. Macht. Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum, hrsg. v. Serena O. Dankwa, Sarah-Mee Filep, Ulla Klingovsky u. Georges Pfruender, 111-127. Bielefeld: Transcript Verlag

LP21 Graubünden, Bildnerisches Gestalten. 2016. Didaktische Hinweise zum Bildnerischen Gestalten. Anmerkung zum Fachverständnis, 5.

Mersch, Dieter. 2013. «Sichtbarkeit/Sichtbartmachung. Was heisst 'Denken im Visuellen?'». Online einsehbar [28.12.2023]: http://www.dieter-mersch.de/.cm4all/mediadb/Mersch_Denken%20im%20Visuellen_2013.pdf

Mörsch, Carmen. 2015. «Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen. Die Documenta 12 Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation». In What's next? Art Education. Ein Reader, hrsg. v. Torsten Meyer u. Gila Kolb, 333-338. München: kopaed

Sternfeld, Nora. 2014. «Wie kann ich dann in meinem Unterricht lehrend verlernen?» In What's next? Art Education. Ein Reader, hrsg. v. Torsten Meyer u. Gila Kolb, 333-338. München: kopaed

Steyerl, Hito and Victoria Hattam. 2014. «The Photographic Universe | Photography and Political Agency? Reality of images». The New School, New York City, USA. Online einsehbar [12.04.23]: <https://www.youtube.com/watch?v=kqQ3UTWSmUc>

Sturm, Eva. 2011. «Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze». Verlag Turia + Kant: Wien

Künstlerische Arbeiten

Burkhardt, Balthasar. Animals. Online einsehbar [12.04.23]: <http://www.balthasarburkhardt.com/index.php?id=animal5>

Burkhardt, Balthasar und Markus Jakob. 2017. «'Klick!' sagte die Kamera». Zürich: Verlag Lars Müller

Erb, Klodine. 2022. «Orlando». Zürich: Edition Patrick Frey

Fischli, Peter und David Weiss. 1984. Tier, Polyurethan, Stoff und Farbe, 60 x 110 x 60 cm. Online einsehbar [12.04.23]: <https://www.sikart.ch/Werke.aspx?id=result>

Kentridge, William. 2014. Making a Horse. Online einsehbar [12.04.23]: <https://duckduckgo.com/?q=william+kentridge+making+an+horse&t=brave&iar=videos&iax=videos&ia=videos&iat=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv=cWBumxzshw>

Krieg, Isabelle. 2001-2003. Die Welt entdecken, Seife. Online einsehbar [12.04.23]: <https://www.fr.ch/mahf/evenements/isabelle-krieg-ruinaissance>

Abbildungsverzeichnis

Titelbild:
Liegengebliebene Seifenresten

Abbildungen 01-04:
Archiv G. Gerber: geschenkte und zurückgelassene Arbeiten.

Abbildung 05:
Frottage, Arbeit einer Studierenden, FS23

Abbildungen 06-07:
Seifenobjekte der Studierenden, FS23

Abbildung 08-09:
Mapping "Bildnerischer Ausdruck" Miroboard, Inhalte und Recherche, Konzeption und Screenshot G. Gerber

Abbildungen der Studierendenarbeiten mit freundlicher Genehmigung.

Sämtliche Fotografien © Gabriela Gerber, 2023