

Diplomarbeit zur Erlangung des akademischen Grades
„Mag.art“ / „Mag.a.art“ (Magister artium / Magistra artium)

Die Erinnerung in gegenwärtiger Textilkunst und konstruktivistischer Kunst-Didaktik

in den Studienrichtungen
Unterrichtsfach Textiles Gestalten und Unterrichtsfach Werkerziehung
Eingereicht an der Universität für Angewandte Kunst Wien
Am Institut für Kunstwissenschaften, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung
Bei ao. Univ.-Prof. Mag. art. Dr. phil. Ruth Mateus-Berr

vorgelegt von **Agnes Czifra**

Wien, im Juli 2016

Danke!

An erster Stelle geht mein Dank an meine Betreuerin Ruth Mateus-Berr, die mein gesamtes Studium mit zahlreichen Denkanstößen und Impulsen bereichert, und mich beim Schreiben der vorliegenden Arbeit auf ebenso kompetente Art und Weise begleitet hat. Danke für den immer konstruktiven und hilfreichen Dialog – die Arbeit ist nur ein kleiner Teil dessen, was ich davon auf meinen weiteren Weg mitnehme.

Ich danke von ganzem Herzen meinen Eltern, Regina & János Czifra, für die wunderbare Art und Weise, mich auf meinem Lebensweg zu begleiten. Danke, dass ihr mich mit all eurer Liebe und Ermutigung, eurem Vertrauen und Rückenwind auf allen Ebenen erfüllt und unterstützt. Danke, dass ihr immer an mich glaubt und euch trotz aller Sorgen auf jedes meiner Abenteuer einlasst!

Danke an meine Brüder Tobias, Nikolaus & Johannes Czifra, dass ihr mein Studium trotz unserer so unterschiedlichen Tätigkeiten immer mit Interesse, Neugierde und brüderlichem Stolz verfolgt habt. Danke für eure Unterstützung und Euphorie!

Danke an all meine StudienkollegInnen für ein so wundervolles Miteinander! Ihr habt die Uni zu meinem zweiten Wohnzimmer gemacht! Stellvertretend für all die erfüllenden Freundschaften, die ich aus der Zeit mitnehme, danke ich Anna Breyer, die im Herzen von uns allen, die sie kennenlernen durften, weiterlebt.

Für das Engagement von so vielen Lehrenden bedanke ich mich stellvertretend ganz besonders bei Eva Lachner, Ute Huber-Leierer, Gabi Amon und Margarete Hottenroth für die vielen inspirierenden Stunden!

Stellvertretend für das Auslandsbüro, Danke an Astrid Behrens für die Begeisterung und unermüdliche Hilfsbereitschaft, obwohl ich mit meinen sechs Auslandsaufenthalten im Rahmen meines Studiums für so viel Papierarbeit gesorgt habe! Ohne euch wären die mir so unsagbar wichtigen Erfahrungen nicht möglich (gewesen)!

Danke an all die vielen Kinder und Jugendlichen, die mich zur Wahl dieses Studiums motiviert und mir als SchülerInnen im Unterricht, als Patenkind, als Nichte und Neffen, oder als Babysittingkinder vor, zwischen und nach Lehrveranstaltungen voll Vertrauen gezeigt haben, worum es wirklich geht. Die Arbeit ist euch gewidmet.

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst, keine andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe; dass diese Diplomarbeit weder im In- noch Ausland einem/r BeurteilerIn zur Beurteilung in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde; dass dieses Exemplar mit der beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, 2016

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Ziel und Aufbau der vorliegenden Arbeit.....	2
2. Beschreibung der eigenen künstlerischen Arbeit.....	4
2.1. Spuren der Vergangenheit – das textile Gedächtnis.....	5
2.2. Herangehensweise bei der Bearbeitung des textilen Materials in der eigenen künstlerischen Arbeit.....	7
2.3. Zwischen Veränderung und Wiedererkennung	8
2.5. Ein autobiographischer Zugang	10
2.6. Art-Based Research	13
3. Kontextualisierung in der Kunstgeschichte	14
3.1 Zeitliche Einordnung – Präsenz der Erinnerungsthematik und des textilen Mediums als Erinnerungsträger in der Kunstgeschichte.....	15
3.2. Künstlerischer Ausdruck auf Basis der Autobiographie.....	16
3.2.2. Christiane Spatt – von der Dekonstruktion zur Rekonstruktion	19
3.2.3. Marion Strunk – zwischen Erinnerung und Wiederholung.....	21
3.2.4. Louise Bourgeois – Rekonstruktion der Vergangenheit	23
3.2.5. Frida Kahlos Selbstidentifizierung	27
3.3. Bewältigung kollektiver Traumata – Aufarbeitung von Geschichte.....	30
3.3.1. Christian Boltanski zwischen individueller Erinnerung und sozialem Gedächtnis.....	32
3.3.2. Anselm Kiefer und die Aussagekraft des Materials	35
3.3.3. Sigrid Sigurdsson und ihre Architektur der Erinnerung	37
4. Zielgruppe Jugendliche.....	41
4.1. Jugendkultur – Annäherung an den Begriff.....	42
4.2. Warum sich Jugendliche mit Erinnerungen auseinandersetzen sollten	43
4.3. Der Begriff der Identität.....	44
4.3.1. Identitätskrise im Jugendalter.....	46
4.4. Umgang mit Erinnerungen im Jugendalter.....	47
4.4.1. Kollektives Gedächtnis bei Jugendlichen	47

4.4.1.1. Kollektives Gedächtnis innerhalb der Familie – das geschichtliche Erbe der Vorgenerationen.....	48
4.4.1.2. Umgang mit kollektivem Gedächtnis im Jugendkreis am Beispiel des Wandervogels	49
4.4.1.3. Youth.Memory als Beispiel eines aktuellen Projektes zum Umgang mit dem Kollektiven Gedächtnis bei Jugendlichen	50
4.4.2. Bedeutung des Umgangs mit autobiographischen Erinnerungen bei Jugendlichen	52
4.4.2.1. Die autobiographische Erzählung und ihr Einfluss auf die Erinnerung	52
4.4.2.2. Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses	53
4.4.2.3. Umgang mit autobiographischen Erinnerungen bei Jugendlichen	54
4.4.2.4.1. Abschied als zentrales Thema.....	55
4.4.2.4.2. Verantwortung als Herausforderung	57
5. Die systemisch-konstruktivistische Didaktik als Methode mit Jugendlichen die Thematik „Erinnerung“ im Textil-Unterricht zu bearbeiten	57
5.1. Klärung des Begriffes/Allgemeine Einführung.....	58
5.1.1. Konstruktivismus	59
5.1.2. Systemtheorien	60
5.1.3. Didaktik.....	60
5.1.4 Systemisch-konstruktivistische Didaktik	61
5.2. Grundperspektiven der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik.....	62
5.2.1. Konstruktion	63
5.2.2. Rekonstruktion.....	63
5.2.3. Dekonstruktion.....	64
5.3. Allgemeine Merkmale der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik	65
5.3.2. Situiertheit.....	66
5.3.3. Anschlussfähigkeit.....	66
5.3.4. Erkenntnisfähigkeit	67
5.3.5. Viabilität statt Wahrheitsvorstellung	68
5.4. Konkrete Handlungsfelder der Lehrperson	68
5.4.1. Individuelle Lernbegleitung	69
5.4.2. Kontextsteuerung	70
5.4.3. Perspektivenwechsel.....	70

6.1. Die Systemisch-konstruktivistische <i>Kunstdidaktik</i> als Grundlage	71
6.2. Die eigene künstlerische Arbeit als Kernidee des Unterrichts	72
6.3. Biographisches Lernen im Textilunterricht.....	74
6.3.1. Biographisches Lernen im Systemisch-konstruktivistischen Kontext.....	76
6.3.2. Biographisches Lernen als Vorbereitung auf historisches Lernen	77
6.4. Die kunsttherapeutische Seite des (Textil-) Kunstunterrichts	78
6.5. Bezug zum Lehrplan.....	79
6.6. Ziele	80
6.7. Organisatorische Vorüberlegungen.....	80
6.7.1. Zeitliche Dimension	81
6.7.2. Räumliche Dimension	81
6.7.3. Soziale Dimension	82
6.8. Unterrichtseinheit in voller Länge – Methodische Bausteine	82
6.8.1. Impuls	83
6.8.2. Präparation	84
6.8.2.1. Analyse auf sachlicher Ebene	84
6.8.2.2. Analyse auf affektiver Ebene.....	85
6.8.2.3. Gestaltungsaufgabe.....	88
6.8.2.4. Material-Erkundungen und Technik-Impulse.....	89
6.7.3. Realisation	90
6.7.3.1. Der kommunikative Aspekt textiler Techniken.....	91
6.7.3.2. Umsetzung: praktischer Teil am eigenen Kleidungsstück.....	92
6.7.3.2.1. Gesprächsimpulse im Dialog zwischen LehrerIn und SchülerIn	92
6.7.3.2.2. Gestalterische Impulse im Zuge der eigenen praktischen Arbeit..	92
6.7.4. Integration.....	93
6.7.4.1. Ausstellung der Projektergebnisse/ Inszenierung der künstlerischen Arbeit..	93
6.7.5. Reflexion und Auswertung der Projekte	94
6.8. Auf vier Einheiten gekürzte Version des Unterrichtsprojektes	94
6.8.1. Institutionelle Rahmenbedingungen	94
6.8.2. Überblick über Aufbau, Inhalt und zeitliche Gliederung der Unterrichtseinheit.....	95
6.8.3. Vorstellung der eigenen Person & Impuls.....	96
6.8.4. Biographisches Gespräch in Kleingruppen	97

6.8.5. Projekte der SchülerInnen	99
6.8.6. Evaluierung	102
7. Quellenverzeichnis.....	110
7.1. Literaturquellen.....	110
7.2. Internetquellen.....	119
7.3. Abbildungsverzeichnis	121

1. Einleitung

„Memory has its own special kind. It selects, eliminates, alters, exaggerates, minimizes, glorifies, and vilifies also; but in the end it creates its own reality, its heterogeneous but usually coherent version of events; and no sane human being ever trusts someone else's version more than his own.“¹

Bei der Interpretation dieser Zeilen von Salman Rushdie nähere ich mich jener von Norbert Schürer an. Dieser erklärt in seinen Ausführungen, Salman Rushdie meine nicht, man solle nie einer anderen Person trauen, sondern ziele viel mehr darauf ab, dass ein/e Jede/r nur durch kritische Selbstbefragung herausfinden kann, was die eigene Geschichte ausmacht und wie er/sie was davon präsentiert.² Wir alle schreiben unsere Geschichten und erzählen diese über die Jahre auf unterschiedliche Art und Weise– es geht nicht darum, wie sie tatsächlich waren, oder wie sie sich mit uns verändern, sondern was sie uns bedeuten und wie sie uns dementsprechend prägen.

Jeder Schritt in der Gegenwart, sowie jeder Blick in die Zukunft beinhaltet die Entscheidung für einen gewissen Umgang mit der Vergangenheit. Letzterer beschäftigt mich als Mensch, im Zuge meiner biographisch orientierten künstlerischen Auseinandersetzung aber auch als gestaltende Person. Zudem kommt meine Rolle als Pädagogin. Als jene ist es meine Aufgabe, Kinder und Jugendliche ein Stück ihres Weges zu begleiten und ihnen bei der Suche nach für sie geeigneten Wegen unterstützend zur Seite zu stehen. Dieser komme ich insbesondere nach, indem ich mit ihnen Methoden der Selbstbefragung herausarbeite. Nur, wenn das Gespräch mit sich selbst gelingt, kann auch mit anderen ein konstruktiver, ehrlicher und selbstbestimmter Austausch erfolgen.

Sowohl als biographisches Material in der eigenen künstlerischen Arbeit, als auch als Datenträger und Impulsgeber im gestalterischen Dialog mit SchülerInnen gilt textiles Material aus dem nahen Umfeld, Großteils getragene Kleidung, als das Medium im Umgang mit Erinnerungen. Folgend gilt den Komponenten der Erinnerung und des

¹ Rushdie (2008): *Midnight's Children*, S.242

² vgl. Schürer (2004): *Salman Rushdie's Midnight's Children*, S.66

Textilen der Hauptfokus in der vorliegenden Arbeit. Diese beiden Aspekte sind eng verschränkt:

„Textiles remember and are unremittingly democratic, moments of joy and tragedy are recorded on the surface and into the structure of cloth (...)“³

1.1. Ziel und Aufbau der vorliegenden Arbeit

Ziel dieser Arbeit ist, einen Bogen von der eigenen künstlerischen Arbeit hin zum Textil-Unterricht zu spannen und somit meine Motivation und mein Ziel, weshalb ich 2010 das Studium des künstlerischen Lehramts begonnen habe, zusammenzuführen. Die Abhandlung der Thematik erfolgt aus den für meine Studienjahre relevantesten Perspektiven, anhand derer sich auch die Wahl der Kapitel ergibt: Die eigene künstlerische Arbeit, die Positionierung des Themas im kunsthistorischen Kontext, die Auseinandersetzung mit Jugendlichen als Zielgruppe sowie die Relevanz des Forschungsgegenstandes für sie, die Wahl adäquater Vermittlungsmethoden und letztendlich die Umsetzung in der Praxis. Diese Aufzählung entspricht auch der Reihenfolge und so erfolgt im Anschluss an diese einleitenden Worte, im zweiten Kapitel, die Beschreibung der eigenen künstlerischen Arbeit, die seit 2009 einen Großteil meiner Aufmerksamkeit erhält. Das dritte Kapitel, das der Kontextualisierung meiner eigenen künstlerischen Arbeit in der Kunstgeschichte gewidmet ist, gibt Aufschluss über KünstlerInnen des letzten sowie diesen Jahrhunderts, deren Werke in erster Linie *Erinnerungen* thematisieren, jedoch auch das Textile in unterschiedlicher Intensität beinhalten. Die KünstlerInnen-Portraits sind thematisch unterteilt in jene Gruppe, die sich mit autobiographischen Erinnerungen auseinandersetzt und eine weitere, deren künstlerisches Werk in kollektiven Erinnerungen ihren Ursprung nimmt. Meinem Studium der letzten Jahre entsprechend, das mich mit Abgabe dieser Arbeit u.a. zur Lehrenden der Sekundarstufe befähigen soll, bilden Jugendliche meine Zielgruppe. Mit einer schrittweisen Annäherung an diverse Aspekte der Jugend und die Relevanz der Auseinandersetzung mit Erinnerungen während dieser Lebensphase beschäftigt sich das vierte Kapitel. Wie schon im Rahmen der Auseinandersetzung

³ Mateus-Berr (2014): Art & Design as Social Fabric, S.263

des kunstgeschichtlichen Bezugs kommt es auch hier zu einer Unterscheidung von autobiographischen und kollektiven Erinnerungen – diesmal steht der Umgang von Jugendlichen damit im Vordergrund. Als leitgebende Methode in der vorliegenden Arbeit, Erinnerungen im Textilunterricht zu bearbeiten, gilt das fünfte Kapitel einer allgemeinen Erklärung der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik. Im sechsten und somit letzten Kapitel konkretisieren sich diese Ausführungen dann fachbezogen in Überlegungen zur systemisch-konstruktivistischen Kunstdidaktik und finden in einem Unterrichtsprojekt mit detaillierten Beispielen Anwendung. Da sich das gesamte Unterrichtsprojekt über mehr Schulstunden erstrecken würde, als die Umsetzung im Rahmen dieser Diplomarbeit erlaubt, beinhaltet das sechste Kapitel ebenso eine gekürzte Version der Praxiseinheit. Letztere konnte ich dank der Lehrpersonen Regina Altenhofer, Bettina Glück und Sonja Schiefer mit einer 4. Oberstufen-Klasse der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Salzburg in vier Unterrichtseinheiten umsetzen. Letzten Teil der Arbeit bildet eine kurze Evaluierung dessen.

2. Beschreibung der eigenen künstlerischen Arbeit

Ausgangspunkt für das Thema der vorliegenden Arbeit ist die eigene künstlerische Beschäftigung der vergangenen fünf Jahre. Diese ist von textilen Arbeiten, mit einem Hang zum Theatralischen, Skulpturalen – einer Art Inszenierung geprägt. Allerdings handelt es sich nicht um die Inszenierung des Textilen als Material, sondern des textilen Materials als Träger von Erinnerungen. Diese beiden Aspekte bedingen gewissermaßen einander. Die Erinnerung wird nicht aktiv wachgerufen, sondern rückt nur im Zusammenhang mit dem Textilen als materieller Vermittler ins Bewusstsein – sie ist in dieser Hinsicht dinggebunden. Schon nach kurzer Zeit übersteigt der subjektive den objektiven Wert des textilen Materials – aufgrund der damit verbundenen Erinnerung. Dank dieser subjektiven Dimension weilen Kleidungsstücke, Heimtextilien, etc. jahrzehntelang in unserem Besitz. Wie auch Günter Oesterle über Gegenstände, die als Souvenir oder Andenken fungieren, schreibt, verdanken sie ihr Interesse ihrem nach narrativer Entfaltung rufenden Erinnerungskern – ohne diesen wären sie stumme Dinge und Abfall.⁴ Er positioniert das erinnerungsbeladene Objekt, was dem vorliegenden Gegenstand entspricht, zwischen Faktum und Fiktion, eine Wiedererinnerung, die mehr als die reine Erinnerung beinhalten kann.⁵



Abb.1



Abb. 2

⁴ vgl. Oesterle (2006): Souvenir und Andenken, S.39

⁵ vgl. ebd., S.20



Abb. 3

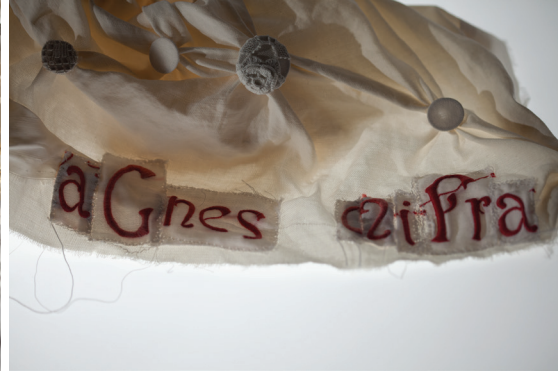


Abb.

4

2.1. Spuren der Vergangenheit – das textile Gedächtnis

Das Aussagepotential des bearbeiteten Materials ergibt sich so aus seiner Vergangenheit, die von verschiedenen Komponenten geprägt ist.

„Mit persönlichen textilen Objekten verknüpft der Mensch Erinnerungen, z.B. an bestimmte Personen und Orte, an vergangene Zeiten und Lebensabschnitte. Persönliche Objekte sind eng mit der eigenen Lebensgeschichte verbunden. Sie gehören einem selbst, lösen ein Gefühl von Vertrautheit und Geborgenheit aus und dienen als ein immer anwesendes Gegenüber. Sie geben dem Menschen ein gutes Körpergefühl und stärken das Selbstwertgefühl.“⁶

Das Textile, meist ehemals ein Kleidungsstück, veranlasst zum einen gedankliche Brücken zu Erlebtem zu bauen, zum anderen lässt die Beschaffenheit des Materials auch zu, Spuren dessen zu zeigen. Nichts ist bei all unseren Erfahrungen körperlich so naher Begleiter als die Kleidung – Körpertemperatur, Transpiration, Verletzungen, Unfälle, Gerüche und Düfte, Verunreinigungen, Körpersäfte; Eigenschaft des Textilen ist eine immense Speicherkapazität – es vergisst keinen Schnitt oder Riss, es absorbiert und lässt aufgenommene Informationen nur durch Manipulation wieder los. Wird ein Gewebe einmal verletzt, so trägt es diese Spuren auf gewisse Weise ewig. Auf die olfaktorischen Spuren diverser Objekte, so auch von textilem Material, stützt die Künstlerin und Geruchsforscherin Sissel Tolaas ihre Analysen. Sie nützt ihr Geruchsorgan, um Geschichte wahrzunehmen und diese teils zu reproduzieren – dabei identifiziert sie die jeweiligen Geruchsmoleküle und bereitet sie anschließend

⁶ Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.105

auf chemischem Weg auf. Im textilen Kontext von besonderem Interesse ist ein von ihr 2011 lanciertes Projekt, das sich an der Schnittstelle von Kunst und Forschung bewegt⁷: sie sammelte zahlreiche Mäntel, die sie auf ihre geruchsspezifischen Bestandteile analysierte. Die Ergebnisse reichten von angstbedingten Schweißausbruch-Gerüchen aus Mänteln von Kriegssoldaten bis hin zu Soja-Sauce Rückständen von diversen Restaurant-Besuchen. Diese detektivische Arbeit führt zur Erkenntnis, dass jedes Kleidungsstück in der Tiefe der Strukturen mit Gerüchen behaftet ist und in chemischen Formeln eine Geschichte erzählt, die den TrägerInnen selbst nicht bewusst ist.

„Described as “the most direct pathway to the brain” olfaction is subconscious, pre-cognitive, and emotional.“⁸

Die Erinnerung bedeutet eine Retrospektive auf das Vergangene. Ihr gegenüber steht das Vergessen. Zahlreiche Erfahrungen werden in unserem Gedächtnis gespeichert und durchleben durch Verschiebungen und Überlagerungen verschiedenste Phasen der Verarbeitung bis sie letztendlich teilweise in die Zone des Vergessens geraten. Solange Erlebnisse gedanklich abrufbar sind, wenn aufgrund der Verschiebungen und Überlagerungen auch durchaus in veränderter Form. Es erwachen nicht nur kognitiv Assoziationen, sondern auch auf allen Ebenen der sinnlichen Wahrnehmung nimmt die Vergangenheit Präsenz ein.

Eine bewusste Bearbeitung des Textilen bedeutet somit nicht nur eine Veränderung reiner Materialität. In der Funktion als Träger von Erinnerungen bringt jede Abwandlung des Stofflichen auch eine Verwandlung der damit verbundenen Informationen im Gedächtnis für mich als Gestalterin im autobiographischen Kontext mit sich. Durch die Bearbeitung verändert sich unweigerlich die Beziehung zu den textilen Begleitern.

⁷ vgl. World Science Festival Staff (2015): A Coat of many Odors

⁸ World Science Festival Staff (2011): Scents and Sensibilities

2.2. Herangehensweise bei der Bearbeitung des textilen Materials in der eigenen künstlerischen Arbeit

Die zwei ausschlaggebenden Grundideen sind also das Textile und die damit verbundene Erinnerung. Während zahlreiche Behandlungsmethoden den Grad der Flexibilität von Textilem erheblich erhöhen könnten, bringt die Arbeit mit Erinnerungen die Absicht mit sich, eine Authentizität des Materials spürbar zu machen. Es ist nicht Ziel, eine Transformation zu bewirken, welche die Vergangenheit aus dem Blickfeld rückt, sondern eine Brücke zu schaffen – aus der Perspektive der Gegenwart vom Erlebten der Vergangenheit in das Terrain der Erwartungen gegenüber der Zukunft.

„Erinnerung präsentiert die Vergangenheit als eine Erfahrung, die gegenwärtige Lebensverhältnisse verständlich und Zukunft antizipierbar macht. Erinnerung stellt somit den Kitt dar, der die drei Dimensionen des Geschichtsbewusstseins - Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft - auf jeweils spezifische Weise miteinander verbindet.“⁹

In diesem Sinne erfolgt die Bearbeitung des textilen Materials. Die Arbeitshaltung im Umgang mit Textilem als Träger von Erinnerungen entspricht dabei der eines/r Restaurators/in: In erster Linie gilt es die Erinnerung, die im Vergleich mit Restauration dem Begriff des Kulturguts ebenbürtig ist, zu erhalten. Sowie in der Restauration im Sinne des ursprünglichen Objektes Veränderungen vorgenommen werden, ist bei der Bearbeitung des Textilen das Ziel vor Augen, die Erinnerung zu erhalten. Der Wiedererkennungswert des Ausgangsmaterials bleibt bestehen, die Abänderungen sind sinngemäß im Kontext mit den Erfahrungen und dem aktuellen Zustand zu sehen.

Als Hilfsmittel bei der Bearbeitung kommen vor allem Nadel und Faden zum Einsatz – teils maschinell – vorwiegend jedoch manuell.

⁹ vgl. Georgi (2003): Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus

2.3. Zwischen Veränderung und Wiedererkennung

Mit der Projektion von Erinnerungen gewinnt das Textile einen emotionalen Wert, der mit allen Sinnen wahrnehmbar und erlebbar ist. Es wird zu einem geradezu lebendigen Material, dessen Veränderungen auf jeder Ebene logisch erscheinen. Obwohl die vorgenommenen Abänderungen am textilen Material in allen Belangen deutlich auffallen, bleibt immer ein gewisser Wiedererkennungswert als Kern des Wesentlichen bestehen. Zudem nimmt das Textile, eng verbunden mit dem menschlichen Körper, Einfluss auf Körpersprache und Gesten – die Persönlichkeit des/der Trägers/in findet im Kleidungsstück ihr Abbild. Wie sich die berufliche bzw. eine jeweilig andere einnehmende Beschäftigung in getragener Kleidung manifestiert und dadurch mit Erinnerungen behaftet ist, zeigte beispielsweise 2009/2010 ein Beitrag zur weitgefächerten Ausstellung „Textiles Art and the Social Fabric“ im M HKA/ Museum für Zeitgenössische Kunst in Antwerpen. Der bosnisch-französische Künstler Bojan Šarčević war in diesem Rahmen mit seiner Installation „Favourite Clothes Worn While S/he Worked“ vertreten. Die besagte künstlerische Arbeit präsentiert Kleidung als Informationsträger – es handelt sich um eigentlich für die Freizeit gedachte Bekleidung, die von den BesitzerInnen auf Aufforderung in Arbeitssituationen getragen wurde und dementsprechende Spuren zeigt. (siehe Abbildungen 5 und 6)¹⁰



Abb. 5



Abb. 6

¹⁰ vgl. Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (2009): Textiles

2.4. Bearbeitungsmethoden

So individuell wie Erfahrungen sind und in Form der Erinnerungen in unserem Gedächtnis weilen, manifestieren sie sich auch in der Verarbeitung. Die Methoden der Bearbeitung entsprechen keiner schematischen Herangehensweise, wie sie besonders mit dem textilen Material assoziiert werden, sondern schöpfen das Repertoire aller Möglichkeiten aus. Sämtliche Techniken, oft erst in der Situation mit der Erinnerung als inspirative Grundlage neu erprobt, zielen darauf ab, den subjektiven Wert des Materials in höchster Konzentration herauszuarbeiten.

Als erster Schritt erfolgt eine genaue Analyse, inwiefern erlebte Prozesse am Material auch „ablesbar“ sind. Man könnte die Methode in meiner eigenen künstlerischen Arbeit als eine Art detektivische Herangehensweise bezeichnen. Es wird nach Rissen, Löchern, Einschnitten, Nähten, Abnutzungserscheinungen, Flecken oder Ähnlichem gesucht – doch auch nicht sichtbare Merkmale werden unter die Lupe genommen. Mit einem, mit subjektiven Werten aufgeladenen, Material zu arbeiten bedeutet neben dieser sorgfältigen Analyse ebenso eine ständige Reflexion des damit Erlebten. Die Frage, was einzelne Aspekte des Textilen im Umgang damit evozieren und inwiefern diese dem erinnerungsauslösenden Moment am nächsten kommen, bestimmt den Umgang damit. Hierbei geht es nicht ausschließlich darum, im Sinne einer ästhetischen Gestaltung zu agieren, sondern den emotional behafteten Wert nach außen zu kehren.

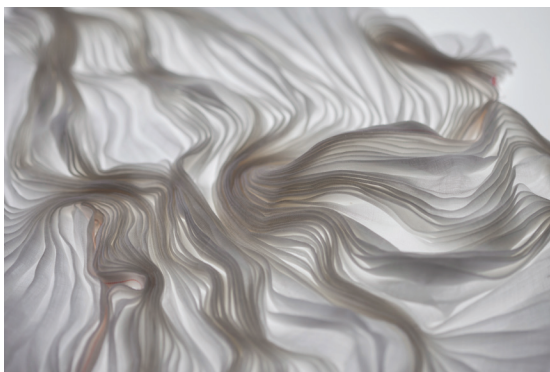


Abb. 7



Abb. 8

2.5. Ein autobiographischer Zugang

Es handelt sich um persönliche Erinnerungen, die ins Blickfeld rücken und somit auch anderen preisgegeben werden. Damit einher geht ein sehr offener Umgang mit privaten Informationen, wenn diese auch fragmentarisch sind.

Ausschlaggebend für die Arbeit mit dem Thema „Erinnerung“ war im Jahr 2009 die Konfrontation mit meiner als „nicht definierbar“ und somit als „unheilbar“ diagnostizierten Krankheit. Merkmal von Krankheiten ist nicht nur eine veränderte Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments und ein Einfluss auf den in die Zukunft gerichteten Blick, sondern auch der reflektierte Umgang mit der Vergangenheit. Erinnerungen halten zumindest im Kopf ein Leben wach, das in der Form nicht mehr erlebbar und ohne Aussicht auf Bekämpfung der Symptome auch zukünftig auszuschließen ist. Diese klare Markierung der Lebensabschnitte verlangt eine Neu-Positionierung und somit das Wagnis einer Skizzierung seiner selbst, die in keiner Weise ident mit jener zuvor erlebten ist. Die Funktion der Erinnerung im Sinne der Selbstvergewisserung und Stabilisierung von Identität¹¹, wie sie Kurt Wettengl in einem Ausstellungstext unter dem Titel „Das Gedächtnis der Kunst“ zu formulieren weiß, steht im Vordergrund.

Führen Schmerzen zur eigenen Entfremdung, verändert sich nicht nur die Selbstwahrnehmung, sondern auch die Art, wie die Umgebung rezipiert wird. Sich selbst nicht mehr in gewohnter Weise zu spüren bedeutet nicht nur den Anschluss zum eigenen Ich zu verlieren, sondern auch jenen zur Umgebung; das menschliche Umfeld reduziert sich aufgrund von Überforderung beider Seiten, das materielle wegen einer Verlagerung von Bedürfnissen. Der Großteil des materiellen Besitzes wirkt plötzlich wie Form angenommene Belanglosigkeit, - von Interesse sind nur jene Dinge, die emotional besetzt sind. Dieser emotionale Wert konstituiert sich aus der Erinnerung. Das Verhältnis zu jenen Objekten ist zwiespältig: Einerseits verkörpern sie die Erinnerung an ein leichteres, schwereloseres Leben, auf das zumindest gedanklich zurückgegriffen werden kann. Andererseits erscheint dieses im Rückblick soviel perspektivenreicher als die gegenwärtige Situation, sodass einem auch der

¹¹ vgl. Wettengl (2000): Das Gedächtnis der Kunst. Geschichte und Erinnerung in der Kunst der Gegenwart, S.14

eigene Verfall vor Augen geführt wird. Die romantische Nostalgie kippt damit in eine qualvolle Fata Morgana.

Es geht nicht darum, für andere die eigene Vergangenheit, die ohnedies immer wieder aufs Neue konstruiert wird, verständlich zu tradieren oder eine vollständige Aufbewahrung im Sinne eines Speichers zu veranschaulichen, sondern eine Auswahl an Schlüsselmomenten zu treffen, und diese sinnlich erfahrbar und ästhetisch zugänglich zu gestalten.

Es handelt sich bei mir um emotional besonders aufgeladene textile Stücke, in denen sich Erinnerungen mit dem eigenen Selbst verflechten. Sie wurden von mir über die Jahre gesammelt und nach Erinnerungen systematisch und sorgfältig aufbewahrt und als eine Art Speichermedium der Vergangenheit gehortet. Eine Absicht, die in der Form des Sammelns Ausdruck findet, wie sie sich auch in Alma-Elisa Kittners theoretischer Abhandlung über „Visuelle Autobiographien“ wiederfindet:

„Das Sammeln autobiographisch konnotierter Objekte und Fotografien wird zu einer Form des Selbstentwurfs, die auf der Folie kultureller Erinnerungsmetaphern spezifische Selbstordnungen und Selbsthistorisierungen entwickelt.“¹²

„Im ‚sammlerischen Pakt‘ (...) wird die Identität des Sammlers oder der Sammlerin über sein/ ihr gesammeltes Objekt bestätigt.“¹³

Es sind also vorsätzlich ausgewählte Objekte, die in Form von Selbstbefragungen in einen Dialog mit der Vergangenheit treten. Dieser wird durch Bearbeitung moderiert. Der Eigenschaft des autobiographischen Gedächtnisses, aufgrund der oftmals mündlichen Überlieferung über Generationen auch als kommunikatives Gedächtnis bezeichnet, zeigt sich auch in der künstlerischen Arbeit als „instabil“. Die Interpretationsmöglichkeiten mündlich vermittelter bzw. selbst erlebter Geschichte sind im kreativen Kontext unermesslich. Die imaginative und gefühlsbezogene Dimension von Geschichte steht meist in Opposition zur Wahrheit.¹⁴ Auch die Historikerin Joan W. Scott beschreibt, dass das Dokumentieren von Erfahrungen zwar

¹² Kittner (2009): Visuelle Autobiographien, S.12

¹³ ebd., S.250

¹⁴ vgl. Partington/Sandino (2013): Oral history in the visual arts, S.5

deren Existenz belegt, jedoch nicht offenlegt, wie diese geschichtlich wirklich vonstatten gegangen sind und in welcher Hinsicht sie das Individuum prägen.¹⁵

„All of us bring to our research knowledge which we have acquired through our life's experiences, and indeed how we make sense of what we observe and hear is very much influenced by that framework of understanding. This positioning is not static, but evolves over the course of our lives. New experiences, and new understanding of old experiences bring with them a new perspective (not only) on our own lives (...).“¹⁶

Während schon das Weitererzählen einer einmalig gehörten Geschichte eine Reihe beabsichtigter, aber eben auch unfreiwilliger Modifikationen gegenüber dem „Original“ aufweist, die weder kontrolliert noch korrigiert werden kann¹⁷, ist jede Abänderung des textilen Materials als Sinnbild einer Geschichte gewollt und bewusst. Jeder Schnitt, jeder Stich, jeder Riss im textilen Material ist überlegt. Allerdings ist der Umgang mit ein und demselben Kleidungsstück über eine Zeitspanne gesehen nie der gleiche. Bedeutungen verändern bzw. verlagern sich und so auch die Bearbeitungsmethoden, wenn ein Kleidungsstück über Monate, oder gar Jahre verteilt verarbeitet wird. Hier wird die erlebte Geschichte mit textilen Mitteln zur erzählten Geschichte.

„The term oral history covers both the history that is told, as well as the story subsequently presented—as history, as artwork—a double interpretive operation in which the narrator recapitulates the told in the telling.“¹⁸



Abb. 9

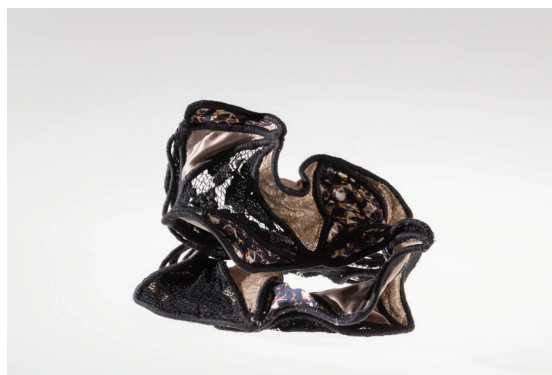


Abb. 10

¹⁵ vgl. Scott (1991): The Evidence of Experience, S.790

¹⁶ Andrews/ Squire/ Tamboukou (2008): Doing Narrative Research, S.86

¹⁷ Petes (2008): Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien, S.62

¹⁸ Partington/ Sandino (2013): Oral history in the visual arts, S.10

2.6. Art-Based Research

Im Zuge des künstlerischen Prozesses, der Analyse und Bearbeitung des textilen Ausgangsmaterials, wird jener Anteil des Objektes erforscht und heraus gearbeitet, der für meine eigene Biographie am aussagekräftigsten und somit am relevantesten ist. Die Methoden, die ich hierbei anwende, lassen sich unter dem Begriff *Art-Based Research (ABR)* einordnen.

„Art-based research can be defined as the systematic use of the artistic process, the actual making of artistic expressions in all of the different forms of the arts, as a primary way of understanding and examining experience (...).“¹⁹

Es ist der gestalterische Vorgang selbst, in dem zu Beginn der Auseinandersetzung klar gestellte Fragen beantwortet werden. Diese Antworten vollziehen sich also in Form angemessener Methodenwahl künstlerischen Ausdrucks und werden auch auf diese Art und Weise versinnbildlicht.

„Perhaps a defining quality of art-based researchers is their willingness to start the work with questions and a willingness to design methods in response to the particular situation, as contrasted to the more general contemporary tendency within the human sciences to fit the question into a fixed research method.“²⁰

Die Forschungsstrategien der Art-based Research erlauben einen sehr offenen Spielraum und ermöglichen dadurch einen persönlichen Umgang mit äußerst spezifischen Situationen zu finden. Letzteres ist besonders in der Arbeit mit Erinnerungen von Bedeutung, da persönliche Erlebnisse immer individuell für sich stehen. Die flexibel anwendbaren Methoden bringen dementsprechend oft überraschende Erkenntnisse mit sich. Erfahrungen im Rahmen künstlerischer Auseinandersetzungen sind niemals eindimensional und führen somit zu vielschichtigen Einsichten.

¹⁹ McNiff (o.J.): Art-Based Research, S.29

²⁰ ebd., S.33-34

„Künstlerische Auseinandersetzung führt auf den Ebenen der Wahrnehmung, der Emotion und des Intellekts neue Differenzierungen ein, experimentiert mit neuen Arten und Formen des Unterscheidens und erzeugt im Zuge dieser Prozesse neuartige ästhetische, emotionale oder gedankliche Konstellationen. Art-Based Research erfordert neben der intellektuellen Zuwendung also auch sensorische und emotionale Aufmerksamkeit.“²¹

In meiner künstlerischen Arbeit erforsche ich Großteils meine eigene Vergangenheit – ich versuche mit jedem Nadelstich mein eigenes Spannwerk nachzuvollziehen und zu verarbeiten. Für BetrachterInnen lassen sich diese Erfahrungen nur ein Stück weit nachempfinden. Bei jeder künstlerischen Arbeit ergeben sich jedoch Erkenntnisse, welche Wege sich besonders eignen, um den künstlerischen Prozess im Umgang mit erinnerungsbehafteten Textilien grundsätzlich zu gestalten – diesen Wissensschatz versuche ich methodisch nachvollziehbar an andere weiterzugeben. Das Unterrichtskonzept im letzten Kapitel dieser Arbeit ist einer der Wege, auch andere von meiner eigenen profitieren lassen zu können – wenn auch dabei für alle anderen Personen gilt, selbst eigene Methoden zu entwickeln und Neuland zu erkunden.

3. Kontextualisierung in der Kunstgeschichte

„Ich glaube, dass die Kunst eines der besten Mittel zur Bewältigung der Geister der Vergangenheit ist.“²²

Dieses Zitat stammt von der ungarischen Kunsthistorikerin und Kunstkritikerin Edit András, die sich im Rahmen ihrer Forschungsfelder (zeitgenössische Kunst im post-sozialistischen Ost- und Zentraleuropa, Nationalsozialismus, etc.)²³ kontinuierlich mit Erinnerungen auseinandersetzt. In der Geschichte finden sich zahlreiche Beispiele, deren Mittel im Umgang mit der Erinnerung die Kunst ist.

²¹ Lindinger / Obermaier (Hg.) (o.J.): Art-Based Research

²² Edit András, in: Bahlmann (2008): Der Blinde Fleck, S.8

²³ vgl. Künstlerhaus Graz (2015): Die Entwicklungskurve der Kritik in Zeiten des Post-Sozialistischen Nationalismus

3.1 Zeitliche Einordnung – Präsenz der Erinnerungsthematik und des textilen Mediums als Erinnerungsträger in der Kunstgeschichte

In der Kunst macht sich insbesondere seit den 1970er Jahren eine stärkere Hinwendung zu den Themen der Erinnerung und des Gedächtnisses bemerkbar.

Diese künstlerische Auseinandersetzung ist zwar individuell motiviert, grundsätzlich aber im Kontext der ausführlichen Diskussion um die historische Erinnerung und die gesellschaftlichen Mechanismen des Erinnerns und Vergessens, die zu jener Zeit sowohl in der Öffentlichkeit, als auch in den Kulturwissenschaften von hohem Interesse waren, zu sehen.²⁴

„The liberation from tradition and historical contingency, the presentness yet simultaneously abstracted remoteness considered central to mid-century modernism’s aesthetic aspiration was assailed by the return of what it had seemingly repressed. “Postmodern“ dance, performance and early installation work gradually eroded advanced art’s distance from narrative and embodied memory, from the start of the 1960s to the mid 1970s.“²⁵

Sowie man erst in der jüngeren Entwicklung der Kunstgeschichte die Erinnerung und das Gedächtnis eingehend thematisiert hat, gilt auch die Textilkunst gewissermaßen als ein Stiefkind der Kunstgeschichte. Wer mit dem textilen Material arbeitet, wird schnell mit traditionellen Konnotationen konfrontiert. Die Frage nach dem Status des textilen Materials und den textilen Arbeitsweisen im Kunstbetrieb führt oft zu einer Diskussion über die Gradwanderung von Kunst und Handwerk.²⁶

Es treffen hier also zwei Themengebiete, mit denen sich die Literatur bisweilen noch nicht ausgiebig beschäftigt hat, aufeinander. Die Auswahl der hier vorgestellten KünstlerInnen konzentriert sich auf jene, zu deren gestalterischer Arbeit sich besonders mit dem Thema „Erinnerungen“ Parallelen ergeben. Wenn auch nicht in gleicher Weise intensiv, ist auch das textile Material eine verbindende Komponente.

²⁴ vgl. Wettengl (2000): Das Gedächtnis der Kunst, S.11

²⁵ Farr (2012): Memory, S.13

²⁶ vgl. Felix (2010): Nadelstiche, S.15-17

3.2. Künstlerischer Ausdruck auf Basis der Autobiographie

Zusammenhang von Erinnerung, persönlicher Identität und
künstlerischem Werk

Unser Bild der eigenen Identität basiert auf biographischen Erinnerungen, allerdings ist nur ein kleiner Teil dieser bewusst offengelegt und somit Gerüst einer impliziten Lebensgeschichte. Die Großzahl unserer Erinnerungen ist zwar passiv vorhanden, bekommt jedoch nur durch äußeren Anlass sinnliche Präsenz. Beschreibt Aleida Assmann einen möglichen Zugang in das verfügbare Repertoire durch sprachliche Aufbereitung von Erinnerungen²⁷, verstehe ich den Begriff der „Sprache“ hier in vielfältiger Form. Sowie das Medium Sprache, nun im wörtlichen Sinn verstanden und zweckmäßig eingesetzt werden kann, finden sich in Kunst und Musik ebenbürtige Kommunikationsmittel. In diesen Ausdrucksformen liegt Potential, aufgrund von Trauma oder Verdrängung unzugängliche Erinnerungen doch aufzudecken. Jene *unzugänglichen Erinnerungen*, die nur durch Unterstützung wieder bewusst wahrgenommen werden könnten, formuliert Aleida Assmann neben den *unverfügbaren* und *verfügbaren* Erinnerungen als *eigene Gruppierung*.²⁸

Autobiographische Erinnerungen sind pauschal von folgenden Eigenschaften geprägt: Subjektiv bestimmt sind sie nicht austauschbar und unübertragbar. Sie sind mit anderen Erinnerungen vernetzt und bestätigen sich in dieser Kreuzung, Überlappung bzw. dem Anschluss gegenseitig – daraus folgt Kohärenz und Glaubwürdigkeit, sowie eine gemeinschaftsbildende Eigenschaft. Von Labilität und Flüchtigkeit gekennzeichnet verändern sie sich im Laufe der Zeit den Lebensumständen der Person entsprechend. Relevanz-Strukturen und Bewertungsmuster hängen auch von der jeweiligen Lebensphase ab. Es sind fragmentarische Ausschnitte, sozusagen Momente, die weder von Vergangenheit oder Zukunft zeugen, die erst durch Erzählung eine ergänzte Form annehmen und eine stabilisierte Struktur bekommen.²⁹

²⁷ vgl. Assmann (2000): Individuelles und kollektives Gedächtnis, S.21

²⁸ vgl. ebd.

²⁹ vgl. ebd., S.21-22

Wie mannigfach diese „Erzählung“ ausfallen kann zeigen zahlreiche künstlerische Arbeiten, von denen hier nur einige wenige vorgestellt werden können. Fokus bei der Auswahl lag auf Arbeiten der Gegenwartskunst, die auf verschiedenen Ebenen im Kontext zur eigenen künstlerischen Arbeit gesehen werden. Dabei war es mir ein Anliegen, von der Lebenssituation bis hin zur Art der Produktion Parallelen zu KünstlerInnen zu ziehen und durch die unterschiedlichen Akzentuierungen so die Bandbreite im Umgang mit Erinnerungen zumindest anzudeuten.

3.2.1. Kaoru Hirano – die textilen Konturen der Erinnerung

„Erinnerung. Zeit. Gestalt. Zieh die Fäden auseinander und mache zarte, himmlische Formen. Wiederhole. Endlos.“³⁰



Abb.11

Die 1975 in Japan geborene, seit 2009 in Berlin lebende, Künstlerin widmet sich erinnerungsbehafteten Textilien, indem sie das Gewebe einst getragener Kleidung soweit auflöst, bis es sich nur mehr anhand der Faden-Struktur erahnen lässt.³¹

„You can take apart someone's clothes, but there's a history that remains in the fibres.“³²

³⁰ Jung /Reuter (2014): BerlinArt Prize, S.126

³¹ vgl. ebda., S.41

³² Modern Edition (o.J.): By a thread

Skelettartig auf das Wesentlichste reduziert, verknüpft die Künstlerin die Fäden wieder so, dass sie eine schemenhafte Skulptur bilden. Die Spuren des/der ehemaligen TrägerIn/s werden dadurch betont. Die Werke haben den Anschein, als wären sie nach wie vor von Leben gefüllt – ein Verweis auf die Präsenz des Abwesenden. Kaoru Hirano bringt auf diesem Weg Spuren von Erinnerungen zum Vorschein, welche die ehemaligen TrägerInnen in den Kleidungsstücken hinterlassen haben.³³

„When the material is turned into an art work, the article of clothing becomes separated from the specific individuals who wore it, transforming into memories and feelings that can be shared universally. We can imagine the background and history that each article of clothing possessed.“

34

*„Her work is about transforming the memories and presence of the original wearers of the garments, whose essence she believes still remains in the fibers, into something more transcendent and universal.“*³⁵

2012 gab sie in der Galerie für zeitgenössische Kunst *Scai The Bathhouse* in Tokyo eine Ausstellung unter dem Titel „Re-Dress“. In diesem Rahmen zeigte sie insbesondere eine Installation, die zum Großteil aus gebrauchten Hochzeitskleidern, von einem Hochzeitsverleih bezogen, bestand.



Abb. 12



Abb. 13



Abb.14

³³ vgl. Hamburger (2016): Was aufgetrennte Schuhe und Hemden erzählen

³⁴ SCAI (2012): Kaoru Hirano

³⁵ Liddell (2012): A stitch in time

Wurden ergänzend zu den Hochzeitskleidern in dieser Ausstellung auch weitere Kleider-Auflösungen aus dem umfassenden Werk der Künstlerin präsentiert, stand die Frage, welche Art von Spuren und Gefühlen über ein Kleid, das einen Wendepunkt im Leben der Frau symbolisiert, wahrgenommen werden könne.³⁶ Nach eigener Beschreibung der Künstlerin seien ihre ausfasernden Textil-Arbeiten von Kindheitserinnerungen geprägt, in denen ihre Mutter Kleidung anfertige.³⁷

3.2.2. Christiane Spatt – von der Dekonstruktion zur Rekonstruktion

Das Thema der Erinnerung ist ein immer wiederkehrendes Motiv in der Arbeit der österreichischen, in Wien lebenden, Künstlerin, die 1966 geboren wurde.

Kulturellen Räumen, in denen sie Spuren der Vergangenheit im Gegenwärtigen thematisiert, widmet sie schon seit Jahren ihr Hauptinteresse.³⁸

Besagte Spuren entnimmt sie Artefakten, Kleidungsstücken, Tapeten-Ornamenten, persönlichen Fotografie-Sammlungen, kuriosen Einrichtungsgegenständen, aber ebenso ihrer imaginären Sammlung. Als 'imaginäre Sammlung' beschreibt Christiane Spatt die unzähligen Eindrücke, Erinnerungen und Bilder, die im Gehirn gespeichert sind. Diese sind durch Herkunft, Kultur, Zeitgeist und persönliche Bedingungen geprägt und mit Assoziationen und Emotionen aufgeladen.³⁹ Christiane Spatt spielt also mit dem Repertoire der Erinnerungen. Anlässlich einer Ausstellung im November 2006 schreibt Michaela Stock über das Werk der Künstlerin:

„Sie spürt subtil prägende Faktoren auf und macht diese in sehr persönlichen Motiven in der Fotografie und im Rahmen von Installationen sichtbar. Die von ihr oft verwendeten vertrauten Muster transportieren Erinnerungen, verweisen auf Lebensabschnitte, sind mit Gefühlen, Erinnerungen und Assoziationen aufgeladen. Die Künstlerin als private Person wird dadurch transparent.“⁴⁰

Die gebürtige Tirolerin schlüpft immer wieder in verschiedene Rollen wie die von

³⁶ vgl. SCAI (2012): Kaoru Hirano

³⁷ vgl. Jung /Reuter (2014): BerlinArt Prize, S.41

³⁸ vgl. Braun (2010): Zur Ausstellung Christiane Spatt

³⁹ vgl. Spatt (2008): The way the Cookie crumbles

⁴⁰ Stock (2006): Christiane Spatt-flower-show

Märchenfiguren oder jene der wohlerzogenen Tochter und „arbeitet ihre Destruktionen am komplexen Koordinatensystem der emotionalen Aufgeladenheit von Erinnerungsträgern ab.“⁴¹ Auf diese Weise nähert sie sich in ihren Arbeiten ihrer kulturellen Identität. Christiane Spatt dekonstruiert ihre eigene Kindheitswelt, bedient sich aus dem Fundus textiler Alltagskultur und konstruiert bzw. rekonstruiert anschließend eigene Szenarien.



Abb. 15

Abb. 16

Das Motiv, das in der Rekonstruktion der Fotografien am meisten Aufmerksamkeit erfährt, ist das jeweilige Kleidungsstück. Die Künstlerin lässt die auf den Fotografien abgebildeten Kleidungsstücke ihrer Kindheit in ihrer aktuellen Kleidergröße nachnähen bzw. -stricken und stellt die Originalfotografie der daraus resultierenden Collage in der Ausstellung gegenüber.



Abb.17

⁴¹ Braun (2010): Zur Ausstellung Christiane Spatt

3.2.3. Marion Strunk – zwischen Erinnerung und Wiederholung

„Der Verräumlichung – der Erinnerung einen Ort geben –, das könnte ein Bild für das Gedächtnis werden. Die Bilder als Ort des Sichtbaren. Und mit den Bildern könnte daran erinnert werden, am Sichtbaren das Unsichtbare nicht zu vergessen.“⁴²

Die Erinnerung ist vor allem in fotografischen Arbeiten diverser KünstlerInnen ein prominentes Thema. Zahlreiche Arbeiten haben sie zum Inhalt und setzen sich sowohl mit autobiographischen, als auch historischen Momenten auseinander. Dies möchte ich grundsätzlich nur erwähnt lassen, da sie lediglich entfernt im Kontext zur eigenen künstlerischen Arbeit stehen. Eine Arbeit, die sich jedoch an der Schnittstelle zwischen der Fotografie und dem textilen Medium bewegt, und besonders durch die Betonung des handwerklichen Prozesses als Form produktiver Reproduktion von Erinnerungen näher zur eigenen künstlerischen Arbeit rückt, ist jene von Marion Strunk.

In den Arbeiten der in Zürich und Berlin lebenden Künstlerin und Kulturwissenschaftlerin zeigt sich die Stickerei als Supplement für Fotografien, was zu intermedialen Erinnerungsorten führt.⁴³ Die Fotografien bekommen durch die Bearbeitung mit Nadel und Faden eine weitere Ebene – die zweidimensionalen Objekte erfahren Haptik und somit Körperlichkeit.

Marion Strunk leitet ihren Kunstkatalog „Bildergedächtnis/ Gedächtnisbilder“ mit einem Zitat von Nietzsche ein, welches besagt, nur das bleibe im Gedächtnis, was nicht aufhört wehzutun („Man brennt etwas ein, damit es im Gedächtnis bleibt: nur was nicht aufhört weh zu tun, bleibt im Gedächtnis.“⁴⁴) Jene Erinnerungen sind nicht ident mit der Vergangenheit – Marion Strunk beschreibt sie mehr als eine Wiederholung des Erlebten. Dabei betont sie die Eigenschaften der Wiederholung: zeitliche Differenz und die Hervorbringung des Verschiedenen. In der Wiederholung

⁴² Strunk (1998): Bildergedächtnis/ Gedächtnisbilder, S.23

⁴³ vgl. Felix (2010): Nadelstiche, S.149

⁴⁴ Nietzsche: Kritische Gesamtausgabe der Werke VI/2, S.308

manifestiert sich die Erinnerung demnach nicht als bloße Reproduktion früherer Vorstellungen, sondern als produktiver Vorgang einer Verinnerlichung.⁴⁵

Für diese Art Neuauflage der Vergangenheit scheint die Stickerei ein ideales Mittel.

Die Kunsthistorikerin und Kunsttheoretikerin Matilda Felix sieht die Technik des Stickens in diesem Kontext als Mnemotechnik. Sie zieht von den bildimmanenten Einlagerungen Parallelen zur Mnemotechnik der antiken Rhetorik. Diese gestaltete sich, indem Fragmente einer Rede an einen imaginierten Ort gelagert wurden. Durch gedankliches Begehen dieser Depots sollte das Rekonstruieren der Rede bzw. deren Abfolge erleichtert werden. Marion Strunk benennt solche Depots mit dem Titel: „Bilder-Orte“.

46

Besonders der repetitive Akt der Sticktechnik trägt zu einer Verinnerlichung bei.



Abb. 18

Abb. 19

Sie ergänzt Fotografien mittels Stickerei durch Hervorhebungen und Hinzufügungen um persönliche Anteile. Es sind die Markierungen, die Bild-Details erst wahrnehmbar machen, und die es ermöglichen, das eigene Erleben vor Ort abzurufen.⁴⁷

Fotografie und Stickerei gehen eine Symbiose ein. Matilda Felix spricht aufgrund dieser Kooperation von einem „intermedialen Erinnerungsort“, was sie wiederum eine

⁴⁵ vgl. Strunk (1998): Bildergedächtnis/ Gedächtnisbilder, S.16-18

⁴⁶ Felix (2010): Nadelstiche, S.150

⁴⁷ vgl. ebd., S.148

Verbindung zum Begriff der Intertextualität ziehen lässt.⁴⁸ Der Theaterwissenschaftler Gerald Siegmund hat diesen als ein ästhetisches Gedächtnisverfahren beschrieben:

„Die Intertextualität produziert einen Gedächtnisraum zwischen Texten, die sich ineinander verschieben und umschreiben, Ihr Referent entstellt und verliert sich dabei in Spuren anderer Texte. Die Allegorie als Textprinzip fungiert als Vexierbild zwischen zwei diskontinuierlichen Erfahrungen, wobei die eine nachträglich und damit immer uneigentlich durch die andere mit Bedeutung belegt wird.“⁴⁹

Bestickte Fotografien, wie sie im Zusammenhang der Intertextualität beschrieben werden, würden demnach durch Schichtungen – diese wiederholen, verlagern, aber auch verdrängen.

Die Künstlerin entscheidet sich bewusst für den Effekt von Überlagerungen, da die Schichtung als eine der bekanntesten Metaphern für Erinnerung gilt. Sie beschreibt das „Erscheinen zeitlicher Sukzessivität von Eindrücken als sich überlagernde Schichten, ohne verlässlichen Ursprung.“⁵⁰

„Ein solcher Ursprung kann nicht repräsentiert werden, nur supplementiert. Den Supplementen sind mit den Erinnerungsspuren immer auch Spuren des Vergessens eingeschrieben, das von Vergangenem lösen, es aber auch verdrängen kann.“⁵¹

3.2.4. Louise Bourgeois – Rekonstruktion der Vergangenheit

„Time – time lived, time forgotten, time shared. What does time inflict—dust and disintegration? My reminiscences help me live in the present, and I want them to survive. I am a prisoner of my emotions. You have to tell your story, and you have to forget your story. You forget and forgive. It liberates you.“, Louise Bourgeois.⁵²

Erinnerungen erfüllen in den Arbeiten der französisch-US-amerikanischen Künstlerin Louise Bourgeois (1911-2010) nicht nur die Funktion der Wiederherstellung oder Versöhnung mit der Vergangenheit, sondern sie ermöglichen auch die Konstruktion

⁴⁸ vgl. ebd., S.149

⁴⁹ Siegmund (2001): Gedächtnis/ Erinnerung, S.610

⁵⁰ Strunk (1998): Bildergedächtnis/ Gedächtnisbilder, S.18

⁵¹ ebd., S.18

⁵² Suzuki (2001): Louise Bourgeois, S.7

des gegenwärtigen Moments. Es kommt zu einer Synthese von Vergangenheit und Gegenwart zugunsten einer Verortung der eigenen Autobiographie.

Wenngleich ein expliziter Bezug auf eine konkrete Kindheitserinnerung erst mit dem 1974 entstandenen Werk „The Deconstruction of the Father“⁵³ publik gemacht wurde, repräsentierten bereits Bourgeois' Skulpturen der 1940er Jahre Familienmitglieder und nahe stehende Personen.

„My sculpture allows me to reexperience the fear, to give it a physicality so I am able to hack away at it. Fear becomes a manageable reality. Sculpture allows me to re-experience the past, to see the past in its objective, realistic proportion.“⁵⁴

Das Werk der insgesamt 80 Holzskulpturen beschrieb sie als vermisste Präsenzen, mit denen sie jene Menschen meinte, die sie im Zuge ihrer Emigration in Frankreich zurücklassen musste. Im Schaffen der Skulpturen sah sie eine Möglichkeit, die Vergangenheit in physisch erlebbarer Form zu rekonstruieren.⁵⁵

Jean Frémon beschreibt es gar als Besessenheit, der Vergangenheit Einlass in ihr Werk zu verschaffen – er sieht in diesem Kontext das Erlebte als Material und Louise Bourgeois' Erinnerungen als ihre Arbeitspapiere.⁵⁶

Die Künstlerin konzentrierte sich in diesen Arbeiten auf die spirituelle Funktion. Sie wählte Formen, Materialien, Techniken und Maßstäbe, die ihren traumatischen Erlebnissen gerecht wurden und arbeitete diese in haptisch erfahrbarer Form aus. Der Großteil ihrer Arbeiten leitete sich aus der eigenen Autobiographie ab – aus persönlichen Erfahrungen als Frau in der Rolle der Tochter, der Ehefrau und der Mutter –, und macht oftmals den Eindruck, als handle es sich um eine Art Familienforschung.⁵⁷ In ihren Werken finden sich dementsprechend zahlreiche Referenzen in Form von Eingeständnissen, Selbst-Portraits, Erinnerungen, oder Fantasien.⁵⁸

⁵³ Gibbons (2007): Contemporary Art and Memory, S.16-17

⁵⁴ Kotik/Leigh/Sultan (1994): Louise Bourgeois, S.25

⁵⁵ vgl. Kellein (2006): Louise Bourgeois, S.101

⁵⁶ vgl. Frémon (2013): (1994): Louise Bourgeois, S.6

⁵⁷ vgl. Kotik Leigh/Sultan (1994): Louise Bourgeois, S.18

⁵⁸ vgl. Bernadac (1996): (1994): Louise Bourgeois, S.8

Trotz ihres persönlichen Einwands gegen allzu wörtliche Interpretationen hat sie die eigenen Werke ausführlich gedeutet und den Gemälden, Skulpturen und Zeichnungen Titel gegeben, die erkennen lassen, welche Motive gemeint sind.⁵⁹ So veröffentlicht sie beispielsweise eine Zeichnung unter dem Titel „*Michel Grotesque*“ (1946), kommentiert mit den Zeilen „*Die Franzosen erlaubten uns nicht, Michel aufgrund seiner Identität außer Landes zu nehmen. [...] Als ich Michel adoptierte, befürchtete ich, ich könnte keine Kinder kriegen. Und das war ein Trauma.*“⁶⁰

Durch die Großteils haptisch erlebbaren Arbeiten, oftmals in lebensgroßen Maßstäben, ist auch der/die BetrachterIn gefordert, sich mit der Vergangenheit der KünstlerIn auseinander zu setzen.

„When I first saw a sculpture by Louise Bourgeois I felt myself to be in the presence of something alive, organic, and erotic that would continue to transmute into yet further forms and essences as I looked at it.“, Adrian Piper⁶¹

Es ist nur eine von vielen Rezensionen, die allesamt den Eindruck vermitteln, der/ die BetrachterIn wäre von dem Ausdruck des Werks in einen Bann gezogen, was eine intensive Konfrontation abverlangt.

Parallelen zur eigenen künstlerischen Arbeit finden sich bei Bourgeois nicht nur durch die haptische erfahrbare Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse, sondern auch durch ihren gelegentlichen Einsatz des textilen Materials in skulpturaler Form. Als ein Beispiel sei hier die Arbeit „*Seven in Bed*“ (2001) (siehe Abbildungen 20 und 21) kurz vorgestellt. Das Werk beschreibt Louise Bourgeois Rivalitäts-Empfinden gegenüber ihrer Umgebung. Sie kommentierte es mit folgenden Worten:

„Seit ich auf der Welt bin, befinde ich mich in einer fortwährenden Rivalität mit anderen. Ich betrachte meinen Bruder, meine Schwester, meine Cousins, meine Nachbarn als Rivalen. (...)“⁶²

⁵⁹ vgl. Kellein (2006): Louise Bourgeois, S.33

⁶⁰ Bernadac/Obrist (2001): Louise Bourgeois, S.134

⁶¹ Kotik/Leigh/Sultan (1994): Louise Bourgeois, S.79

⁶² Bernadac/Obrist (2001): Louise Bourgeois, S.336



Abb. 20



Abb. 21

Während Zeichnungen vor allem in frühen Jahren entstehen und sich skulpturale Arbeiten festeren Materials, vor allem Kupfer, Marmor, Kunstharz, Holz und Latex, durch ihre gesamte Schaffenszeit ziehen, ist der spätere Abschnitt von textilen Werken geprägt.

Eine Wanderausstellung, von Hauser & Wirth organisiert, zeigte im Jahr 2010 in London und Venedig ausschließlich textile Arbeiten von Louise Bourgeois. Diese beinhalteten sowohl Skulpturales und Installationen als Annäherungen an die Vergangenheit, als auch zweidimensionale Arbeiten wie textile Collagen. Diese Hinwendung zum Textilen erscheint logisch für eine Künstlerin, deren größte Source an Inspiration die Kindheit war, denn sie war die Tochter einer Teppich-Restauratorin.

„Tapisserie gehörte zur Familientradition, zum Familiengeschäft. Das war schon seit Generationen der Fall. Es gab einfach nichts anderes“, Louise Bourgeois.⁶³

Allein diese Aussage zeigt bereits, dass das textile Material in ihrer Biographie eine besondere Stellung einnimmt. Zeit ihres Lebens hortete sie getragene Kleider und benutzte Heimtextilien, die sie dann verarbeitete.

"Through sewing she attempted to effect psychological repair: "I always had the fear of being separated and abandoned. The sewing is my attempt to keep things together and make things whole."⁶⁴

⁶³ Bernadac /Obrist (2001): Louise Bourgeois, S.121

⁶⁴ Hauser & Wirth (2010): Louise Bourgeois

Die Naht, als Verbindung mehrerer Teile, führt nicht in versteckter Form zusammen, sondern betont den Prozess des Verbindens. Stich für Stich finden, für die Künstlerin erlebbar und den/die BetrachterIn nachvollziehbar, bei Louise Bourgeois Lebensabschnitte zueinander.

„Clothing is... an exercise of memory... It makes me explore the past... how did I feel when I wore that.“⁶⁵

Kleidungsstücke stellten für Louise Bourgeois eine Art Gedächtnishilfe dar. Sowie im Rahmen der Beschreibung meiner eigenen künstlerischen Arbeit die emotionale Verdichtung in Kleidungsstücken angesprochen wurde, war dies auch bei Louise Bourgeois' Materialauswahl ausschlaggebend.

3.2.5. Frida Kahlos Selbstidentifizierung

„In allen ihren Werken hatte die Malerin Momente des Betroffenseins aus ihrem Leben festgehalten und sie für den Betrachter nachvollziehbar gemacht – jedes Bild ein erstickter Schrei, die Erfahrungen und Empfindungen der Frau in solcher Verdichtung, dass sie zur Entladung zu drängen scheinen.“⁶⁶

Auch bei der Mexikanerin Frida Kahlo (1907–1954), die zu den besonders gefeierten Künstlerinnen des 20. Jahrhunderts ⁶⁷ zählt, findet man eine Synthese von Vergangenheit und Gegenwart. In ihren Werken behandelt sie intimste Erfahrungen – sie erforscht ihre eigene Identität und setzt ihre Erlebnisse in sorgfältig komponierte Kunstwerke um.⁶⁸

Bei ihr verschmelzen autobiographischer und kultureller Symbolismus und fordern eine Auseinandersetzung mit Erinnerungen.

„Zwischen 1926, dem Jahr, in dem sie ihr erstes Selbstbildnis malte, und ihrem frühen Tod 1954 schuf Frida Kahlo über hundert Bilder, in denen sie die Aspekte ihrer komplexen Identität in Bezug auf ihren Körper, ihre Herkunft, ihre Kindheit, auf Gesellschaftsstrukturen, auf nationale, religiöse und kulturelle Themen und auf die Natur untersuchte. So betrachtete sie

⁶⁵ The Museum of Modern Art (o.J.): Louise Bourgeois

⁶⁶ Herrera (1983): Frida Kahlo, S.11

⁶⁷ vgl. Barson / Dexter (2005): Frida Kahlo, S.7

⁶⁸ vgl. Ankori (2005): Frida Kahlo, S.31

eingehend den physischen und psychologischen Prozess ihres Werdens und Vergehens, wie er sich im Lauf eines Lebens entfaltet, visualisierte sich als Zygote, Fötus, Kind, Erwachsene und als gebrechliches sterbliches Wesen. Gleichzeitig setzte sie sich mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Identitäten auseinander (...).⁶⁹“

Grundsätzlich finden sich bei Frida Kahlo zwei Arten der Selbstdarstellungen: Einerseits jene, die dem Spiegelbild entsprechen und somit zwischen der Darstellung des Kopfes bis zu den Schultern und der Darstellung der gesamten Körperlänge variieren. Diese Porträts sind mit persönlichen Attributen, die meist auf den sie betreffenden sozialpolitischen Kontext anspielen, ausgestattet – beispielsweise ist hier das Werk *The Two Fridas* (1939) (siehe Abbildung 22) zu nennen.

Andererseits bestehen auch Selbstdarstellungen, die Illustrationen von Schlüsselmomenten ihres Lebens beinhalten und in einer Art *Mise en Scène* präsentiert werden.



Abb. 22

Kahlos stilisierte Technik und symmetrische Kompositionen spielen eine große Rolle in der Vergegenwärtigung der Dualität und inneren Konflikte ihrer Identität. Die von traditionellen Portraitformen ausgehenden Selbst-Portraits unterscheiden sich nicht nur in der Erzählweise davon, sondern auch durch die Einführung von Elementen der Retrospektive und Historisierung.

⁶⁹ Ankori (2005): Frida Kahlo, S.31



Abb. 23



Abb. 24

The Henry Ford Hospital (1932) (siehe Abbildung 23) und *My Birth* (1932) (siehe Abbildung 24) sind mehr als einfache Aufnahmen vergangener Ereignisse – sie sind ebenso, sowohl literarisch als auch metaphorisch, eine Neuinszenierung dieser. In Arbeiten wie zuletzt genannt nimmt das Selbstporträt eine neue Form an und ist in gewisser Weise als Vorläufer für spätere Annäherungen an die Autobiographie in der Gegenwartskunst zu sehen. Das Selbstporträt fungiert zunehmend als Erinnerung. Kahlos Selbstdarstellungen kündigten bereits den Ansatz, die Bedeutung der Vergangenheit für die eigene Persönlichkeit in einem größeren Kontext zu verstehen, an. In diesem Zusammenhang ist auch der von Sigmund Freud geprägte Begriff „Nachträglichkeit“ zu erwähnen. Dieser meint die psychische Verarbeitung von vergangenen Erlebnissen und Erinnerungen, wobei der ursprünglich erlebte Moment aus der Perspektive aktuell bestehender Umstände Neuzuschreibungen und Neu-Arrangements erfährt.⁷⁰ Elemente der Retrospektive in Kahlos Werken, wie sie bereits erwähnt wurden, können so verstanden werden.

Wenngleich Frida Kahlos Arbeiten auch sehr vielfältige Rezeptionsmöglichkeiten bieten und es bei der Betrachtung ihres Gesamtwerkes ein Fehler wäre, dieses auf die prominentesten Hinterlassenschaften, die Selbstbildnisse, zu reduzieren⁷¹, zeigt sich hier der entscheidende Schnittpunkt zu meiner eigenen künstlerischen Arbeit. Die bisherige Beschreibung ihres Werkes vermittelt bereits, dass es sich nicht

⁷⁰ vgl. Gibbons (2007): *Contemporary Art and Memory*, S.13-15

⁷¹ vgl. Kettenmann (1988): *Selbstdarstellungen im Spiegel mexikanischer Tradition*, S.23

lediglich um den Ausdruck einer Leidensgeschichte handelt, dennoch war ihre schwere Krankheit wesentlicher Faktor.

„Malen wurde für Frida ein Kampf ums Dasein und ein Teil ihrer Selbstfindung; In der Kunst wie im Leben diente ihr die theatrale Selbstdarstellung als ein Mittel, die erreichbare Welt im Griff zu behalten. Man kann fast sagen, sie erfand sich immer wieder neu, wenn sie einen Rückfall erlitt und dann wieder gesund wurde. Sie entwarf eine Persönlichkeit, die sich mehr in ihrer Vorstellung bewegte und auslebte, als auf ihren Beinen.“⁷²

Lola Alvarez Bravo, die zum engen Freundeskreis von Frida Kahlo zählte, beschrieb es mit folgenden Worten:

„In gewisser Weise ist Frida während des Unfalls tatsächlich gestorben, und seither spielte sich ein ständiger Kampf zwischen zwei Fridas ab, zwischen der einen gestorbenen und der lebendigen Frida. (...)“⁷³

Die künstlerische Arbeit erweist sich hier als geeignetes Medium, Lebensabschnitte miteinander zu verhandeln.

3.3. Bewältigung kollektiver Traumata – Aufarbeitung von Geschichte

Sowie der Begriff der historischen Erinnerung in der Kulturgeschichte behandelt wird, geht es auch hier im künstlerischen Kontext um den politischen Gebrauch von Geschichtserinnerungen und um die Frage der Beendbarkeit oder Unbeendbarkeit gefährlicher Erinnerungen.⁷⁴

Liegt der Zusammenhang der eigenen künstlerischen Arbeit mit kollektivem Gedächtnis und Geschichte ferner, ist doch eine wesentliche Rolle, die das Thema „Erinnerung“ in der Kunst einnimmt, jene, Geschichte aufzuarbeiten. Die Bandbreite von KünstlerInnen, die sich dem kollektiven Gedächtnis und seinen Traumata widmet, ist sehr umfassend.

⁷² Herrera (1983): Frida Kahlo, S.63

⁷³ ebd.

⁷⁴ vgl. Assmann (1999): Erinnerungsräume, S.64

Bei der Auswahl der hier vorgestellten Kunstschaffenden wurde Wert darauf gelegt, jene besonders in das Zentrum der Betrachtung zu rücken, die auch auf weiteren Ebenen Parallelen zu meiner künstlerischen Arbeit zeigen. Diese Verbindung zeigt sich im Fokus auf das Material als Gedächtnis, als auch in der künstlerischen Arbeit mit Erinnerung als eine Form der Selbstidentifizierung. Mit dem Übergang vom autobiographischen zum kollektiven Gedächtnis beschäftigt sich der Künstler Christian Boltanski. Er interessiert sich für das Verhältnis von individueller Erinnerung und sozialem Gedächtnis. In seinen künstlerischen Arbeiten kommt auch dem textilen Material ein besonderer Stellenwert zu.

Die Kunsthistorikerin Monika Wagner stellt fest, dass viele KünstlerInnen jener Generation, die Ende des 2. Weltkrieges geboren wurde, sich mit dem Argument der Authentizität des Vergangenen in der Präsenz physischer Materialien im Zusammenhang mit dem Gedächtnis stark auf das jeweils vorliegende Material konzentriert. Damit intensiviert sich der Mythos des Unmittelbaren und seiner affektiven Qualitäten, unter der Vorgabe, dass Vergangenes in die Gegenwart durchschlägt. Physisches Material scheint daher zur Absicherung eines bedrohten Gedächtnisses besonders geeignet.⁷⁵

Sowohl Anselm Kiefer, als auch Sigrid Sigurdsson beziehen sich auf ein kollektives Gedächtnis, dessen jeweilige Konstruktion sie dem/der BetrachterIn überlassen. Anselm Kiefer ruft dabei durch bedeutsame Namen von Personen und Orten nicht nur Vergangenes, sondern zugleich auch Geschichte und Geschichtsschreibung wach. Sigrid Sigurdsson widmet sich hingegen namenlosen Alltagsgeschichten, die individuelle Erinnerungen ermöglichen. Dennoch zielen diese Bruchstücke privater Geschichten ebenso immer auf einen kollektiven relevanten Zusammenhang.⁷⁶

⁷⁵ vgl. Wagner (1996a): Bild – Schrift – Material, S.25

⁷⁶ vgl. Wagner (1996b): Sigrid Sigurdsson und Anselm Kiefer, S.126

3.3.1. Christian Boltanski zwischen individueller Erinnerung und sozialem Gedächtnis

Während die ersten Arbeiten des 1944 geborenen Pariser Künstlers Christian Boltanski der Darstellung historischer Ereignisse gewidmet sind, rückt nach und nach das Thema der persönlichen Erinnerung in das Zentrum seiner künstlerischen Arbeit. Dabei nützt er die Erinnerung als formales und inhaltliches Material. Die Arbeit mit Erinnerungen ist bei ihm weit gefächert. Sie beginnt bei Film- und Foto-Arbeiten, in denen er sich mit seiner eigenen Kindheit auseinandersetzt, vollstreckt sich über Objektkunst, die ebenso im autobiographischen Kontext zu sehen ist, bis hin zu musealen Präsentationsweisen kollektiver Erinnerung. Doch er bearbeitet die verschiedenen Formen von Erinnerungen nicht nur separat: Alltagsfotografien aus Nachlässen, Familienalben oder alte Zeitungen dienen ihm beispielsweise als Ausgangsmaterial, das Verhältnis von individueller Erinnerung und sozialem Gedächtnis zu analysieren.⁷⁷ Die Wand-, Boden- und Raumarbeiten von Boltanski bestehen aus massenhafter Auslage, Anordnung, Ansammlung und Stapelung von Objekten. Seine Werke tragen Titel wie *Archiv*, *Denkmal* und *Depot* – durch diese Betitelung machen sie den Erinnerungsvorgang namhaft deutlich.

„Denn wo er sammelte und häufte, handelte er von der Erinnerung, der eigenen und der kollektiven: mal sichernd, mal rekonstruierend, mal erfindend.“⁷⁸

Mittels der Erinnerung versucht er in seinen Arbeiten die Zeit anzuhalten und „Momente des Lebens“ zu bewahren.⁷⁹ Boltanski arbeitet vor allem mit Fotografien, zumeist mit unscharfen Schwarzweiß-Portraits, als auch mit getragenen Kleidungsstücken. Letzteren widmet er sich im Zusammenhang mit seiner künstlerischen Arbeit seit 1988.⁸⁰ Er sieht im Medium der Fotografie und der gebrauchten Kleidung einen Bedeutungszusammenhang. Sie seien insofern verwandt, als dass sie in zweifacher Funktion auftreten: als (anwesende) Objekte und

⁷⁷ vgl. Museums Plattform NRW (o.J.): Christian Boltanski

⁷⁸ Schneede (1991): Christian Boltanski, S.13

⁷⁹ vgl. Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.113

⁸⁰ vgl. Pape (2008): Kunstkleider, S.174

als Erinnerungen an (abwesende) Subjekte.⁸¹ Der Künstler selbst beschreibt es in folgenden Worten:

„Für mich sind die Kleider ganz stark verbunden mit der Photographie – ein Bekleidungsstück ist wie die Photographie ein Objekt der Erinnerung an ein Subjekt. Da ist der Geruch, da sind die Falten, das ist wie eine Hohlform im Vergleich zum Photo.“⁸²

Kleider erinnern an ihre TrägerInnen und verweisen somit auf deren Absenz. Diesen Aspekt von Abwesenheit und Tod betont der Künstler besonders beim Motiv der massenhaft versammelten Kleidungsstücke in seinem Werk *Réserves: La Fête de Pourim*.

„Die zahlreichen, wie ein farbiger Teppich ungeordnet auf dem Boden des Ausstellungssaales verteilten Kleider sind nicht anderes als Überreste von verendeten Körpern.“⁸³

Eine Auseinandersetzung mit dem Tod fordert im Jahre 2010 auch Boltanskis Ausstellung im Grand Palais in Paris, wo er mittels ca. 200.000 gebrauchter Kleidungsstücke eine Installation zeigte. Neben am Boden ausgelegten, in Rechtecken formiert abgegrenzten, Kleideransammlungen, bildet sich ein Kegel aus Kleidungsstücken, „auf den regelmäßig und unerbittlich aus den tentakelartigen Fängen eines Krans von oben Jacken, Blusen, Hosen und Pullover heruntertorkeln. Die metallene Hand, die Kleider wie tote Körper auf den bunten Berg wirft, ist in den Augen Boltanskis Ausdruck eines blinden Zufalls.“⁸⁴ Akkustisch begleitet wird der das Spektakel durch diverse Tonaufnahmen wie „irr gewordene Metronome“ und „schlagende Herzen“ – Boltanski sammelte hunderte individuelle Partituren und ließ sie in seiner Installation zu einem Continuo verschmelzen.⁸⁵

⁸¹ vgl. Schneede (1991): Christian Boltanski, S.18

⁸² Drateln (1991): Der Clown als schlechter Prediger, S.63

⁸³ Schneede (1991): Christian Boltanski, S.18

⁸⁴ Spies (2010): Es schlägt einem die Sprache

⁸⁵ vgl. ebd.



Abb. 25



Abb. 26

Die freigesetzten Gefühle des/der BetrachterIn/s sind ambivalent und schwanken zwischen Scham, Mitgefühl, Trauer, Wut, etc. Die Kleidung fungiert bei Boltanski als Stimulus einer Erinnerung, anhand dessen jeder eigene Bilder rekonstruiert. Sie repräsentiert also nicht spezifische Identitäten, wie herrenlos allerdings den Verlust körperlicher Identität.⁸⁶

„Das ‚Original‘ hinter diesem ‚Abdruck‘ bleibt anonym. Niemand kennt die Träger dieser Kleidung, niemand weiß, was sie bewegt hat, was mit ihnen geschehen ist und warum sie ihre Kleider zurückgelassen haben. Deswegen sind sie Zeugen der Vergänglichkeit. (...) Vergänglichkeit und Endlichkeit sind in den textilen Eigenschaften der Kleidung angelegt. Textilien sind nicht dauerhaft, sondern ähnlich vergänglich wie das Leben selbst. (...) Mit ihrem Verfall wird das Werk des Künstlers ebenso vergessen sein wie die Personen, deren Geschichte die Kleider vorgeben zu erzählen. Auf Temporalität seines Werkes legt Boltanski besonderen Wert, wenn er betont, dass sein Material nur ein einziges Mal gezeigt werden darf.“⁸⁷

In seinen Werken drückt Boltanski seine Haltung zum Leben in Parabeln vom Leben und Gleichnissen aus der Kindheit aus. Er geht dabei auf Spurensuche in seine eigene Vergangenheit, allerdings vermischt er dabei echte Dokumente mit offensichtlich Erdachtem.

„Die scheinbar dokumentarischen Arbeiten Boltanskis sind keine wahren Rekonstruktionen, sondern lediglich Konstrukte. Sie bezeichnen den Übergang des Menschen vom lebendigen Subjekt zum toten Objekt.“⁸⁸

⁸⁶ vgl. Pape (2008): Kunstkleider, S.182

⁸⁷ ebd., S.182-183

⁸⁸ ebd., S.175

Boltanski bedient sich an möglichst allgemein lesbaren und nah am Leben orientierten Spuren von Vergangenheit, um die Erinnerung des/der BetrachterIn/s anzuregen. Er geht dabei nicht von einer passiven Rolle des Gedächtnisses aus, sondern von einer aktiven Konstruktionsarbeit.⁸⁹

3.3.2. Anselm Kiefer und die Aussagekraft des Materials

Anselm Kiefer stellte die Rolle des Künstlers in Frage und brachte dadurch auch die Aspekte der Aufgaben und der Verantwortung der Kunst zur Diskussion. Er war der Erste, der diese im historischen Kontext sah und sich der Verarbeitung des Nationalsozialismus widmete.⁹⁰ Dass seine Arbeit eng verflochten mit der Geschichte seines Landes ist und er die Aufarbeitung dieser auch als eine Aufgabe sieht, machen nicht nur seine Werke deutlich, sondern zeigen auch zahlreiche Kommentare, mit denen er dazu bewusst Stellung bezieht:

„My biography is the biography of Germany.“⁹¹

Zu Kriegsende zeigte sich die „Erste Generation“ als eine Nation gefallener Helden, die so schnell als möglich ihre gemeinsame Periode der kollektiven Hypnose einfach vergessen wollte. Die Institutionen der Bundesrepublik Deutschland gewährten den Leuten eine Art Straferlass und übernahm die volle Verantwortung für die Vergangenheit, aber sie führten auch eine neue Identität ein, die jede Verbindung zur deutschen Tradition und der Nazi-Vergangenheit schürte.

Als Resultat wurden die Erinnerungen der ersten Generation nach dem Krieg unterbunden, Diskurse über Geschichte vom Familientisch verbannt – somit war ein diesbezüglicher Dialog zwischen Generationen nicht mehr existent.

Diese Amnesie galt dann auch als die Haupt-Hürde für Erinnerungsforschungen der späteren Generationen.⁹² Wie Peter Burke erklärend beschreibt, ist „Amnesie“ sprachlich dem Begriff der „Amnestie“ nahe, welcher die Handlungen des Vergessens bezeichnet und die offizielle Elimination von Konflikterinnerungen zum Nutzen

⁸⁹ vgl. ebd., S.178

⁹⁰ vgl. Schütz (1999): Anselm Kiefer, S.39

⁹¹ Lauterwein (2007): Anselm Kiefer Paul Celan, S.23

⁹² vgl. ebd., S.23

gesellschaftlicher Kohäsion meint.⁹³ Ist im Zusammenhang mit Anselm Kiefers Werk hier zwar von Deutschland die Rede, wird insbesondere Österreich, speziell in den ersten beiden Jahrzehnten nach 1945, eine Hartnäckigkeit und Rigidität in der Abschottung gegen eine belastende Vergangenheit – also Vergangenheitsleugnung – zugeschrieben.⁹⁴

Anselm Kiefer war der Ansicht, dass sich die Gründung einer neuen Kultur nicht vollziehen könne, ohne jene hervorzurufen, die sich zuvor abspielten:

„My thought is vertical, and one of its planes was fascism. But I see all its layers. In my paintings I tell stories to show what lies behind history. I make a hole and I go through.“⁹⁵

Basierend auf dieser Ansicht beschreiben Kiefers Arbeiten Adolf Hitlers Kriegsoperationen oder zeigen Landschaftskompositionen, die durch ihre Titel oder auch aufgrund ihrer Materialität die Thematik des Krieges zum Inhalt haben. In einigen Werken und Werkgruppen inszeniert Kiefer modellartig Kriegereignisse in landschaftlicher Umgebung.⁹⁶

„(...) Kiefer's project is deeply invested in an anamnetic process, a process of memory, perhaps it constitutes in this very endeavor an act of mourning, or at least of remembrance. In other words, despite the burdens, the limitations, and the thematics of Kiefer's work, for more than a quarter of a century Kiefer has produced a prodigious body of aesthetic work, work that attests to the power and persistence of historical memory. The melancholic painter continues to work and to produce, and, if not to mourn, at least to confront, through acts of repetition, the deferred and traumatic memory that is the history of his nation. And, in turn, his audiences are repeatedly challenged by the very same anamnetic task.“⁹⁷

Damit markiert Anselm Kiefer einen entscheidenden Wendepunkt in der Kunstproduktion und -rezeption im 20. Jahrhundert.

⁹³ vgl. Burke (1996): Geschichte als soziales Gedächtnis, S.106

⁹⁴ vgl. Botz (2000): NS-Trauma, „Opfer“-Metaphorik und „Lebenslüge“, S.198

⁹⁵ Lauterwein (2007): Anselm Kiefer Paul Celan, S.28

⁹⁶ vgl. Schütz (1999): Anselm Kiefer, S.248

⁹⁷ Saltzman (1999): Anselm Kiefer and Art after Auschwitz, S.92

Ausschlaggebend für die nähere Auseinandersetzung mit Anselm Kiefers Arbeiten im Zusammenhang mit meiner eigenen künstlerischen Arbeit sind jedoch vor allem die bewusste Auswahl des Materials und der Umgang damit. Seine Werke machen deutlich, dass auch Naturstoffe wie Erde, Holz oder Stroh Zeugen von Geschichte sein können.⁹⁸ Er wählt Material, in das sich die Vergangenheit einschreibt und als Spur fortlebt.



Abb. 27

So dokumentiert beispielsweise das 1982 entstandene Werk „Nürnberg“ (siehe Abbildung 3) das vergangene Verbrennen unmittelbar durch den Einsatz von verbranntem Material. Dieses suggeriert durch seine rissige und zerborstene Oberfläche eine verletzte, durchwühlte und zerstörte Landschaft. „Physische Relikte vergangener Zeiten“ lautet Monika Wagners Definition für das verbrannte Holz und verstreute Stroh in Anselm Kiefers Werken.⁹⁹

Besonders durch die starke Präsenz des Materials gelingen dem Künstler sehr lebhafte Assoziationen. So beschreibt auch Sabine Schütz den Eindruck, stellenweise noch Überreste des zerstörenden Feuers glimmen und schwelen zu sehen.¹⁰⁰

3.3.3. Sigrid Sigurdsson und ihre Architektur der Erinnerung

„Wenn Menschen sich um einen „blinden Fleck“ ihrer Stadt oder ihrer eigenen Geschichte klärend bemühen, hat das für diesen Ort Folgen die zu einem veränderten Umgang mit Geschichte führen können.“¹⁰¹

⁹⁸ vgl. Wagner (1996b): Sigrid Sigurdsson und Anselm Kiefer, S.130-131

⁹⁹ vgl. ebd.

¹⁰⁰ vgl. Schütz 1999, S.259

¹⁰¹ Sigurdsson (2000): „Deutschland – ein Denkmal – ein Forschungsauftrag“ 1996 bis..., S.118

Dieser Ansicht entsprechend beschäftigt sich Sigrid Sigurdsson mit dem kollektiven Gedächtnis und setzt sich für einen bewussten Umgang mit Geschichte ein. Sie konzipierte Anfang der 1980er Jahre das erste „Offene Archiv“ – mittlerweile sind in ihrer Biographie eine Vielzahl von Projekten der Art, alle in Deutschland, verzeichnet.¹⁰²

Konventionelle Archive haben den Zweck, persönliche Erinnerungen und historische Ereignisse zu verwahren – diese sind jedoch somit für die Allgemeinheit nicht mehr zugänglich. Sigrid Sigurdsson beschreibt sie als „mit der Zeit verstaubte und zu toten Ablagerungen erstarrte“ Objekte. Die von ihr konzipierten Archive zeigen sich hingegen als fortlaufend entwickelnder, verändernder Vorgang, an dem sich jede/r beteiligen kann.¹⁰³ Die Künstlerin selbst nimmt dabei eine moderierende Rolle ein. Sie stellt nicht nur das Ausgangsmaterial zusammen und zur Verfügung, sondern bearbeitet bei ihren regelmäßigen Besuchen auch die Spuren der BesucherInnen.¹⁰⁴



Abb. 28

Das Hauptwerk von Sigrid Sigurdssons „Offenen Archiven“ und zugleich ihr zentrales Werk ist seit 1988 fixer Bestandteil der zeitgenössischen Sammlung des Osthaus-Museums in Hage. Während es bis zum Jahre 2006 unter dem Titel „Vor der Stille“ präsentiert wurde, ist die Arbeit seit 2009 unter dem neuen Titel „Die Architektur der Erinnerung – Das Museum im Museum“ zu besuchen.¹⁰⁵

¹⁰² vgl. Sigurdsson (o.J.): Offene Archive

¹⁰³ vgl. Sigurdsson (2000): „Deutschland – ein Denkmal – ein Forschungsauftrag“ 1996 bis..., S.117

¹⁰⁴ vgl. Grohé (1996): Erinnern als Handlung, S.162

¹⁰⁵ vgl. Pottek (o.J.): Die Architektur der Erinnerung

Sigrid Sigurdsson beschreibt, wie auch Anselm Kiefer, das „Gedächtnis“ beispielhaft an einem Zeitabschnitt, von dem die kollektive Erinnerung reduziert und das Gedächtnis lückenhaft bleiben soll: Die Jahre des Nationalsozialismus.¹⁰⁶ Es geht jedoch nicht nur um die Erinnerung an jene Zeit, sondern auch um deren Einfluss auf die Gegenwart.¹⁰⁷

So handelt es sich bei einem „Offenen Archiv“ um einen rundum durch in Fächer unterteilte Regale definierten Raum – ein *lieu de mémoire*, in dem zahlreiche Bücher, Buchobjekte und Schaukästen lagern, die Dokumente, Zeichnungen und Gegenstände enthalten. BesucherInnen sind eingeladen, diese zu benutzen und gestalten den Raum durch ihre Inanspruchnahme mit. Bücher können aus den Fächern genommen, betrachtet und gelesen werden und anschließend auf den bereitstehenden Besuchertischen liegen gelassen oder in freie Fächer zurückgeräumt werden. Dadurch ergibt sich ein ständig wechselndes Beieinander der Bücher, Buchobjekte und Schaukästen – die einzig feste Ordnung, die sich als Eigenschaft des konventionellen Archivs auch in Sigrid Sigurdssons Konzept wiederfindet, ist die Aufteilung der Regale in Fächer.

Die Bücher oder Buchobjekte selbst werden von der Künstlerin als Rohling mit Nessel (Gewebe in Leinwandbindung aus Baumwolle) innen und außen überzogen, welcher zusätzlich mit Erde und Dispersionsfarbe geschlämmt wird.¹⁰⁸

Spätestens dann, wenn man sich auch mit dem Inhalt der aufbewahrten Objekte beschäftigt, wird klar, dass der Vergleich mit einem Archiv viel ferner liegt als Sigrid Sigurdssons Konzept als Äquivalent zur Funktionsweise des (kollektiven) Gedächtnisses zu sehen. – Eine These, die im kulturwissenschaftlichen Kontext von unterschiedlichen Positionen geäußert wird – die so auch Michael Fehr durch zahlreiche Argumente zu untermauern weiß:

Es handelt sich um einen künstlich geschaffenen Gedächtnisort, der als solcher erkennbar bleibt.

¹⁰⁶ vgl. Schellewald (1993): Sigrid Sigurdsson, S.290

¹⁰⁷ vgl. Grohé (1996): Erinnern als Handlung, S.162

¹⁰⁸ Fehr/ Schellewald (1995): Sigrid Sigurdsson, S.19

Hier wird jenen Hinterlassenschaften Platz eingeräumt, die in der Geschichtsschreibung nicht berücksichtigt oder wahrgenommen wurden. Diese werfen vielerlei Perspektiven auf die Zeit des Nationalsozialismus – im Gegensatz zu einem Monument, das „einer geregelten Erinnerung dient, insofern es eine ganz bestimmte Sichtweise der Vergangenheit zu fixieren trachtet“ wird das Blickfeld geöffnet. Es wird so eine möglichst weite Bandbreite an Erinnerungen wach gehalten und zugänglich gemacht, anstatt das Erlebte in der Erinnerung einzugrenzen.

Dass die Objekte nicht geordnet sind, schafft eine weitere Parallele zum Gedächtnis: anders als bei einer wissenschaftlichen „Aufarbeitung“ tritt nicht Vergleichbares hervor, sondern das jeweils Besondere; „mit dem Ergebnis, dass aus den Überresten, dem Abfall der Geschichtsschreibung ein Überschuss an Bedeutung entsteht, der – durch Historiographie nicht gedeckt oder gezügelt – direkt den Benutzer erreicht und dessen eigene Erinnerungsfähigkeit aktiviert.“¹⁰⁹

Die Arbeit als materielle Ineinandersetzung von unbearbeiteten historischen Materialien zielt auch darauf ab, anschaulich werden zu lassen, „dass das Vergangene vergessen werden muss, wenn es nicht zum Totengräber des Gegenwärtigen werden soll“.¹¹⁰ Die Künstlerin veranschaulicht durch das Bereitstellen des enorm umfassenden Archivs, das bei einem Besuch nicht gänzlich erfasst werden kann, diese Aufgabe – im selben Zug erschwert sie das Unterfangen, da die gelagerten Objekte potentiell zusätzliches Wissen bedeuten. Wie schwierig es ist, die Balance zwischen Bewusstsein für die Vergangenheit und Vergangenheitsentlastung zu finden, hebt auch folgendes Zitat hervor:

„In dem Ausmaße, wie unser Wissen über die Vergangenheit zunimmt, wächst auch der Druck, dieses Wissen zu ignorieren und die Vergangenheit vergessen zu können.“¹¹¹

Es handelt sich bei Sigrid Sigurdssons „Offenen Archiven“ sozusagen um sich entwickelnde und sich selbst reflektierende Konstruktionen, von Michael Fehr auch als „Geschichts-Plastiken“ bezeichnet, die in der Benutzung durch den/die

¹⁰⁹ vgl. ebd., S.13

¹¹⁰ ebd., S.15

¹¹¹ Giesen/ Rauer/ Schneider (2001): Vergangenheitsentlastung durch Differenzierung, S.15

Besucher/in deutlich machen, dass es tatsächlich nur begrenzt möglich ist, uns selbst und unsere Situation aus historischer Sicht zu erklären.¹¹²

Durch zwei spezielle Bücher ermöglicht Sigrid Sigurdsson den BesucherInnen ihre Arbeit auch in schriftlicher Form mitzugestalten.

Zum einen steht das „Besucherbuch“ mit Schreibzeug zur Verfügung, um darin spontane Beiträge der BesucherInnen sammeln zu können. Dieses wird zugleich zu einer Art „Geschichtsbuch“ des „Offenen Archivs“ und findet in vollgeschriebener Form und mehreren Bänden Platz in den Regalen, wo es auch jeder Zeit eingesehen werden kann.

Zum anderen werden „Reisebücher“ an interessierte Personen bzw. Institutionen mit der Bitte verliehen, sie im Laufe von zwei Jahren nach eigenen Vorstellungen mit Materialien und Texten zu füllen. Die Künstlerin nimmt sie nach Rückgabe in die Sammlung auf.¹¹³

Schon alleine das Grundkonzept zeigt sich als eine gestalterische Lösung, die individuelle Erinnerungsprozesse in Gang setzt¹¹⁴ – mit dem Einsatz der beiden Buch-Typen gelingt der Künstlerin eine zusätzliche Öffnung und individuelle Konfrontation.

4. Zielgruppe Jugendliche

Für KunstvermittlerInnen ist nicht nur die theoretische sowie praktische Auseinandersetzung mit künstlerischen Themen von Interesse, sondern ebenso deren Relevanz für die jeweilige Zielgruppe. Im Falle der Tätigkeit in einer höheren Schule betrifft dies Jugendliche im Alter von 10 bis 18 Jahren. Um der Relevanz bzw. Bedeutung dieser Thematik für SchülerInnen in der beschriebenen Altersspanne auf die Spur zu kommen, beginnt die Recherche im Interessensfeld der Jugendlichen. Ergebnisse der Jugendkulturforschung zufolge orientieren sich mehr als 80 Prozent der Jugendlichen an einer jugendkulturellen Szene, die sie unterstützt, den Alltag zu gestalten. Dieser hohe Anteil ist Grund genug, sich mit jenen Gemeinschaftsformen

¹¹² vgl. Fehr (1995): Sigrid Sigurdsson, S.15

¹¹³ vgl. ebd., S.15

¹¹⁴ vgl. Grohé (1996): Erinnern als Handlung, S.157

auseinanderzusetzen, die Jugendlichen ermöglichen, sich mit Gleichgesinnten und Gleichgestylten zu umgeben.¹¹⁵

4.1. Jugendkultur – Annäherung an den Begriff

Jugendkultur – ein Begriff, der im Zusammenhang diverser Lebensformen und Lebensstile weitverbreitet ist. Uns allen sind im alltäglichen Sprachgebrauch Zuweisungen wie „Emos“, „Skater“, „Metaller“, „Hipster“ etc. geläufig.¹¹⁶

Die „Jugendkulturlandschaft“ setzt sich aus zahlreichen, sich immerzu verändernden Gruppierungen, zusammen. Diese zeigen in ihren Szenen und Stilen charakteristische Unterschiede. Sie haben die Position der großen Jugendbewegung, wie sie von den 68ern abgelöst wurde, eingenommen.¹¹⁷

„Wer über die Jugend schreibt, dem geht es dabei nicht selten wie dem Hasen in der Fabel: Während der Forscher sich abmüht, das, was er als einen neuen Trend zu erkennen glaubt, zu analysieren, ist dieser für die Jugendlichen selber bereits passé.“¹¹⁸

Aufgrund ihrer Vielfältigkeit erweist es sich als eine gewagte Herausforderung, einen tabellarischen Überblick zu geben – eine vollständige Liste ist unmöglich. Es handelt sich um Kategorien, die sich überschneiden und schneller erweitert werden als Auflagen diesbezüglicher Fachliteratur erneuert werden können. Als LehrerIn verschiedener Altersklassen wird man mit zahlreichen Gruppierungen von Jugendlichen konfrontiert, weshalb in dieser Arbeit der Fokus auf den wesentlichen bzw. allgemeingültigen Grundzügen von jugendkulturellen Formationen liegt. Was sind also die Eigenschaften, die zu jugendkulturellen Gemeinschaften führen bzw. diese prägen?

Als Motivationsauslöser, sich verschiedenen jugendlichen Gruppierungen anzuschließen, sind heute wie vor 100 Jahren die gleichen Schlagworte zu nennen: Die Abgrenzungen gegenüber der Elterngeneration, die Gemeinschaft mit

¹¹⁵ vgl. Großegger/Heinzlmaier (2007): Die neuen vorBilder der Jugend, S.13

¹¹⁶ vgl. ebd., S.13

¹¹⁷ vgl. Hollein (2007): Die Jugend von heute, S.15

¹¹⁸ Bailer/ Horak (1995): Jugendkultur, S.9

Gleichaltrigen, das Erproben und Entwickeln eigener Fähigkeiten sowie das Ausloten von Grenzbereichen und nicht zuletzt Gedanken über die individuellen Lebensentwürfe.¹¹⁹

Vor allem seit sich Ende der 1980er Jahre die jugendkulturellen Stile mehr und mehr erweitert haben und der jugendkulturelle Zeitgeist immer stärker in Richtung populärer Freizeitkulturen deutete, geriet der Generationenkonflikt zunehmend aus dem Blickfeld. Wenn also hier von der „Abgrenzung der Elterngeneration“ die Rede ist, bedeutet dies lediglich, dass sich die Jugend und somit die Jugendkultur mit steigender Tendenz im Kreis der Gleichaltrigen aufhält.

Auch die Werteforschung bestätigt, dass die Bedeutung, die Jugendliche FreundInnen und Bekannten entgegen bringen, im Laufe der 1990er Jahre plötzlich anstieg.¹²⁰ Die Suche nach Originalität und die damit verbundene Zuwendung der Jugendlichen zu sich selbst trat somit in den Vordergrund. Bei der Jugendkultur-Forscherin Beate Großegger heißt es dazu auch, dass jugendliche Vorgängergenerationen, die politischen Visionen gefolgt waren, dafür belächelt wurden.¹²¹ In jedem Fall beziehen sich Jugendkulturen auf die technischen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen. Sofern sie diese für ihre Bedürfnisse nutzen können, passen sie sich an. Wenn nicht, kommt es zum Opponieren gegen das Bestehende, um im Sinne ihrer Wertvorstellungen Veränderungen zu bewirken.¹²²

4.2. Warum sich Jugendliche mit Erinnerungen auseinandersetzen sollten

Angesichts dessen, dass Erinnerungen auf Erfahrungen basieren und sich diese mit zunehmenden Lebensjahren summieren, erscheint die Verbindung der Themenbereiche Jugendliche und Erinnerungen in der Recherche-Arbeit zunächst als eine Thematik, die kaum Ergebnisse/Erkenntnisse verspricht. Wenn es daher auch nicht im Mittelpunkt prominenter Diskurse rund um Jugendliche und Jugendkultur steht, macht eine genauere Auseinandersetzung die Relevanz der Verbindung der

¹¹⁹ vgl. Brehm (2013): Aufbruch in die Gegenwart, S.194

¹²⁰ vgl. Großegger (2014), S.54

¹²¹ vgl. ebd., S.106

¹²² vgl. Brehm (2013): Aufbruch in die Gegenwart, S.194

beiden Themen doch deutlich. Wurde der Umgang mit Erinnerungen nun schon oftmals als identitätsstiftend erwähnt, ist eine diesbezügliche Kompetenz besonders für die nach individueller Authentizität strebende Jugend von Bedeutung.

„Identitätsforscher und Identitätsforscherinnen betonen, dass Authentizität im Sinne eines Gefühls des „In-sich-stimmig-und-nicht-entfremdet-Seins“ zu einem wichtigen Faktor in der Identitätsentwicklung, wenn nicht gar zu einem zentralen Identitätsziel Jugendlicher geworden ist. Den Grund dafür sehen sie im sozialen Wandel: „Gerade weil die Identitäten heute weniger vorgegeben sind und weniger erprobt sind, vor allem wegen der zunehmenden Optionalität, eben weil die Subjekte heute kreativer, innovativer und experimenteller mit den Chancen und Risiken der Lebensgestaltung umgehen müssen, ist die individuelle Authentizität ein so wichtiges Kriterium für eine gelingende Identität.“¹²³

Das Verlangen nach Identität bildet also im Kontext „Jugend und Erinnerungen“ einen weiteren Eckpfeiler. Durch diesen Aspekt ergibt sich die wohl stärkste Verbindung zwischen den beiden Themen. Der Begriff Identität bildet in diesem Zusammenhang eine so wichtige Komponente, dass es er nicht nur beiläufig und unreflektiert erwähnt bleiben soll. Zudem finden sich in der Begriffsklärung themenbezogene Antworten.

4.3. Der Begriff der Identität

Definitionsversuche, sowie Assoziationen im Zusammenhang mit dem Begriff „Identität“ sind vielschichtig, kulturell bedingt unterschiedlich und entwickeln sich als Forschungsgegenstand auch mit der jeweiligen Zeit. Mein Interesse am Begriff liegt vor allem im Aspekt der Erinnerungen als Teil von Identität im Hinblick darauf, die Einsichten für eine identitätsfördernde pädagogische Arbeit mit Jugendlichen zu nützen. Die bereits als Eckpfeiler beschriebenen Begriffe – *Jugend, Identität und Erinnerung* – sind auch für die Perspektive der folgenden Begriffsanalyse ausschlaggebend.

Für den Philosophen und Vordenker der Aufklärung John Locke bedeutete das Wort *Person* ein denkendes und einsehendes Wesen, das der Vernunft und Reflexion

¹²³ Keupp (1999): Identitätskonstruktionen, S.269

mächtig ist und sich selbst, von Ort und Zeit unabhängig, als ein beständiges Selbst betrachten kann. Das geschieht durch das Empfinden, das es von seinen eigenen Handlungen hat. Soweit dieses Bewusstsein auf schon vergangene Handlungen bzw. Gedanken zurückreicht, so weit erstreckt sich auch die Identität dieser Person.¹²⁴ Ausschlaggebend für den Begriff der Person ist die Identität, für die nach Locke wiederum die Erinnerung prägend ist.¹²⁵ Diese Ansicht, die Erinnerung sei die wichtigste Wurzel der Identität, übernimmt David Hume.¹²⁶ Auch bei dem Sozialpsychologen Harald Welzer, nun im 21. Jahrhundert, findet sich die Erklärung, dass bei Kindern, die aufgrund ihrer jeweiligen Entwicklungsstufe keine selbstbezogenen Erinnerungen bilden können, noch kein ‚Selbst‘ im autobiographischen Sinn vorhanden ist. Er knüpft dies an das vorsprachliche Stadium, da in dieser Phase das Erlebte noch nicht in eine reflexive Beziehung zu sich selbst gesetzt werden kann. Als Grundlage für das sogenannte autobiographische Gedächtnis – ein Gedächtnissystem, das alle Erfahrungen und Erinnerungen auf ein sich zunehmend integrierendes und hierarchisierendes Selbst bezieht – sieht er den „memory talk“. Im Zuge des Verbalisierens von Erinnerungen entzieht man sich der Befangenheit des gegenwärtigen Moments und konstruiert eine Vergangenheit bzw. eine Zukunft. Über Erinnerungen sprechen zu können, setzt allerdings zuerst voraus, Erinnerungen mental nacherleben zu können – eine Fähigkeit, die über die Lebensspanne betrachtet, nicht konstant ist. Es handelt sich um eine erlernte Fähigkeit – sie ist erfahrungsabhängig und somit kulturell spezifisch.¹²⁷ Wirft man nun einen Blick auf das Entwicklungsmodell des autobiographischen Gedächtnisses nach Welzer und Markowitsch, so wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die hier gemeinte Zielgruppe (12-18-jährige Jugendliche) bereits zu Interpretationen, reflexiven Urteilen, logischer Abstraktion, mentaler „Zeitreise“ und Lebensgeschichte fähig ist.¹²⁸

¹²⁴ vgl. Leibniz (1959): Philosophische Schriften, S.155

¹²⁵ vgl. Locke (1894): Essay Concerning Human Understanding, S.26

¹²⁶ vgl. Hume (1890): A Treatise on Human Nature, S.327

¹²⁷ vgl. Welzer (2002): Das kommunikative Gedächtnis, S.91-94

¹²⁸ vgl. Welzer/Markowitsch (2001): Umrisse einer interdisziplinären Gedächtnisforschung, S.211

4.3.1. Identitätskrise im Jugendalter

Wird im Kontext von Jugend über Identität gesprochen, dauert es nicht lange bis der Begriff „Identitätskrise“ fällt. Die Theorien darüber, welche Faktoren für diese ausschlaggebend sind, unterscheiden sich jedoch voneinander. Sowohl ein brüchiges Kindheitserleben, als auch eine mangelnde Ausrichtung auf die Zukunft¹²⁹ werden als Gründe gesehen.

Halte ich auch die hier beispielhaft genannten Faktoren durchaus für relevant, erlebe ich in der Arbeit mit Jugendlichen allerdings ein zeitspezifisches Symptom, das meiner Ansicht nach einen äußerst prägnanten Anteil an der besagten Identitätskrise hat: die Konstruktion virtueller Identitäten. Zwar tragen reale und virtuelle Identität meist denselben Namen, sie erweisen sich jedoch selten als deckend bzw. als sich einander ergänzend. Der/die Jugendliche arbeitet also nicht unbedingt an einer kohärenten Identität, sondern versucht sich mit unterschiedlichen Konzepten zu identifizieren.

Grundsätzlich vermischen sich in den Selbstkonzepten der Jugendlichen ein „reales Selbst“, also das, wie sie mit all ihren Stärken und Schwächen wirklich sind, und ein „ideales Selbst“, das dem entspricht, wie sie gerne wären. Vorausgesetzt sie haben keine radikale Verweigerungshaltung, spielen darüber hinaus auch verinnerlichte gesellschaftliche Leitwerte und Normen in die Selbstkonzeptbildung mit hinein. Dies geschieht meistens ohne kritisches Hinterfragen auf dem unbewussten Weg.¹³⁰ In dieser grundsätzlichen Unterscheidung von realem und idealem Selbst findet auch die bereits angeführte Gegenüberstellung realer und virtueller Identität Platz – wobei das ideale Selbst klarer Weise in der virtuellen Identität Form annimmt. Während das reale Selbst in direkten Begegnungen schon alleine durch unbewusste Reaktionen der natürlichen Interaktion viel mehr hervortritt, können virtuelle Identitäten im Sinne des „idealen Selbst“ bewusst gesteuert werden. In jedem Fall wird die Identität nicht nur durch Eigenaktivität gestaltet, sondern ist auf soziale Anerkennung angewiesen¹³¹ – das Ausmaß von deren Wichtigkeit unterscheidet sich jedoch wesentlich. Bei der Konstruktion einer virtuellen Identität spielen die Rückmeldungen anderer eine

¹²⁹ vgl. Levita (1976): Der Begriff der Identität, S.230

¹³⁰ vgl. Großegger (2014): Kinder der Krise, S.40-41

¹³¹ vgl. Stemberger (2010): Identität I – Biografie, S.24

weitaus größere Rolle – wohl nicht zuletzt, da das System diverser Plattformen darauf aufbaut. Durch das Teilen von Inhalten in sozialen Netzwerken wird das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung befriedigt.¹³²

Wenn auch je nach Lebenssituation und –phase unterschiedlich bemerkbar, zeigt jede Biographie sich voneinander unterscheidende Teilidentitäten, die in ihrer Widersprüchlichkeit zu etwaigen Krisen führen können. So tritt ebenso die Krise bzw. Phase der „Identität versus Identitätsdiffusion“ lebenslang auf – ist, dem Psychoanalytiker Erik H. Erikson zufolge, aber insbesondere Thema des Jugendalters. Seinem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung entsprechend, welches die Entwicklung psychodynamisch als sozial bedingte Abfolge von Krisen betrachtet, können die jeweils anstehenden Krisen nur dann bewältigt werden, wenn die jeweils vorangegangenen gelöst wurden.¹³³

Ziel ist daher, die Jugendlichen im Umgang damit zu unterstützen – sie auf der Suche nach Methoden, diese im Wechselspiel mit den Anforderungen von innen und außen in Balance zu bringen und ineinander zu verschränken.

Im Hinblick auf die Unterscheidung „reale Identität“ versus „virtuelle Identität“ geht es dabei nicht darum, den Jugendlichen ihr virtuelles Profil zu unterbinden, sondern vielmehr die „reale Identität“ zu stärken – sozusagen als starke Basis, in die alle weiteren Teilidentitäten, mit denen man im Laufe seines Lebens mehr und mehr konfrontiert wird, eingeflochten werden können. Um sich nicht in einer Vielzahl von Teilidentitäten zu verlieren, verlangt es große Selbstsicherheit und Mut, das eigene Ich nach außen zu kehren, was wiederum gefestigte Wurzeln voraussetzt.

4.4. Umgang mit Erinnerungen im Jugendalter

4.4.1. Kollektives Gedächtnis bei Jugendlichen

Der französische Soziologe Maurice Halbwachs, der sich in den 1920er Jahren als erster mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Gedächtnisses beschäftigte, untersuchte den Einfluss äußerer Erinnerungen, d.h. jener eines

¹³² vgl. Machill/Beiler/Krüger (2013): Das neue Gesicht der Öffentlichkeit, S.19

¹³³ vgl. Böttger (2006): „Mein Selbst und ich – darf ich vorstellen?“, S.20

Kollektivs/ einer Gruppe, beispielsweise der Familie, auf das Gedächtnis.¹³⁴ Seinen Ansichten schließt sich auch Eva Lemberger-Omuemu in ihren Untersuchungen über Spuren des Bosnienkrieges im Gedächtnis Wiener Jugendliche mit bosnischem Migrationshintergrund an. Als Forschungsfeld zwar kein alltägliches Thema, aber angesichts der multikulturellen Klassenzusammenstellungen, die sich durch sehr vielschichtige Familiengeschichten mit Großteils traumatischen Erlebnissen ergeben, ist es äußerst relevant, jenen Aspekt unter die Lupe zu nehmen.

4.4.1.1. Kollektives Gedächtnis innerhalb der Familie – das geschichtliche Erbe der Vorgenerationen

Wie bereits erwähnt, schreibt Eva Lemberger-Omuemu über die Auswirkung der Fluchterfahrung von Eltern auf das Leben der Jugendlichen als identitätsbildendes Element, welches über das soziale, kollektive und kulturelle Gedächtnis aufgenommen wird.¹³⁵ In ihren Untersuchungen zitiert sie eine serbische Psychologin, die im Kriegsgebiet selbst tätig war und ihre Erfahrungen notierte:

„[...] der Krieg, obwohl persönlich nie erfahren, dominiert die individuellen Träume, Phantasien, Zeichnungen, Erzählungen und Spiele selbst kleiner Kinder.“¹³⁶

Berichte wie diese lassen davon ausgehen, dass die seelischen Folgen des Krieges nicht nur jene, die selbst flüchten mussten, betreffen, sondern auch die darauf folgenden Generationen.¹³⁷ Dass die Aufarbeitung der jeweiligen Familien- und Landesgeschichte ebenso in den weiteren Generationen dringende Lösungsansätze fordert, zeigen auch Erzählungen Erwachsener, die von Kindesbeinen an vom Erlebten der vorangegangenen Generation belastet waren. So schreibt die Journalistin Anita Haviv in ihrem Artikel „Die zweite Generation der Holocaust-Überlebenden: Es lebe das Leben!“:

¹³⁴ vgl. Burke (1996): Geschichte als soziales Gedächtnis, S.93

¹³⁵ vgl. Lemberger-Omuemu (2012): Kriegsspuren – Erinnern, Gedenken, Vergessen, S.1

¹³⁶ Calic (1996): Krieg und Frieden in Bosnien-Herzegowina, S.277

¹³⁷ vgl. Lemberger-Omuemu (2012): Kriegsspuren – Erinnern, Gedenken, Vergessen, S.68

„Die Trauer unserer Eltern gehört zu unseren frühen Erinnerungen, sie ist uns vertraut und hat unsere Lebensentwürfe geprägt. Wir haben gelernt mit diesem Erbe zu leben, immer bemüht unsere Eltern vor weiterem Leid zu bewahren, sei es auf Kosten der eigenen Seele. Die verdrängten Schuldgefühle der ersten Generation ihren vergasten Angehörigen gegenüber erbten ihre Kinder, ohne sie zu verstehen. Wie von Zauberhand übertrugen sich diese auf unser Leben und bestimmten unsere familiären Beziehungen. Viele von uns wurden zu den Eltern ihrer Eltern.“¹³⁸

Wege zu ebnen, wie mit der kollektiven Erinnerung, dem geschichtlichen Erbe der Vorgenerationen umgegangen werden kann, ist eine unumgängliche Voraussetzung für seelisches und psychisches Wohlbefinden. Doch nicht nur der gesundheitliche Aspekt ist Argument dafür. Eine kollektive Erinnerung zu konstituieren muss das Anliegen sein, um in der folgenden Generation ein Bewusstsein zu schaffen, das die Gräueltaten des Krieges erkennt und ablehnt. Neue Lösungsansätze sind nur möglich, wenn es vorher zu einer emotionalen Entladung kommt. Erst dann können gemeinsame Werte in den Vordergrund gestellt und ein verständnis- und respektvolles Miteinander ermöglicht werden.¹³⁹

4.4.1.2. Umgang mit kollektivem Gedächtnis im Jugendkreis am Beispiel des Wandervogels

Eine Möglichkeit des Umgangs mit kollektiven Erinnerungen in Jugendkulturen zeigt seit Jahrzehnten der Wandervogel, der als älteste Jugendbewegung gilt. So zeigten besonders nach dem Ende der NS-Diktatur und nach den unterschiedlichen vom Nationalsozialismus erzwungenen Lebens- und Überlebenswegen die Kreise des *Wandervogels* das Bedürfnis nach gemeinsamer Erinnerung und nach Wiederbegründung. Der Wandervogel wurde offiziell ursprünglich als „Ausschuß für Schülerfahrten“ bereits 1901 in Steglitz bei Berlin begründet und bediente sich als *deutsche* Bewegung von Beginn an germanischer Formensprache und Symbole.¹⁴⁰ Zum Problem wurde das 1933, als es, sowie in vielen anderen Jugendbewegungen zu jener Zeit, durch die Reichsjugendführung zur Auflösung kam und sich diese sämtliche Traditionen der eigentlich politisch und konfessionell unabhängigen

¹³⁸ Aviv (2014): Die zweite Generation der Holocaust-Überlebenden

¹³⁹ vgl. Lemberger-Omuemu (2012): Kriegsspuren – Erinnern, Gedenken, Vergessen, S.70

¹⁴⁰ vgl. Giesecke (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend, S.25

Jugendbewegung zu Nutze machte.¹⁴¹ Kurz nach 1945 versammelten sich viele ehemalige Angehörige des *Wandervogels* sowie studentische Freischaren und erinnerten sich gemeinsam. In ihrer Erinnerungsgemeinschaft konnten sie die eigene Erfahrung nutzen, um sich über die zurückliegenden Jahrzehnte und das eigene Verhalten in der Diktatur auszutauschen oder gegen sie Rechenschaft abzulegen. Zugleich stellten sie sich, auf diesen Erfahrungen aufbauend, drängenden Gegenwartsfragen.¹⁴²

„Auch wenn die Jugendbewegung in einer Art unbegrenzter Gegenwart ihre eigene Lebenswelt immer wieder neu zu begründen versuchte und sich dabei ganz der Zukunft verschrieb, entwickelten ihre Gruppen sehr bald ein Bedürfnis nach Erzählung und Erinnerung. Denn das Erinnern gehört in allen sozialen Bewegungen zur Stiftung einer Gemeinschaft und zur Begründung der eigenen Identität nach innen wie nach außen.“¹⁴³

Wie ich selbst in meinen frühen Jugendjahren als Vereinsmitglied des Österreichischen Wandervogels erfahren durfte, wird diese Tradition, Fahrtenenerlebnisse in Tage- und Liederbüchern, sowie Chroniken festzuhalten, um darin von gemeinsamen Ereignissen, Feiern und Heimabenden zu berichten auch heute noch praktiziert und von diversen Riten begleitet. Schon das Teilen von Erinnerungen aus gewohnten Situationen schafft einen Zusammenhalt in der Gruppe. Die gemeinsame Rekonstruktion von Vergangenheit vermittelt bzw. bestätigt ein Gefühl der Zugehörigkeit zu der jeweiligen sozialen Gruppe.

4.4.1.3. Youth.Memory als Beispiel eines aktuellen Projektes zum Umgang mit dem Kollektiven Gedächtnis bei Jugendlichen

Gegenüber diesen langjährigen Traditionen, wie sie von Jugendlichen selbst entwickelt wurden und gelebt werden, werden von verschiedenen Organisationen immer wieder Projekte für Jugendliche initiiert, deren Ziel auch ein bewusster Umgang mit kollektivem Erinnerungsgut ist. So ist diesbezüglich als aktuelles Projekt Youth.Memory – ein tri-nationales Theaterprojekt, das anlässlich des Volkstrauertages 2015 durch die Kooperation des Jungen Deutschen Theaters Berlin und des

¹⁴¹ vgl. Österreichischer Wandervogel (o.J.): ÖWV in der Zwischenkriegszeit

¹⁴² vgl. Thamer (2013): Jugendbewegung als Erinnerungsgemeinschaft, S.209

¹⁴³ ebd., S.205

Kirchenkreises Berlin Teltow-Zehlendorf entstanden ist – zu nennen. Es führt Jugendliche aus Russland, Polen und Deutschland mit dem Ziel zusammen, die Völkerverfreundschaft jener Länder durch Auseinandersetzung mit der gemeinsamen Geschichte zu fördern. Darin wird die Basis für eine Zukunft im Zeichen des Miteinanders gesehen.¹⁴⁴



Abb. 29

Ausgegangen wird von den Katastrophen des 20. Jahrhunderts, die nach wie vor Grund für vielerlei Vorurteile sind. Die Jugendlichen sollen durch eigene historische Forschung unter Anleitung und Einführung in das Thema der Erinnerungskultur und – politik in Verbindung mit künstlerischen Arbeitsweisen für die Komplexität der Thematik sensibilisiert werden. Als Medium der Begegnung gilt von Beginn an das Theater als wegweisend, weshalb auch der Kennenlern- und Auseinandersetzungsprozess szenisch verarbeitet und somit nachvollziehbar gestaltet wird. Das Projekt soll zu demokratischer Verantwortung, europäischer Integration, künstlerischer Erfahrung und nachhaltiger Partnerschaft zwischen Deutschland, Russland und Polen beitragen.¹⁴⁵ Fragen, die im Projekt gestellt werden, um Vergangenes besser zu verstehen und folglich an einer gemeinsamen Zukunft zu arbeiten, lauten:

- Was erinnern wir?
- Wie können wir Ereignisse *erinnern*, die wir selbst nicht erlebt haben?

¹⁴⁴ vgl. Youth.Memory (2015): Über das Projekt

¹⁴⁵ vgl. ebd.

- Inwiefern erinnern wir uns aus den Erzählungen unserer Vorfahren?
- Wie erinnern sich andere Nationen an die gleichen Ereignisse?¹⁴⁶

4.4.2. Bedeutung des Umgangs mit autobiographischen Erinnerungen bei Jugendlichen

Bevor ich hier auf den spezifischen Umgang mit autobiographischen Erinnerungen bei Jugendlichen eingehe, möchte ich mich in diesem Kontext wesentlichen Begriffen schrittweise nähern.

4.4.2.1. Die autobiographische Erzählung und ihr Einfluss auf die Erinnerung

Das autobiographische Erzählen ist, im Vergleich zu Memoaren, „Lebenserinnerungen“, oder die Großform der Autobiographie, ein relativ neues Forschungsfeld. Anders als bei den üblichen historiographischen Fragen geht es hier nicht nur darum, den Lebensinhalt unter die Lupe zu nehmen, sondern, in ähnlicher Form wie auch in der Reminiszenztherapie¹⁴⁷, ebenso um die Art und Weise, wie dieser dargestellt bzw. erzählt wird. Wesentlich ist, dass das autobiographische Erinnern grundsätzlich etwas Offenes und Provisorisches ist – die Lebensgeschichte wird immer wieder aufs Neue geformt und verfasst, wodurch sie sich verändert.¹⁴⁸ Im regelmäßigen Interpretieren und Re-interpretieren werden Erinnerungen, Erfahrungen, Absichten, Ängste und Hoffnungen geformt: die Identität nimmt Gestalt an.

„Die Erinnerungs-Konstruktionen des Lebens erfolgen nach den gleichen Prinzipien, die alle Formen der Interpretation bestimmen: Sie hängen ab von unseren Intentionen, von den Konventionen, denen unsere Interpretationen jeweils unterliegen, und von den Bedeutungen, die uns unsere Kultur und insbesondere der Gebrauch unserer Sprache vorgeben.“¹⁴⁹

Im Zuge des autobiographischen Erzählens entsteht ein Bild vom eigenen Leben, das weniger chronologische Tatsachen in Betracht zieht, als vielmehr für das Individuum bedeutende Ereignisse aufzeigt. Diese begrenzte Auswahl an Momenten des eigenen

¹⁴⁶ ebd.

¹⁴⁷ Schweitzer/ Errollyn (2010): Das Reminiszenzbuch

¹⁴⁸ vgl. Brockmeier (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß S.23

¹⁴⁹ ebd., S.24

Lebens zeigt eine Art Hierarchie von Erlebtem.¹⁵⁰

4.4.2.2. Entwicklung des autobiographischen Gedächtnisses

Betrachtet man Erinnerungen über die Lebensspanne, fällt auf, dass die Vergessenskurve nicht gleichbleibend verläuft. Die erste Abweichung ist in den ersten 3 bis 4 Lebensjahren auffallend. An diese Zeit haben wir in der Regel keine explizite Erinnerung mehr: Wir unterliegen einer infantilen Amnesie. Aus dem Lebensabschnitt von ca. 15 bis 25 Jahren, in dem tatsächlich viele wichtige Veränderungen mit lange anhaltenden Folgen passieren, produzieren wir verhältnismäßig viele Erinnerungen.¹⁵¹

Besonders während der ersten Lebensjahre durchläuft das Gehirn vielfältige Reifungsprozesse, die umfassende Änderungen für das Gedächtnis mit sich bringen. Dies schließt die stufenweise Entwicklung des Selbstkonzepts als Ergebnis aller verfügbaren Erinnerungen mit ein.¹⁵² Ab dem zweiten Lebensjahr bilden sich die Sprachregionen des Gehirns aus. Ungefähr ab dem vierten Lebensjahr entwickeln sich die Regionen im Gehirn, die überhaupt erst einen bewussten Abruf von Erinnerungen ermöglichen.¹⁵³

In der Interaktion mit anderen, in erster Linie mit ihren Bezugspersonen, erlernen Kinder, die Inhalte ihres autobiographischen Gedächtnisses auch in eine Erzählform zu packen. Ein solcher „memory talk“, wie ihn die Entwicklungspsychologin Katherine Nelson¹⁵⁴ benannt hat, ist an den Spracherwerb gebunden – je intensiver er praktiziert wird, desto besser und nachhaltiger können diverse Inhalte im Gedächtnis abgerufen werden. So zeigen Studien von Nelson beispielsweise, dass Kinder sich nur an jene Bilder einer Ausstellung erinnern, die mit den Eltern danach besprochen wurden. Positive Auswirkung auf ein umfassendes Erinnerungsvermögen an frühe Kindheitszeiten hat neben eines häufigen und ausführlichen memory talks auch eine freundliche und befriedigende Art und Weise der Interaktion mit den Eltern.

Die Kompetenz, autobiographisch zu erzählen, ist erst mit dem Ende der Adoleszenz komplett ausgebildet. In dieser Phase, in der der memory talk bereits selbstständig

¹⁵⁰ vgl. ebd., S.28

¹⁵¹ vgl. Pohl (2007): Das autobiographische Gedächtnis, S.10

¹⁵² vgl. ebd., S.10

¹⁵³ vgl. Hubert (2005): Zeitreisen ins Ich

¹⁵⁴ vgl. Nelson (2006): Narratives from the Crib

beherrscht wird, werden selbstbezogene Erinnerungen neu formatiert. Überlegungen, wie von den eigenen Erinnerungen erzählt und dabei vom/ von der GesprächspartnerIn Akzeptanz erfahren werden kann, sind dabei ausschlaggebend. Die Bezugspunkte der Erinnerung verlagern bzw. verschieben sich im Laufe des Lebens und finden sich teils in neuen Formaten wieder. Dementsprechend verlieren bzw. gewinnen bestimmte Lebensphasen an Bedeutung, Erinnerungen verformen oder verfestigen sich.¹⁵⁵

4.4.2.3. Umgang mit autobiographischen Erinnerungen bei Jugendlichen

Jugendliche erinnern anders als ältere Menschen. Je mehr Lebensjahre gezählt werden, desto mehr Erinnerungen konnten potentiell abgespeichert werden. Doch nicht nur das lässt bei Jugendlichen einen anderen Zugang im Umgang mit Erinnerungen erahnen. Gedächtnisforschungsprojekte wie jenes, das von einer Arbeitsgruppe an der Universität Bielefeld durchgeführt wurde, belegen, dass das Erinnern persönlicher Erlebnisse, neben sozialen und kulturellen Faktoren, auch von der Hirnreife einer Person abhängig ist.¹⁵⁶ Bei letzterem handelt es sich um die 2003, unter dem Projekttitel „Erinnern und Gedächtnis“, initiierte Studie, die die dem Titel entsprechenden Inhalte aus neurowissenschaftlicher, sozialwissenschaftlicher und entwicklungstheoretischer Perspektive erforscht.¹⁵⁷

4.4.2.4. Welche Themen der Autobiographie beschäftigen Jugendliche?

Welche Themen beschäftigen Jugendliche, abgesehen von alltäglichen Erlebnissen? Welche Schlüsselerlebnisse könnten aufgearbeitet werden?

Die Gegenstände autobiographischer Herkunft, die Jugendliche beschäftigen, sind individuell wie ihre durch Erlebnisse verschiedenster Art geprägten Persönlichkeiten. Relevante Themen können einerseits entwicklungsbedingte Ursachen haben, andererseits bringt jede Zeit ihre gesellschaftsbezogenen Phänomene, die das Leben einer jeden Person ganz entscheidend prägen, mit sich. Das Jugendalter und die

¹⁵⁵ vgl. Hubert (2005): Zeitreisen ins Ich

¹⁵⁶ vgl. Markowitsch/ Welzer (2003): Stichproben und Untersuchungsmethoden des Forschungsprojektes

¹⁵⁷ vgl. Markowitsch/ Welzer (2003): Wie speichern wir unsere persönlichen Erinnerungen ab?

damit verbundenen Entwicklungsschritte unterliegen einem epochalen Wandel¹⁵⁸, was auch für die Lehrperson bedeutet, sich kontinuierlich mit aktuellen Bedürfnissen auseinandersetzen zu müssen. Da es weder bei der Themenfindung für die Unterrichtsgestaltung noch im Kontext dieser Arbeit möglich und sinnvoll ist, jedes einzelne Schicksal zu berücksichtigen und unter die Lupe zu nehmen, gilt Überbegriffen möglichst hoher Allgemeingültigkeit besonderes Interesse.

4.4.2.4.1. Abschied als zentrales Thema

Abschied/ Wandel / Veränderung

Ein zentraler Begriff, der sämtliche Themen der Jugend beinhaltet, ist „Abschied“. Bereits in der Definition ist inbegriffen, dass die Jugend bzw. die Adoleszenz als Übergang zum Erwachsenenalter den Abschied von der Kindheit kennzeichnet. Dieser spiegelt sich nicht nur in von der Natur gegebenen biophysiologischen Veränderungen wider, sondern drängt sich Jugendlichen auch aufgrund ihrer Sozialisierung auf: Inwiefern kindliches Verhalten bzw. als kindlich konnotierte Beschäftigungen vom Jugendlichen zugelassen und ausgeführt werden, bestimmen sowohl Peer-Groups als auch die Erziehung mit. Zum einen sind Jugendliche also intrinsisch motiviert gefordert, sich auf Veränderungen einzulassen, zum anderen werden sie durch ihre Umgebung und das Setting, in dem sie aufwachsen, mit dem Prozess des Abschieds konfrontiert. Beim Blick in eine Schulklasse liegt eine Parallele zur „Scheidungskind-Thematik“ in diesem Kontext auf der Hand. Dem Österreichischen Institut für Familienforschung zufolge waren 2014 (aktuellste Statistik/ Stand: November 2015) 12.646 Kinder unter 18 Jahren von der Scheidung ihrer Eltern betroffen.¹⁵⁹ Sie alle stehen vor der Aufgabe, sich von der gewohnten Situation zu verabschieden und sich an eine neue anpassen zu müssen. Der Auszug eines Elternteiles und somit die Umstrukturierung des im Normalfall Sicherheit verheißenden Familiennetzes verlangt Kompetenzen im Umgang mit Verlust – ein Gefühl und eine damit verbundene Angst, die besonders Kinder in dieser Situation unumgänglich einholt.

¹⁵⁸ vgl. Grob/Jaschinski (2003): Erwachsen werden, S.13

¹⁵⁹ vgl. Kaendl/ Schipfer (2015): Familien in Zahlen 2015, S.36

Es finden sich Trauerformen, wie sie in anderer Ausprägung bei einem Todesfall in näherer Umgebung erlebt werden. Auch mit letzterem haben viele Jugendliche bereits Erfahrungen machen müssen – vom Todesfall des Haustieres bis hin zu Todesfällen in der Familie sammeln sich mit den Jahren Ereignisse dieser Art und der Bedarf nach möglichen Umgangsformen damit steigt.

In der Altersgruppe nicht alltäglich, aber zumindest im kleinen Ausmaß von jedem bereits erlebt, schließt *Abschied* auch den Umgang mit Erkrankungen mit ein.

Untersuchungen der WHO zur Gesundheit österreichischer Schüler und Schülerinnen zeigen mit Blick auf die letzten Jahrzehnte, dass chronische Erkrankungen aufgrund moderner Zivilisationskrankheiten und Behandlungsmethoden für frühen Tod herbeiführende Krankheiten im Steigen sind.¹⁶⁰ Als Definition, was als chronische Krankheit gilt, sind diese Untersuchungen an jene Steins¹⁶¹ angelehnt. Demnach ist dann von einer chronischen Erkrankung die Rede, wenn eine physische, psychische und soziale Funktionseinschränkung sich zumindest über ein Jahr erstreckt und zudem mindestens eine Folgebelastrung mit sich bringt. Letztere äußert sich beispielsweise in einer funktionellen Einschränkung der Aktivität oder in der Notwendigkeit kompensatorischer Maßnahmen.¹⁶²

Kindheit und Jugend sind nicht nur jene Lebensphasen, in welchen der Weg für Gesundheit, Gesundheitsverhalten und Lebensqualität geebnet werden kann – es gilt auch, Handlungskompetenzen aufzubauen, wie mit einem Verlust an psychischer bzw. physischer Energie umgegangen werden kann. Ich selbst war mit dieser Aufgabe konfrontiert, als ich von chronischen Schmerzen und Lähmungserscheinungen geplagt wurde. Ziel wäre, Kinder und Jugendliche zu unterstützen, einen Umgang mit neuen Lebenssituationen zu finden, bevor sie mit einem solchen oder anderen Ausnahmezustand konfrontiert werden. So kann der *Abschied* von der sicherheitsversprechenden Situation und die Akzeptanz des Neuen und Ungewohnten besser gelingen.

¹⁶⁰ vgl. Rendi-Wagner (2011): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen, S.26

¹⁶¹ Stein/ Baumann u.a. (1993): Framework for identifying children who have chronic conditions

¹⁶² vgl. ebd., S.122

4.4.2.4.2. Verantwortung als Herausforderung

„Jetzt übernimm’ endlich mal Verantwortung!“ – Ein Satz, der vielen Jugendlichen in den Ohren sitzt. Während ihrer Kindheit wurden ihnen viele Entscheidungen abgenommen, doch mit der Pubertät steigt in der Umgebung mehr und mehr die Erwartungshaltung, dass Eigenverantwortung angebracht wäre. Im Streit der Generationen geht es dabei meist darum, dass Jugendliche gesellschaftsbezogenen Anforderungen nachkommen sollten. Im vorliegenden Kontext geht es um eine andere Komponente von Verantwortung. Verantwortung für sich selbst in dem Sinne, in sich zu gehen und sich selbst treu zu sein. Es geht darum, das Gestaltungspotential des eigenen Lebens zu entdecken. So positiv die vielfältigen Möglichkeiten das eigene Leben zu gestalten sind, können diese auch wie ein Labyrinth ohne jegliche vorgezeichneten Wege wirken und lähmende Gefühle wecken. Während früher Rollen und Wege meist klar vorgegeben wurden, ist es in der Arbeit mit Jugendlichen von Wichtigkeit, Kompetenzen zu vermitteln, wie mit der Fülle an Optionen umgegangen werden kann.

5. Die systemisch-konstruktivistische Didaktik als Methode mit Jugendlichen die Thematik „Erinnerung “ im Textil-Unterricht zu bearbeiten

Die bereits angeführten Recherchen belegen, dass die Auseinandersetzung mit Erinnerungen identitätsstiftende Funktionen erfüllt. Nun stellt sich die Frage, welche Methoden am geeignetsten sind, die Verstrickungen der Vergangenheit aus kunstdidaktischer Perspektive unter die Lupe zu nehmen und, im wahrsten Sinne des Wortes, zu *bearbeiten*.

Auch hier gilt es, einen Bogen von persönlichen Interessen und Präferenzen zu den Erfahrungen und Wünschen der Jugendlichen zu spannen. Erinnerungen sind keine Chroniken, die genau beschreiben, was wann passiert ist. Bei der Konstruktion von Vergangenheit und somit der Herstellung von Geschichte geht es mehr um die Bedeutungen als um die Fakten.¹⁶³ Jeder Mensch macht seine individuellen Erfahrungen, an die er sich auf eigene Weise erinnert – dementsprechend verlangt der

¹⁶³ Pohl (2007): Das autobiographische Gedächtnis, S.149

pädagogische Umgang damit auch Methoden, die einen individuellen Zugang zu diesen erlauben.

„Aus der Verschiedenheit der Kinder werden Merkmale einer Didaktik der Verschiedenheit formuliert, die diese Differenzen produktiv im kommunikativen Prozess aufgreifen soll und nicht unter dem Einheitsdiktat schulischer Didaktik negieren, eliminieren oder uniformieren soll, wie es den Traditionen schulpädagogischen Denkens entspricht.“¹⁶⁴

Eine Didaktik, die im Fokus hat, an Erfahrungen anzuknüpfen und somit die Verschiedenheit der SchülerInnen respektiert, kommt unter anderem deshalb hier zum Zug: die systemisch-konstruktivistische Didaktik.

5.1. Klärung des Begriffes/Allgemeine Einführung

AutorInnen, die sich zur Systemisch-konstruktivistischen Didaktik äußern, spannen ein sehr weites Netz. Sie folgen einem so breiten Verständnis darüber, was „systemisch-konstruktivistisch“ bedeutet, dass es fast unmöglich ist, eine Definition zu finden, die all diese Positionen miteinschließt. Reinhard Voß bezieht dazu in der Einleitung des Sammelbandes „Die Schule neu erfinden“ folgendermaßen Stellung:

„Dies entspricht der Situation auf der Theorieebene mit einer Vielzahl von Systemtheorien und konstruktivistischen Positionen, dies korrespondiert zugleich dem Entwicklungsstand in der (Schul-)Pädagogik, die sich, zeitlich verzögert, nach Psychologie und Soziologie, in ersten, noch unsicheren Schritten diesem Paradigma nähert.“¹⁶⁵

Zirkularität, Rekursivität, Selbstreferenz, Autopoiesis, biologische, ökologische, sozialdynamische Systemtheorien, radikaler/sozialer Konstruktivismus sowie viele weitere Komponenten seien die Bausteine des begrifflichen, wie theoretischen Bezugsrahmens, den man zur Zeit eher mit einem rauschenden Fluss des kreativen Chaos vergleichen könne.¹⁶⁶ Angesichts der bereits damit entstehenden Komplexität bedarf es einer schrittweisen Klärung des Begriffes.

¹⁶⁴ Kaiser (2002): Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden, S.152

¹⁶⁵ Voß (2002a): Die Schule neu erfinden, S.9

¹⁶⁶ vgl. ebd.

Die Bezeichnung „Systemisch-konstruktivistische Didaktik“ lässt drei Fremdwörter aufeinandertreffen. Jedes davon einzeln unter die Lupe zu nehmen, hilft zumindest eine Ahnung davon zu bekommen, wie viele Ebenen sich hier übereinander legen, welche Überlegungen ineinander greifen, sich aber auch gegenseitig verändern.

5.1.1. Konstruktivismus

Konstruktivismus als Begriff ist uns u. a. als Stilrichtung in der Architektur sowie der Kunst, als Bezeichnung für mehrere erkenntnistheoretische Strömungen in der Philosophie, sowie in anderen Fachrichtungen geläufig – im Zusammenhang mit Didaktik, im pädagogischen Feld also betrachtet, zeugt er jedoch nicht von einem allgemeinen Bekanntheitsgrad und wirft einige Fragen auf.

Sowie die Postmoderne stellt der Konstruktivismus absolute Wahrheitsansprüche und die Wahrnehmbarkeit objektiver Wirklichkeiten in Frage. Hingegen wird die biographisch und kulturell geprägte Pluralität von Wahrnehmungen und werden die Ansichten von Wirklichkeit miteinbezogen. Der Erziehungswissenschaftler Horst Siebert zitiert den Konstruktivisten Siegfried Schmidt und den deutschen Philosophen der Postmoderne Wolfgang Welsch, die beide von einer „ästhetischen Verfassung unserer Wirklichkeit“ sprachen und damit verdeutlichten, dass bis hin zu wissenschaftlichen Erkenntnissen nichts vom Subjekt zu trennen sei. Die Aufwertung von Subjektivität, Pluralität, Kulturrelativismus und die Kritik von „Supertheorien“ bilden eine Übereinstimmung der Postmoderne und des Konstruktivismus.¹⁶⁷ Umgemünzt auf den Lernprozess bedeutet das, dass jeglicher Lerninhalt nur auf Basis der eigenen Wirklichkeit gedeutet werden kann. Diese ist wiederum Produkt früherer Handlungen in einer aus individueller Perspektive erlebten und konstruierten Welt. Dementsprechend ist Unterricht ein Raum, in dem SchülerInnen zu anderen Menschen bzw. zu Dingen und Gegenständen Beziehungen aufbauen.¹⁶⁸

¹⁶⁷ vgl. Siebert (2002a): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung, S.19-20

¹⁶⁸ vgl. Voß (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, S.39

5.1.2. Systemtheorien

„Systemtheorien konstruieren sprachlich die Welt über Systeme, komplexe Ganzheiten, die jeweils Teil größerer Systemwelten sind (Zelle, Organismus, Psyche, Klasse, Schule, Gemeinde, Gesellschaft). Der Mensch als Beobachter trifft Unterscheidungen, zeichnet Grenzlinien, die die Konstruktion seiner Welt bestimmen.“¹⁶⁹

Unsere biologisch-körperlichen Welten, unser Wahrnehmungs- und Handlungsrepertoire, Gedanken und Gefühle, sowie unsere sozialen Verbindungen – all diese Kosmen, die unsere Person bestimmen, sind von untereinander vernetzten Systemen konstruiert.¹⁷⁰ Die sozialen Verbindungen betreffend ist jeder Mensch in verschiedene Systeme eingebunden, an denen er teilhat und die sein Leben maßgeblich bestimmen – angefangen bei der Familie und der Wohnumgebung über den Kindergarten, die Schule bis hin zum Freundeskreis und zum Berufsalltag. Diese familiären und außerfamiliären Bezugssysteme beeinflussen ein Kind und umgekehrt beeinflusst das Kind durch sein Verhalten die anderen Mitglieder des jeweiligen Bezugssystems. Als LehrerIn nicht nur über die Existenz dieser Systeme zu wissen, sondern sich auch damit auseinanderzusetzen, ist Voraussetzung für eine ganzheitliche Sichtweise im professionellen Alltag. So sind auch diverse Diagnosen bzw. Beurteilungen, die man als Lehrperson mehr oder weniger bewusst macht, nur dann sinnvoll, wenn aus einer Mehrperspektivität Entscheidungen gefällt werden. Mehrperspektivität bedeutet, im Gegensatz zu einer normorientierten Statusdiagnose sowohl die bereits genannten lebensweltlichen Systeme, als auch kontinuierliche Lernprozess-Beobachtungen zu berücksichtigen. Wird dies vollzogen, so kann von einer systemischen und ganzheitlichen Sichtweise gesprochen werden.¹⁷¹

5.1.3. Didaktik

Das Wort Didaktik leitet sich aus dem Griechischen Wort „didáskein“ ab und heißt so viel wie „unterrichten“ oder „lehren“. Das Verb „didáskein“ konnte auch intransitiv verwendet werden und bedeutete in diesem Fall „belehrt werden“ oder „lernen“.¹⁷²

¹⁶⁹ ebd., S.38

¹⁷⁰ vgl. ebd.

¹⁷¹ vgl. Eberwein (2002): Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule, S. 223-224

¹⁷² vgl. Jank/Meyer (2011: Didaktische Modelle), S.10

Der Begriff „Didaktik“ an sich ist ein vielschichtiges Konstrukt, das sich als Theorie den Lehr- und Lern-Prozessen widmet. Theoretische Aussagen werden generalisierbar und praktisch anwendbar, indem Lehren und Lernen von didaktischen Modellen geformt wird. Diese Modelle gelten für alle pädagogischen Handlungsfelder und beschäftigen sich somit fachunabhängig mit strukturellen Merkmalen von Lehr- und Lern-Situation. Da sie den Fokus auf diverse Aspekte des didaktischen Handelns lenken, bedeuten sie eine Entscheidungshilfe bei der Analyse, Planung und Gestaltung von Unterricht. Die strukturierende Tätigkeit lässt durch die besondere Betonung der Kritikfähigkeit einen distanzierten, sowie reflektierten Blick auf Schule und Unterricht zu.¹⁷³

Sowie der Fokus in der Bezeichnung didaktischer Modelle meist mitgeführt wird, vereinen sich auch die Begriffe „Konstruktivismus“ und „Didaktik“ in der Bezeichnung „Konstruktivistische Didaktik“ bzw. „Systemisch-konstruktivistische Didaktik“.

5.1.4 Systemisch-konstruktivistische Didaktik

Diese Zusammenführung dreier eigenständiger Begriffe modifiziert deren ursprüngliche Bedeutung und wird vielmehr zum Überbegriff eines gemeinsamen Nenners.

So werden traditionelle Positionen pädagogischer und didaktischer Argumentation aus Perspektive der systemisch-konstruktivistischen Didaktik erheblich verändert.¹⁷⁴

„Aus systemischer und konstruktivistischer Sicht ist Didaktik insbesondere nicht mehr eine Theorie der Abbildung, der Erinnerung und der wichtigen Rekonstruktion von Wissen und Wahrheit, die nach vorher überlegten und klar geplanten Mustern zu überliefern, anzueignen, anzusozialisieren sind, sondern ein konstruktiver Ort der eigenen Weltfindung.“¹⁷⁵

Auf Basis des konstruktivistischen Menschenbildes wird die traditionelle Didaktik dekonstruiert. Anstelle des herkömmlichen, in der Erziehungspraxis überwiegenden Menschenbildes, das menschliches Handeln als instruierbar und vorhersagbar

¹⁷³ vgl. Esslinger-Hinz/Sliwka (2011): Schulpädagogik, S.167

¹⁷⁴ vgl. Reich (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik, S.70

¹⁷⁵ ebd., S.70

darstellt, tritt ein Bild vom Menschen als nicht vorhersagbares und nicht kontrollierbares System.¹⁷⁶ Es wird also nicht davon ausgegangen, dass ein bestimmter Input einen dementsprechenden Output zur Folge haben muss, sondern es wird der Komponente des Unbestimmbaren ein wesentlicher Platz gegeben. Wie der Philosoph und Physiker Heinz von Foerster in seinen Ausführungen deutlich macht, ist dies für uns Menschen, die wir von einer in triviale Systeme vernarrten Kultur aufwachsen, keine leichte Aufgabe. Wir sind von Maschinen umgeben, die den Transformationsregeln entsprechend bestimmte Zustände in gewisse andere Zustände verwandeln. Dass sich dieser Prozess verlässlich und unveränderlich vollzieht, ist bei sämtlichen technischen Alltagshilfen erwünscht, jedoch läuft man Gefahr, all die maschinellen Eigenschaften als Ziel in der Erziehung der Menschen zu sehen. So wird das Transformationsgesetz, wie es bei einer Kaffeemühle gilt, auf den Menschen umgemünzt.¹⁷⁷

5.2. Grundperspektiven der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik

Es handelt es sich um einen Vermittlungsweg, in dessen Mittelpunkt die subjektive Aneignungslogik des/der Lernenden steht. Die wesentliche Rolle des/der Lernenden, die/der in seiner Autonomie als bedeutsam für das Ergebnis erscheint, relativiert die oftmals übliche Form eines geplanten Lehr-Lern-Arrangements.

In der Konsequenz geht es beim Unterrichten darum, individuelle Lernprozesse zu ermöglichen – Eigentätigkeit, sowie die Kommunikation mit MitschülerInnen und LehrerInnen haben im Zentrum zu stehen.¹⁷⁸ Um das zu ermöglichen, ist es wichtig, Selbstvertrauen und Mut für die eigene konstruktive Erkenntnistätigkeit und Beziehungsarbeit zu stärken.¹⁷⁹ Es ist offensichtlich, dass die Verantwortung des/der Lernenden für seinen/ihren Lernprozess in diesem Ansatz erheblich steigt. Lernen wird aus Sicht der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik gewissermaßen als Auf- und Umbauprozess, über den der/die Lernende selbst verfügt, verstanden. Ganz dem

¹⁷⁶ vgl. Voß (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, S.39

¹⁷⁷ vgl. Foerster (2002): Lethologie, S.20-24

¹⁷⁸ vgl. Reich (2011): Konstruktivistische Didaktik, S.176

¹⁷⁹ vgl. Reich (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik, S.83

Titel entsprechend gestaltet sich dieser Prozess aus Dekonstruktion alter Vorstellungen, Konstruktion neuer Ideen bzw. Rekonstruktion jener in Anlehnung an vorhandene Überlegungen.¹⁸⁰ Der deutsche Kulturtheoretiker und Pädagoge Kersten Reich, der in diesem Kapitel vielmals zitiert wird, bezeichnet diese Elemente als drei sehr offene Perspektiven bzw. drei Denk- und Handlungsweisen, „die didaktisch in vielfältiger Form, ohne Einsatz von Rezepten oder Dogmen, aber mit Einsatz von Fantasie, Kreativität und Handlungswillen umgesetzt werden könnten“.¹⁸¹

5.2.1. Konstruktion

Eine konstruktivistische Ausrichtung der didaktischen Inhalte als auch zwischenmenschlicher Beziehungen bedeutet, Folgendes zu ermöglichen: Experimentieren und Selbsterfahrung, Transfer diverser Inhalte in eigene Konstruktionen ideeller oder materieller Art, sowie Thematisierung der Bedeutungen dieser für die individuellen Interessen, Motivations- und Gefühlslagen.

Als Grundton gilt das Motto nach Heinz von Foerster: „Wir sind die Erfinder unserer Wirklichkeit.“¹⁸² Um diese gestalten zu können, ist Voraussetzung, dass alles Neue selbst konstruiert und somit verstanden wird.¹⁸³ Dass es sich nicht um „die“, sondern um „unsere“ Wirklichkeit handelt, verdeutlicht bereits: die Realität, die wir uns schaffen, stellt keinen absoluten Wahrheitsanspruch. Die in der Konstruktion der Wirklichkeit behauptete Wahrheit basiert lediglich auf Beobachtungen, die zeitabhängig sind und von der jeweiligen Kommunikationsgemeinschaft des/der BeobachterIn/s abhängen.

5.2.2. Rekonstruktion

Aus psychologischer Sicht erfolgt Aneignung also über Konstruktion – dabei geht es jedoch nicht unbedingt gänzlich um die Erfindung neuer Inhalte, sondern mehr um die Entdeckung von bereits Erfundenem. In letzterem Fall ist von der Rekonstruktion die

¹⁸⁰ vgl. Reich (2011): Konstruktivistische Didaktik, S.176

¹⁸¹ Reich (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik, S.83

¹⁸² Foerster im Gespräch mit Pörksen (1998): Ich versuche einen Tanz mit der Welt

¹⁸³ Reich (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik, S.83-84

Rede, die daher unter der Schlagzeile „Wir sind die Entdecker unserer Wirklichkeit“¹⁸⁴ steht. Die Überlieferung des Wissensschatzes und der erworbenen Kompetenzen unserer Vorfahren bzw. der Aneignung all dieses Bildungs-Erbgutes steht meist im Fokus des Schulunterrichts. Diese Inhalte haben ihre Berechtigung – sie wurden mit Grund von einer Generation an die nächste weitergegeben, sowie sie sich auch mit Legitimität im Laufe der Geschichte erweitert haben. Allerdings ist es in einem Unterricht, der sich an der konstruktivistischen Didaktik anlehnt, nicht zulässig, es beim Abspeichern von Fakten zu belassen – Wissen lediglich anzusammeln und je nach „Speicherplatz“ kürzer oder länger zu behalten. Auch Kersten Reich sieht es als eine Aufgabe der Konstruktivistischen Didaktik, die Methode der Rekonstruktion zu verändern. Er stellt eine Überbetonung der Rekonstruktion fest und bemerkt als Folge dessen u. a. eine Orientierungslosigkeit sowie Ohnmacht vor dem Wissen anderer. Diese schränke nicht nur die Entdeckungsgabe, sondern auch die Motivation für eigene Erfindungen ein. Eine Lösung für diese Problematik sieht er in einem ausgewogenen Verhältnis der Rekonstruktion und Konstruktion sowie einem verschränkten Nebeneinander der beiden Perspektiven. Dies zielt darauf ab, die Handlungsmöglichkeiten aus der jeweiligen Zeit, aus der die Erfindung/das Wissen stammt, zu reflektieren und auch Mut zu haben, bisweilen unbeachtete Perspektiven im Umgang mit den betreffenden Inhalten anzuwenden.¹⁸⁵

5.2.3. Dekonstruktion

Zu den beiden bisher skizzierten Positionen reiht sich noch eine dritte Perspektive. Diese zieht eine vollkommen andere Lösung als Möglichkeit in Betracht. Auch dieser Aspekt sollte nicht in Konkurrenz zu den anderen stehen – es sollten in der konstruktivistischen Didaktik gleichermaßen alle zu *DekonstruktivistInnen* werden können. Als diese ziehen sie in der Beobachterrolle Inhalte oder Teile davon in Zweifel, fragen nach Auslassungen und suchen Ergänzungen. Der Blickwinkel wird somit verschoben, neue Sichtweisen gewonnen und im Idealfall werden daraus neue konstruktive Schlussfolgerungen geschöpft und hinterfragt, inwieweit dies schon

¹⁸⁴ Foerster im Gespräch mit Pörksen (1998): Ich versuche einen Tanz mit der Welt

¹⁸⁵ vgl. Reich (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik, S.84-85

zuvor durch andere in Betracht gezogen wurde. Somit schließt sich der Kreis der 3 Perspektiven in letzterem Fall erfolgreich.¹⁸⁶

Diese drei Grundperspektiven prägen die konstruktivistische Didaktik als offene Theorierichtung. Aus ihnen heraus bilden sich zahlreiche allgemeine Merkmale, die nun teils schon erwähnt wurden. Einige wichtige Eigenschaften und somit Schlüsselbegriffe seien hier noch etwas ausführlicher skizziert:

5.3. Allgemeine Merkmale der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik

5.3.1. Interaktion

Die Systemisch-konstruktivistische Didaktik ist interaktionistisch orientiert. Gleich ob im Nach- oder Nebeneinander werden die Konstruktionen von den BeobachterInnen in Beziehungen ausgehandelt und analysiert.¹⁸⁷ Diese Interaktion vollzieht sich nicht nur unter den SchülerInnen selbst, sondern meint ebenso eine wechselseitige Beziehung zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Die Betonung dieser Wechselseitigkeit verneint bereits eine klar vorgeschriebene Hierarchie. Der/die LehrerIn tritt vielmehr als professionelle/r DialogpartnerIn im Gespräch über Einstellungen, Erfahrungen und Lernfortschritte im Umgang mit fachlichen Fragen hervor. Er/sie beweist kommunikative Kompetenzen, indem er/sie den SchülerInnen Anstöße, welche irritieren und dadurch zum weiteren Lernen anregen, gibt. Sein/ihr Expertenwissen findet im Dialog ganz selbstverständlich seinen Platz.¹⁸⁸ Sowohl Lernen und Lernbegleitung als auch Instruktion und Konstruktion werden somit komplementäre Größen, die in einander verschränkt sind. Der dialogische Unterricht macht die SchülerInnen also weder zum ständigen Objekt der Wissensvermittlung und des Übens noch sieht er sie als allein verantwortliche Subjekte ihrer Wissenskonstruktion.¹⁸⁹

¹⁸⁶ vgl. ebd., S.86-87

¹⁸⁷ vgl. ebd., S.70

¹⁸⁸ vgl. Voß (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, S.40-41

¹⁸⁹ vgl. Ruf/ Badr Goetz (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln, S.73

5.3.2. Situiertheit

Das Lernen ist an sich situiert, das heißt es vollzieht sich als Gegenpol zu abstrakten Regeln durch Erfahrungen und Erlebnisse in konkreten Situationen. Die Parameter der Situiertheit schließen die Zeit (in all ihren Einheiten), den Ort, den sozialen als auch biographischen Kontext mit ein.

„Wissen ist abhängig von Lebensphasen und Lebensverhältnissen, von sozialen und kulturellen Kontexten, von Medienangeboten. Wissen ist also relativ, vorläufig, beobachtungsabhängig. Auch wissenschaftliches Wissen wird nicht rezeptiv gelernt, sondern wird ‚vermischt‘ mit eigenen Erfahrungen, mit Emotionen, mit implizitem Wissen.“¹⁹⁰

Es geht in der Rolle der/des LehrerIn/s also nicht um das Vortragen geheiligter Wahrheiten, wie der Konstruktivist Ernst Glaserfeld es treffend formuliert. Lehren beginnt mit dem Schaffen von Gelegenheiten, die den SchülerInnen Anlass zum Denken geben.¹⁹¹ Diese Gelegenheiten bzw. Schlüsselmomente im Lernprozess sind keineswegs isoliert – wie bereits zitiert wurde, werden sie eingebettet. Daraus ergibt sich ein weiterer wesentlicher Begriff: die Anschlussfähigkeit.

5.3.3. Anschlussfähigkeit

Der Sozialphilosoph Oskar Negt ist einer jener VertreterInnen, die bereits in den 1970er-Jahren betonten, Wissen könne nur dann eine tatsächliche Lebensrelevanz entfalten, wenn es an Deutungsmuster, Sichtweisen und Erfahrungen der/des Lernenden anschließe. In bestem Fall wird den Lernenden ermöglicht, vieles wiederzuerkennen und gleichzeitig aus einer anderen Perspektive zu beleuchten. So wird die Erkenntnis allgemeiner Muster und Regeln erleichtert, wodurch sich ebenso alltägliches Routinewissen verändern und weiterentwickeln kann.¹⁹² Da der Begriff „Erfahrung“ in der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik eine äußerst prominente Rolle einnimmt, lohnt es sich, in diesem Kontext einen genaueren Blick darauf zu werfen. „Erfahrung“ ist im Lernprozess eine Art Anschlussstelle. Die Bedeutung, die hinter dem Begriff steht, ist jedoch um ein Vielfaches weitreichender als das, was die

¹⁹⁰ Siebert (2002a): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung, S.72

¹⁹¹ vgl. Glaserfeld (2001): Was heißt Lernen aus konstruktivistischer Sicht?, S.42

¹⁹² vgl. Arnold (2007): Ich lerne, also bin ich, S.103

Bezeichnung „Anschlussstelle“ oder gar „Anknüpfungspunkt“ durch die sprachliche Determiniertheit assoziativ auslöst. Es ist das Material, mit dem sich die lernende Person mit maximalem Verständnis Neuem annähert. Metaphorisch könnte man sagen, es handelt sich um die bereits gespannten und verwobenen Fäden – alles erfolgreich adaptierte Neue verdichtet das Gewebe und umgekehrt.

„Erfahrungen sind der Stoff, aus dem sich unsere Identität konstituiert. Erfahrungen sind komplexe Muster des Denkens und Fühlens, mit denen wir uns in Situationen orientieren und unser Handeln begründen.“¹⁹³

Diese Deutungs- und Gefühlsmuster verhelfen zu Wiedererkennungswert und vermeiden dadurch Überforderung im Umgang mit Komplexität. Sie bilden ein Mindestmaß an Vertrautem, da sie das Alte in die Rezeption des Neuen mitbringen. Neues erscheint somit niemals vollständig als neu.¹⁹⁴ Sowohl die Erfahrungen, als auch die Referenzen für das, was uns als wichtig und sinnvoll erscheint, liegen in uns selbst. Aus diesem Grund ergibt sich ein hoher Grad an Selbstreferenzialität.

5.3.4. Erkenntnisfähigkeit

In einer erkenntnistheoretisch informierten Pädagogik hat es um die Förderung der Erkenntnisfähigkeit zu gehen, da diese Quelle aller Kompetenzen ist. Wie können wir etwas lernen, wenn wir nicht zu denken verstehen, und wie können wir zu denken verstehen, wenn der Streit um die Realität im Vordergrund steht und nicht die Mechanismen ihrer Konstruktion, die wir praktizieren, ohne sie zu kennen? Doch wer davon nichts weiß, für den ist die Wirklichkeit das, was auf ihn wirkt, und nicht das, was in ihm wirkt. Er vermag sich letztlich nur schwer in eine aktiv-gestaltende Beziehung zur Welt setzen, weil ihm diese als etwas Äußerliches herrschaftlich gegenüberzustehen scheint – was nicht so ist. „Denken neu denken“ kann deshalb als die zentrale Folgerung aus dem Konstruktivismus abgeleitet werden.¹⁹⁵

¹⁹³ vgl. ebd., S.107

¹⁹⁴ vgl. ebd.

¹⁹⁵ vgl. ebd., S.106-107

5.3.5. Viabilität statt Wahrheitsvorstellung

Der Konstruktivismus rückt den Begriff „Viabilität“ an die Stelle der Wahrheitsvorstellungen. Damit weist er deutlich darauf hin, dass Menschen nicht ausschließlich und zumeist auch nicht in erster Linie aufgrund der Richtigkeit von Deutungen und Konstruktionen, sondern aufgrund eines subjektiven Erlebens von Angemessenheit sich sozial aufeinander beziehen und ihrem Handeln Sinn zuzuschreiben vermögen. Das Angemessenheitserleben ist eine zwangsläufig subjektive Kategorie, hinter welcher sich eine schier unauflösliche Komplexität von Vorprägungen, Routinen, Charaktereigenschaften usw. verbirgt.¹⁹⁶

Menschen eignen sich Neues zunächst – und häufig auch auf Dauer – lediglich im Kontext ihres bisherigen Plausibilitätserlebens an und weigern sich oft, einleuchtende Gegenargumente wirklich aufzugreifen und umzudenken.¹⁹⁷

5.4. Konkrete Handlungsfelder der Lehrperson

Bereits in den 1990er Jahren war von Umbrüchen und Brüchen auf allen Gebieten des Schullebens die Rede. In einer Zeit, in der alles möglich zu sein scheint, in der Werte, Ziele, Inhalte und Lösungswege nicht mehr als allgemeingültig vorgegeben werden, geraten auch die mit der Erziehung und Lernbegleitung der Kinder vertrauten Personen in Orientierungsnot.¹⁹⁸

„In einer solchen Phase sollte bei psychosozialen Fachleuten die Frage im Zentrum stehen, wie Subjekte diese Umbrüche und Brüche erleben und verarbeiten, welche neuen Lebenskompetenzen von ihnen gefordert sind und wie unsere Handlungskonzepte weiterentwickelt werden müssen, damit wir Menschen bei einer produktiven Lebensbewältigung unterstützen können.“¹⁹⁹

¹⁹⁶ vgl. ebd., S.107

¹⁹⁷ vgl. ebd., S.108

¹⁹⁸ Voß (2002a): Die Schule neu erfinden, S.36

¹⁹⁹ Keupp (1996): Identitätskonstruktionen, S.6

Eine produktive Bewältigung des Lebens ist so individuell wie das Leben eines jeden Menschen selbst. Als langfristige Unterstützung liegt dementsprechend nahe, die subjektiven Fähigkeiten zu stärken und somit eigene Orientierungswege zu ebnen. Dies kann nur dann geschehen, wenn der Unterricht so gestaltet wird, dass der/die SchülerIn intensiv eigene Handlungsziele verfolgen kann und somit ein Höchstmaß an Eigenaktivität ermöglicht wird. Erste Schritte dafür zeigen sich bereits in einer lernanregenden Umgebung, die möglichst breit gefächert sein sollte. Von der Lehrperson ist im Umgang mit den SchülerInnen und den für sie relevanten Themen Sensibilität für Problementwicklung und Problembearbeitung gefragt, sowie Flexibilität, um wendig darauf reagieren zu können. Voraussetzung dafür ist Respekt den Wirklichkeitsdefinitionen der SchülerInnen gegenüber. Zudem besteht die Aufforderung, eine Haltung einzunehmen, welche die eigenen Beurteilungen in dem Bewusstsein, dass es auch andere Wege gäbe, kritisch beleuchtet und hinterfragt.²⁰⁰ Den Rahmen, in dem sich die Lehrperson mit eben genannten, sowie vielen anderen wünschenswerten Eigenschaften, und Absichten bewegt, steckt Reinhard Voß im Wesentlichen durch drei Handlungsformen ab. Diese seien im Folgenden etwas näher erläutert:

5.4.1. Individuelle Lernbegleitung

„Wenn Lernen ein selbstgesteuerter, strukturdeterminierter Prozess ist, benötigen wir eine unterstützende, non-direktive Didaktik. Erkennbar ist eine Akzentverschiebung von der Wissensvermittlung zur Gestaltung neuer Lernkulturen. Lehre ist dabei insbesondere die Unterstützung der Lernenden beim Aufbau ihrer Wissensnetze.“²⁰¹

Lernen wird als *Eigenwelterweiterung* begriffen, wobei der/die LehrerIn die Rolle eines/r Lernbegleiters/in einnimmt. Um die SchülerInnen auf ihrem Weg unterstützen zu können, bedarf es als Unterrichtende/r informiert zu sein über die jeweiligen Biographien, Ziele, Strategien, Stärken, Schwächen, Ängste und Vorlieben im Zusammenhang mit dem Lernen.²⁰²

²⁰⁰ vgl. Krüssel (2002): Unterricht als Konstruktion, S.101

²⁰¹ Siebert (2002b): Lehren als Lernbegleitung, S.223

²⁰² vgl. Voß (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, S.43

5.4.2. Kontextsteuerung

In der Skizzierung einiger wesentlicher Merkmale der systemisch-konstruktivistischen Didaktik wurden bereits den Begriffen „Situiertheit“ und „Anschlussfähigkeit“ einige Zeilen gewidmet. Beide zeigen die Wichtigkeit der Kontexte, in denen sich der Lernprozess vollzieht. Um also in diesem Sinne, beide Aspekte maximal zu fördern, obliegt der Lehrperson die Steuerung der verschiedenen Kontexte. Um die jeweils relevanten Kontexte erstmals zu erkennen, ist Beobachtungskompetenz der/des LehrerIn/s gefragt.

„Der Lehrer kann die Interaktion/ Kommunikation seiner Klasse und die Beziehungsgestaltung seiner Schüler zu ihrer Lernumwelt sensibel beobachten und die Gestaltung dieser Kontextbedingungen über Dialog und Metakommunikation (mit-)beeinflussen.“²⁰³

Den Beobachtungen gemäß wird die Lernatmosphäre mit jeweiligen Schwerpunkten gestaltet. An die Tradition der Reformpädagogin Maria Montessoris anlehnend zeigt sich ein lernförderliches Klima auch in einer entsprechend lernanregenden räumlichen Ausstattung, sowie einer zielgerichteten Bereitstellung von Materialien. Möglichst vielfältige Lernarrangements, die in die für die SchülerInnen relevanten Kontexte eingebettet sind, ermöglichen ihnen ihre individuellen Lernprozesse konstruieren zu können.

5.4.3. Perspektivenwechsel

In den bisherigen Ausführungen ist nun immer wieder ein Perspektivenwechsel durchgeklungen. Vom Monolog zum Dialog. Weg von der Abstraktion, hin zu konkreten Situationen. Vernetzung statt Eindimensionalität. Interaktion anstelle von Isolation. Wenn auch auf verschiedenen Ebenen, richtet sich die Perspektive dabei immer nach den Bedürfnissen und Interessen der SchülerInnen und LehrerInnen aus. Doch auch den fachlichen Inhalt des Unterrichts betreffend, gilt der Perspektivenwechsel als Motto. Verschiedene Blickwinkel, und dadurch einen erweiterten Horizont zu gewährleisten, ist Aufgabe der Lehrperson. Besonders ermutigend handelt der/die LehrerIn, wenn er/sie eine Vielfalt von Perspektiven

²⁰³ Voß (2002b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht, S.44

vorlebt und diese auch gleichberechtigt artikuliert.²⁰⁴ Als eine der für den *dialogischen Unterricht* konstituierenden Methoden ist auch jene des Gesprächsrollen-Wechsels in dem Zusammenhang als unterstützend zu nennen. Es handelt sich um einen regelmäßigen Wechsel der Rollen des/der Sprechers/In, des/der Zuhörers/In und des/der außenstehenden BeobachterIn/s. Miteinander geht auch ein Wechsel der Perspektiven, was sich in der Sprache entsprechend widerspiegelt: die Perspektive des *Ich*, die man einnimmt, um sich anderen im Sinne einer singulären Standortbestimmung verständlich zu machen; die Perspektive des *Du*, aus der man den/die andere/n zu verstehen versucht und jene des *Wir*, aus welcher Bilanz gezogen wird.²⁰⁵

6. Unterrichtsprojekte im Unterrichtsfach Textiles Gestalten

Konstruktivistische Fachdidaktische Konzepte im Textilunterricht basierend auf textilbezogene Erinnerungen

6.1. Die Systemisch-konstruktivistische *Kunstdidaktik* als Grundlage

Auf die Systemisch-konstruktivistische Didaktik wurde bereits im vorhergehenden Kapitel ausführlich eingegangen. Nun gesellt sich auch das Wort „Kunst“ in die Begriffsreihe. Dieses Begriffsglied ergibt sich auch dem hier vorliegenden Kontext des Textilkunstunterrichts und bestimmt somit wesentlich die Perspektive, aus der die Systemisch-konstruktivistische Didaktik herangezogen wird.

Geplante Unterrichtsinhalte und Gestaltungsaufgaben werden von den einzelnen SchülerInnen einer Werkgruppe nicht gleich aufgenommen und verarbeitet, da diese von unterschiedlichen Vorkenntnissen und Lebenslagen geprägt sind. Lernen findet sowohl beim Lernenden, als auch bei der Lehrperson nur dann statt, wenn bisherige Erfahrungsmuster und Entwicklungsprozesse konstruktiv gestört werden. Lernfortschritte sind dementsprechend eine eigenständige Leistung des Subjektes.

²⁰⁴ vgl. ebd., S.45

²⁰⁵ vgl. Ruf/ Badr Goetz (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln, S.73

Im Vordergrund steht der Werkprozess, da nur so eine Vielfalt von Lösungsansätzen zu entdecken ist. Die Werkbegleitung wird ebenso wie die Lernenden zum/r ForscherIn, der/die sich an der Lösungssuche beteiligt. Die Lernenden werden zum Subjekt des Lernens und sind nicht das Objekt von Belehrungen.²⁰⁶ Der Mensch konstruiert die Wirklichkeit in seiner Vorstellungswelt. Im Laufe eines Werkprozesses geht es darum, ein kleines Stück der Lebenswelt zu konstruieren und zwar im praktischen Sinne mit Hilfen von Werkstoffen.²⁰⁷ Die Textildidaktikerin Iris Kolhoff-Kahl führt folgende Forderungen für eine Textildidaktik an, die, vom konstruktivistischen Lernansatz angeregt, Theorie und Praxis verbindet:

- Möglichst viele Wege offen lassen und die SchülerInnen eigene Lösungsansätze finden lassen.
- Eine prozessorientierte Arbeitsweise dem produktorientierten Unterricht vorziehen.
- Freie Themenwahl und vielfältige Realisierungsmöglichkeiten, sodass die SchülerInnen ihrem Lebenskontext entsprechend entscheiden können.
- Unterrichtskonzepte wie *Projekt*, *Projektorientierung*, *Handlungsorientierung* oder *offener Unterricht* stehen im Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung
- Ein *offenes Curriculum*, in dem anstelle bestimmter Aufgabenstellungen maximal exemplarische Vorschläge gemacht werden. „Ziel soll es sein, die Schüler zu eigenen Ausdrucksmöglichkeiten über das Textile anzuregen; hier können beispielsweise vergleichende kulturgeschichtliche Anregungen herkömmliche Wahrnehmungsmuster stören und so neue ästhetische Gestaltungsmuster provozieren.“
- Auch die Lehrperson sollte Forscher und Lernender sein, Bescheidenheit und Gelassenheit in Bezug auf die Output-Leistungen zeigen. Eigenschaften sollten sein: Flexibilität, Offenheit, fachliche Kompetenz.²⁰⁸

6.2. Die eigene künstlerische Arbeit als Kernidee des Unterrichts

²⁰⁶ vgl. Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.115-118

²⁰⁷ vgl. Gfüllner (2009): Werkpädagogik, S.54

²⁰⁸ Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.118

Urs Ruf und Nadja Badr Goetz beschreiben die Kernideen der Lehrperson als den zündenden Funken und die treibende Kraft im Unterricht, durch die eine fachliche Herausforderung so in den lebensweltlichen Horizont der Lernenden gerückt wird, dass sie hier Fuß fassen kann und das Reden und Handeln der SchülerInnen zu motivieren beginnt.²⁰⁹ Es ist also eine Grundidee der Lehrperson, die sie selbst so sehr beschäftigt, dass das Interesse dafür auch bei den SchülerInnen Neugierde auslöst. Ideen, die einen selbst so begeistern, dass auch noch Funken überspringen können, sind meist jene, die auch Grund dafür waren, sich zu Beginn seines Lehramtsstudiums für das jeweilige Fach zu entscheiden. Und wenn es nun um meine größte Faszination im Umgang mit Textilem, die ausschlaggebend für meine bereits jahrelange Auseinandersetzung damit ist, geht, schließt sich hier der Kreis und ich knüpfe an den Inhalt des ersten Kapitels an. Dieser befasst sich mit meiner eigenen künstlerischen Arbeit, in deren Zentrum die Spuren der Vergangenheit im textilen Material stehen. Für meine ersten Unterrichtsprojekte habe ich zwar in der Lebenswelt der SchülerInnen Anknüpfungspunkte für den fachlichen Unterricht gesucht, allerdings, wenn auch unbewusst, meine eigenen besonderen Interessen und somit Kompetenzen mit außerordentlichem Erfahrungswert ausgeklammert. Letztendlich fanden jene Inhalte jedoch trotzdem Platz im Unterricht, weil die SchülerInnen nach Erkunden meiner Webseite an mich mit der Bitte herantraten, ihnen zu zeigen, wie ich „sonst arbeite“. Ich hatte nicht viele Worte über meine eigene freischaffende Arbeit verloren, aber die brauchten die SchülerInnen auch nicht, um mir meine Begeisterung ablesen zu können und selbst neugierig zu werden. Mein Interesse und meine Erfahrungen in Form meiner künstlerischen Arbeit zeigen einen Zugang zu einem komplexen Sachverhalt. Diese den SchülerInnen vorzustellen und es dabei zu belassen wäre kein Vermittlungskonzept im systemisch-konstruktivistischen Rahmen. Meine Ideen sollen die SchülerInnen lediglich dabei unterstützen, für sie selbst relevante Zugänge zu dem Themenkomplex zu finden und ihr eigenes Verhältnis dazu zu klären. Diese Gedanken decken sich weitgehend mit der Definition von der „Kernidee“²¹⁰ nach Urs Ruf und Nadja Badr Goetz.

²⁰⁹ Ruf/ Badr Goetz (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln, S.74

²¹⁰ vgl. ebd.

„Mit der Kernidee fordert die Lehrkraft als fachliche Expertin die Lernenden durch die Darstellung eines komplexen Sachverhalts heraus. Sie schildert zum Beispiel mit einem biographischen Aspekt, warum der fachliche Inhalt für sie bedeutsam ist. Damit stellt sie anhand exemplarischer Theorien, Konzepte und/oder Fragen, dar, welche personalen und fachlichen Bezüge sie zu diesem Inhalt herstellt und von welchen Interessen sie geleitet wird. Dabei verweist sie vielleicht auch auf die sozialen Aspekte, indem sie berichtet, welche Interaktionen mit anderen (Fach-)Personen von Bedeutung für sie waren und sind.“²¹¹

Die Kernidee ist als Initiierung des Lernprozesses gedacht und soll den SchülerInnen als solche einen Zugang zu einem für sie weitgehend unbekannten Fachgebiet ebnet, ermutigt zu einer individuellen Standortbestimmung und ermöglicht einen ersten fachbezogenen Dialog.²¹²

6.3. Biographisches Lernen im Textilunterricht

„Die Dinge sind nicht stumm. Sie sprechen zu uns, erzählen von früheren Ereignissen, von Wünschen, von erfüllten und unerfüllten, von dem, was uns angetrieben oder auch blockiert hat.“²¹³

Besonders viel erzählt in diesem Sinn getragene Kleidung, da diese maximaler Speicher von Erinnerungen ist und so fungiert sie, wie auch in meiner eigenen künstlerischen Arbeit, als Hauptmaterial der hier geplanten Unterrichtseinheiten. Das Arbeiten mit selbst getragenen Kleidungsstücken bringt bei mehrperspektivischer Analyse also das Thema der Erinnerungen in den Klassenraum. Ein subjektorientierter Ansatz, der dadurch die Unterrichtsgestaltung maßgeblich beeinflusst, ist jener des *biographischen Lernens*. Dieser Ansatz sieht vor, die persönliche Lebensgeschichte eines Menschen aufzugreifen, wodurch die eigene Lebenswirklichkeit erfahren und verstanden werden können soll.

„Wird im Lernprozess das Textile nicht nur unter funktionalen und ästhetischen Aspekten gesehen, sondern auch in seiner anthropologischen und psychologischen Dimension sowie

²¹¹ Badr Goetz (2007): Das Dialogische Lernmodell, S.48

²¹² vgl. ebd.

²¹³ Schachtner (2014): Kinder und Dinge, S.25

seiner personalen und sozialen Bedeutung, dann ist das biografische Lernen nicht nur eine Möglichkeit, sondern eine Notwendigkeit.“²¹⁴

Sowie sich auch in meiner künstlerischen Tätigkeit selbst getragene Kleidungsstücke als Speichermedien der eigenen Vergangenheit erweisen, sieht auch die Textildidaktikerin Iris Kolhoff-Kahl persönliche Textilobjekte als Ausschnitte von Lebenswelten, die zu Orientierungspunkten werden. Die persönlichen Objekte werden zum Kommunikationsmedium mit sich selbst und der sozialen Umwelt.²¹⁵ Gestalterische Aktivitäten können in diesem Zusammenhang dazu beitragen, auf Spurensuche nach Erlebnissen in der eigenen Vergangenheit zu gehen. Sie lassen sich als „Zeitspeicher“ begreifen, rufen aber auch Möglichkeiten der Lebensgestaltung (erneut) ins Bewusstsein. Die Textilien sind Träger von Erinnerungen, Wünschen und Bedürfnissen und eröffnen die Möglichkeit, durch handwerkliche und künstlerische Techniken eigene Akzente zu setzen.

„Der Begriff ‚biografische Spurensuche‘ sagt im Wesentlichen aus, um was es dabei im Textilunterricht geht: Kinder gehen auf Spurensuche in ihrem Leben, sie forschen in ihrer Erinnerung. Jedes Kind hat eine andere Lebensgeschichte und wird auf andere Spuren stoßen, daher ist jede Spurensuche individuell und wie ein Weg zum eigenen Selbst. Diese Rückbesinnung, die über die textilen Dinge sinnlich erfahrbar wird, bietet in unserer heutigen schnelllebigen Zeit die Chance, einmal in Ruhe die Dinge und ihre Wirkung auf die Menschen wahrzunehmen.“²¹⁶

Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Dingen lässt die SchülerInnen eine Dimension von Geschichte erleben. Der den Textilien innenwohnende Zeitspeicher zeigt ihnen ihr eigenes Alter und verweisen teils auf das Leben jener Menschen, die nicht mehr da sind.²¹⁷ Die SchülerInnen erfahren eine Möglichkeit, die eigene Lebensgeschichte zu verorten und werden sich der offenen Wege der Lebensgestaltung bewusst.

²¹⁴ Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.108

²¹⁵ vgl. Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.103

²¹⁶ Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.102

²¹⁷ vgl. ebd., S.104

6.3.1. Biographisches Lernen im Systemisch-konstruktivistischen Kontext

Der subjektorientierte Ansatz findet sich auch in der Systemisch-konstruktivistischen Didaktik wieder, allerdings gibt es hier Töne, die vor einem zu häufigen Thematisieren von Biographien warnen bzw. zu einem sorgsamem Umgang damit auffordern:

„Der radikale Konstruktivismus legt es nicht nahe, ständig die Biographien und Befindlichkeiten der Teilnehmer zu thematisieren und zu problematisieren. Eine Teilnehmer- und Biographieorientierung kann aufdringlich und indiskret sein. Außerdem können zu viele biographische und persönliche Kenntnisse das Lehren und die Kommunikation in der Gruppe erschweren und die Unbefangenheit des Umgangs einschränken.“²¹⁸

Dementsprechend geht es nicht darum, Geschichten des eigenen Lebens ausführlich im Klassenraum auszubreiten und die SchülerInnen-Gemeinschaft in eine Art Selbsthilfegruppe zu verwandeln. Die SchülerInnen sollen sich viel mehr ermutigt fühlen, persönliche Geschichten über ihren mitgebrachten textilen Begleiter zu erzählen. Gleichzeitig ist es Ziel, durch das Thematisieren der Erlebnisse von MitschülerInnen die persönlichen Werte anderer zu thematisieren, zu akzeptieren und zu tolerieren. Die Methodik wird angewandt um einen individuellen Anschluss zu ermöglichen – eine Hilfe, in sich zu gehen und aufzuspüren, was von persönlicher Bedeutung ist, Antrieb gibt, und somit für die eigene Person relevante Lerninhalte anzunehmen. Um durch das Hereinnehmen von persönlichen textilen Dingen der SchülerInnen Nischen oder individuelle Erfahrungsräume nicht zu pädagogisieren, legt Iris Kolhoff-Kahl nahe, das biographische Lernen eher im Textilunterricht der gymnasialen Oberstufe zu verwirklichen. Hier würde die *Selbststärkungsfunktion* des biographischen Ansatzes am ehesten voll und ganz zum Tragen kommen. In jedem Fall ist besonderer pädagogischer Takt gefordert, da es sich um ein emotional sehr aufgeladenes Thema handelt.²¹⁹ Einen weiteren Grund, den biographischen Unterricht anhand erinnerungsbehafteter Kleidungsstücke für Jugendliche möglichst höherer Schulstufen zu planen, liefert Tilmann Habermas. In seiner Abhandlung über *Geliebte Objekte als Symbole und Instrumente der Identitätsbildung* geht er auch auf die

²¹⁸ Siebert (2002a): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung, S.56

²¹⁹ vgl. Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.114

altersabhängige Veränderung im Umgang mit persönlichen Objekten ein. Können persönliche Objekte des Kleinkindalters zwar eine erinnernde Funktion haben, indem sie Assoziationen an Erlebnisse oder Personen auslösen, dienen diverse Gegenstände erst ab der Adoleszenz primär der Erinnerung. Habermas erklärt dies in der Entwicklung des autobiographischen Zeitsinnes und der anstehenden Identitätsfindung. Ebenso würden persönliche Objekte erst in der Adoleszenz Symbol für Verbindungen zu *signifikanten Anderen* werden. Letzteres ergibt sich sowohl aus der Zeitdimension von Verbindungen, als auch aus der Tatsache, dass bereits mehr und mehr Trennungen erlebt wurden. Die persönlichen Objekte übernehmen in der Zeit des Umbruchs, wie bereits im Kapitel über die *Zielgruppe Jugendliche* beschrieben wurde, besondere Funktionen. Sie erleichtern eine reflektierende Haltung, wie sie die Reorganisation der Persönlichkeit im Laufe der Adoleszenz erfordert.²²⁰

„Zum anderen kann die Adoleszenz als Übergang von einer Kinder- zu einer Erwachsenenidentität, vom Elternhaus zum eigenen Haushalt, von dem engen Kreis der Familie zur weiteren Welt der Gesellschaft und Kultur, von den Eltern zu Gleichaltrigen als wichtigsten Bezugspersonen beschrieben werden. Dabei sichern persönliche Dinge eine gewisse Kontinuität mit sich selbst bzw. einem besonders personennahen Ausschnitt der Umwelt und damit eine Grundsicherheit. Zugleich können persönliche Dinge als symbolische Verbindungen zu den verlassenen Umwelten, besonders Personen, fungieren, sie können in einer Übergangsphase, in der alte Beziehungen problematisch geworden und neue noch nicht gefunden sind, als temporärer und partieller Ersatz für signifikante Andere fungieren, sie können einer angestrebten Zukunft vorausgreifen und für sie stehen, und sie können nicht zuletzt neue Kontakte erleichtern.“²²¹

6.3.2. Biographisches Lernen als Vorbereitung auf historisches Lernen

Die Textildidaktikerin Marianne Herzog sieht eine enge Verknüpfung zwischen dem biographischen und historischen Lernen. Das schrittweise Erfassen zeitlicher Dimensionen fange bei der eigenen biographischen Geschichte an und sei dementsprechend als Einstieg ins historische Lernen zu sehen.

²²⁰ vgl. Habermas (1999): Geliebte Objekte, S.416-417

²²¹ ebd., S.419

„Werden textile Gegenstände als ‚materialisierte Erinnerungen‘ eingesetzt mit dem Ziel, das Eigenrecht der subjektiven Wahrnehmung von Welt zu akzeptieren und sensibel gegenüber anderen Wahrnehmungsweisen zu machen, bedeutet dies, Lernende ‚sehend‘ zu machen für das, was (früher) einmal war. Retrospektiv erschließt sich den Beteiligten immer wieder Neues, auch dadurch, dass Vergessenes erinnert wird. Erinnern wird hier verstanden als bewusste Reflexion, die zum optimalen Abruf des Erfahrenen und Erlebten führt.“²²²

Den persönlichen Textilgeschichten entsprechend wird systematisch Sachwissen erarbeitet – dies ist Grundlage, Daten und Fakten anderer historischer Ereignisse einordnen zu können und textil- bzw. kulturgeschichtliche Zusammenhänge zu erfassen.

6.4. Die kunsttherapeutische Seite des (Textil-) Kunstunterrichts

Das biographische Lernen anhand persönlicher Objekte kann also eine positive Auswirkung auf die Identitätsentwicklung der SchülerInnen haben²²³ und reagiert somit auf jenes Bedürfnis, das sich in allen jugendkulturellen Formationen deckt: das Streben nach geschlossener Identität. Im Kapitel über die *Zielgruppe Jugendliche* wurde bereits näher darauf eingegangen. Für die Vermittlung von Methoden im Umgang mit Brüchen, die das Heranwachsen unweigerlich mit sich bringt, eignen sich nach Karl-Heinz Menzen insbesondere die musischen Fächer. Karl-Heinz Menzen gilt als einer der Initiatoren der deutschen Kunsttherapie und analysiert seinem Fachgebiet entsprechend die therapeutische Seite des Kunstunterrichts. Er sieht die Fächer musischer und bildnerischer Art als prädestiniert 'enttäuschende und versöhnende' Bewusstseinsvermittlung zu initiieren.

„Welches Unterrichtsfach könnte es am ehesten sein, die Szenarien des uns Verstellten trauernd und sehnsüchtig vorzustellen - nicht um sie vergeblich herbei zu imaginieren, sondern neu zu entwerfen unter den gegebenen Bedingungen? Es scheint eine Aufgabe von Bildung und Erziehung, explizit der musischen Fächer zu sein, den Verlust und das sich auftuende Problem zu formulieren.“²²⁴

²²² Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.89-90

²²³ vgl. Kolhoff-Kahl (2013): Textildidaktik, S.114

²²⁴ Menzen (1995): Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie, S.39

Das künstlerische Bearbeiten der Aspekte *Erinnerung* und *Perspektive* sieht er als Widersetzung aller depressiven Anwandlungen und allen Lebensverlusts.²²⁵ Bereits Julius Langbehn erkannte in der Funktion der musischen Bildung, speziell der bildenden Kunst, Musik, Sprache, Dichtung, sowie rhythmischen Bewegung, den „Blick aufs Ganze, der entscheidet, der befruchtet, der belebt und zeugt.“²²⁶ Jürgen Habermas spricht von der „Fähigkeit, neue Identitäten aufzubauen und zugleich mit den überwundenen zu integrieren, um sich und seine Interaktionen zu einer unverwechselbaren Lebensgeschichte zu organisieren“²²⁷ Speziell aus konstruktivistischer Sicht beschreibt die Textildidaktikerin Inge Sträßer-Panny den Kunstunterricht als einen Handlungsprozess, „der zum Ziel hat, subjektive Deutungen von Leitvorstellungen und Lebenskonzepten einer bestimmten Zeit mit Hilfe materialspezifischer Eigenschaften in ein stoffliches Produkt zu übersetzen.“²²⁸

6.5. Bezug zum Lehrplan

Es werden alle Punkte, die als Lehrstoff des textilen Fachbereiches in der gymnasialen Oberstufe beschrieben werden²²⁹, abgedeckt:

- durch praktische und theoretische Auseinandersetzung textile Werke ästhetisch erleben
- Einblicke in das vielfältige Zusammenwirken von textilen Materialien gewinnen, insbesondere durch Kombination von Techniken, Verfahren und Gestaltungsweisen
- spezifische Eigenschaften wie Farbe und Textur an ausgewählten Materialien im Zusammenhang mit ihrer Anwendung und Verarbeitung, auch im Hinblick auf Funktion und Formgebung, einsetzen können
- Einblicke in die Probleme und Möglichkeiten der Herstellung textiler Produkte gewinnen (Einzel-, Serien- und Massenproduktion), zu verantwortungsbewusstem Konsumverhalten, kritischer Aus-

²²⁵ vgl. ebd., S.39

²²⁶ Langbehn (1930): Der Geist des Ganzen, S.9

²²⁷ Habermas (1974): Zwei Reden aus Anlass der Verleihung des Hegel-Preises 1973, S.83

²²⁸ Sträßer-Panny (1996): Wider die Enthauptung der Hand, S.20

²²⁹ Bildungsministerium für Unterricht und Frauen (2016): Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung

einandersetzung mit der Alltagskultur sowie der Gestaltung ihrer persönlichen und auch beruflichen Umwelt fähig werden

- textile Produkte in der Öffentlichkeit präsentieren können

6.6. Ziele

In der Unterrichtssequenz sollten die SchülerInnen lernen, Lebensspuren wahrzunehmen sowie künstlerisch zu verarbeiten und zu präsentieren.

Almut Bohnsack und Annette Hülsenbeck-Schlothauer gestalteten 1999 mit ihren Studierenden eine Ausstellung samt gleichnamigem Katalog unter dem Titel „Lebensmuster – Biografien in Stoff“. Die im Bezug auf das Ausstellungsprojekt gesetzten Ziele decken sich mit jenen dieses Unterrichtskonzeptes:

*„Sich verständigen können über die eigenen Spuren des Lebens in Zeiten und Kleidern, stoffliche Gegenüber der Biographie gestalten, Objekte der Erfahrung und Erzählung finden, lebensgeschichtliche Erinnerungen formulieren und ‚zusammenfügen‘ (...)“*²³⁰

Die hier beschriebenen Dimensionen, sollen von den SchülerInnen in kommunikativen sowie gestalterischen Prozessen erforscht werden. Die SchülerInnen werden gefordert, sich mit ihrem eigenen Selbst auseinanderzusetzen und dafür anhand textiler Gestaltungsmittel Darstellungsmöglichkeiten zu finden.

6.7. Organisatorische Vorüberlegungen

Die Organisatorischen Vorüberlegungen erfolgen für das vorliegende Unterrichtsprojekt im Form zeitlicher, räumlicher und sozialer Dimension. Sie haben zum Ziel, zu einer klaren Strukturierung zu verhelfen, in der ein individueller Lernprozess möglich ist.

²³⁰ Bohnsack/Hülsenbeck (2000): Lebensmuster, S.50

6.7.1. Zeitliche Dimension

Die Zeitplanung erstreckt sich im vollen Ausmaß über mehrere Unterrichtseinheiten und somit Wochen. Auch wenn der grobe Zeitrahmen der jeweiligen Stundenzahl der zu unterrichtenden Klasse abgesteckt werden muss, entscheidet der Dialog-Verlauf mit den SchülerInnen und deren Projektwahl die genauere Planung.

Die zeitlichen sowie thematischen Phasen des Unterrichtsprozesses teilen sich in die Dimensionen *Impuls*, *Präparation*, *Realisation* und *Integration*. Sie gelten dementsprechend auch als Strukturmittel der vorliegenden Planung. Die SchülerInnen sollten rechtzeitig erfahren, ein von ihnen selbst getragenes Kleidungsstück, das nicht mehr gebraucht wird, als Material in den Textilunterricht mitzubringen – dementsprechend früh wird das Projekt schon angekündigt und hat auch bei den SchülerInnen gedankliche Vorlaufzeit. Die Einteilung der Unterrichtszeit erfolgt in Abstimmung bzw. Absprache mit den SchülerInnen. Gemeinsam wird entschieden, wann Pausenzeiten abgehalten werden. Alle zeitlichen Einteilungen des Unterrichts selbst ergeben sich sinngemäß im Bezug auf die jeweilige Aktion, allem voran aber als Reaktion auf gruppenübergreifende Bedürfnisse.

6.7.2. Räumliche Dimension

Der Ort der Handlung ist der Textil-Werkraum, der mit einer möglichst umfangreichen Geräte- und Material-Ausstattung die ideale Infrastruktur für die Realisation diverser Projekte im Umgang mit textilem Material bietet.

Das Raumkonzept sieht vor, Gruppengespräche, in denen der/die SprecherIn Blickkontakt mit allen halten kann, zu ermöglichen. Zugleich ist jedem/er SchülerIn ein eigener Arbeitsplatz zur Verfügung zu stellen. Sofern die Tische flexibel sind und mit Verteilern gearbeitet werden kann, hat sich die U-förmige Aufstellung der Tische bewährt. In der Mitte gibt es einen größeren Tisch, der die breitgefächerte Materialsammlung präsentiert. Materialexperimente, die in der Gruppe besprochen werden, vollziehen sich ebenso auf diesem Tisch und sind somit für alle einsichtig. Den Projekten der SchülerInnen entsprechend formen sich außerhalb der U-förmigen Tisch-Aufstellung kleinere Teilbereiche, die jene mit ähnlichen Interessen

zusammenkommen lassen. Beispielsweise kann es einen Tisch für Drucken geben, ein Bereich des Raumes wird dem Färben gewidmet, etc.

Die Raumatmosphäre vermittelt das Gefühl der Gemeinsamkeit und erleichtert den Dialog. Die Raumaufteilung hat Sinn und Zweck, Orientierung zu geben sowie den Nährboden für einen erfolgreichen Lernprozess in verschiedenen sozialen Dimensionen zu schaffen.

6.7.3. Soziale Dimension

Die SchülerInnen sind gefordert, sich ihrer Selbstwahrnehmung zu stellen - mit sich selbst in den Dialog zu treten, jedoch auch im Gespräch mit anderen Gedanken darüber zu artikulieren. Aufgrund der Betonung der Selbstwahrnehmung, steht im vorliegenden Unterrichtskonzept die individuelle Arbeit im Vordergrund. Zur gemeinsamen Reflexion, für allgemeine Impulssetzungen, sowie im Zuge der Erprobung neuer Techniken, geht die individuelle Auseinandersetzung mit der Thematik jedoch auch immer wieder in diverse Gruppenformationen über. Vor allem in der Partnerarbeit, die als kleinstmögliche Gruppeneinheit am leichtesten eine vertrauensvolle Atmosphäre schafft, kommt es auch zur Konfrontation mit der Fremdwahrnehmung seiner selbst. Die Gesamtgruppe trifft insbesondere für Aktionen, die für alle unterstützend wirken sollen, zusammen – den SchülerInnen kommt also die Aufgabe zu, den persönlichen Wert in allgemeinen Ausführungen zu erkennen und in die eigene Arbeit zu übersetzen. Von besonderer Bedeutung ist eine harmonische, einfühlsame und vertrauensvolle LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung, welche die Behandlung eines solch intimen Themas möglich macht.

6.8. Unterrichtseinheit in voller Länge – Methodische Bausteine

Wie bereits kurz skizziert, unterteilt sich das Unterrichtsgeschehen im Sinne einer klaren Unterrichts-Strukturierung in die Phasen *Impuls*, *Präparation*, *Realisation*, *Integration* und *Reflexion*. Dieser „methodische Grundrhythmus“ lehnt sich an Ausführungen des Pädagogen Hilbert Meyer an und trägt maßgeblich zur Planung

des Unterrichts bei.²³¹ Hilbert Meyer sieht *Klarheit* als Qualitätsmaßstab für Unterricht und beschreibt die Strukturierung des Unterrichts dann als erfolgreich, wenn sowohl für die SchülerInnen, als auch für die Lehrkraft ein *roter Faden* erkennbar ist.²³²

6.8.1. Impuls

„Es muss auf jeden Fall eine ganz besondere vertrauensvolle Atmosphäre geschaffen werden, die eine entspannte Stimmung aufkommen lässt. Nur wenn sich die Kinder frei fühlen, können sie ihre autobiografischen Inhalte abrufen, die (...) als emotionsgeladene Datei in ihrem Gedächtnis abgespeichert sind.“²³³

Allem voran um diesen so bedeutenden Vertrauensaufbau zu ermöglichen erfolgt der Einstieg über ein persönliches Kleidungsstück der Lehrperson. Anhand diverser Abnutzungserscheinungen und Beschädigungen des textilen Begleiters als Eckpfeiler, erfahren die SchülerInnen über diverse biographische Momente der Lehrperson. Aus Gründen der besseren Sichtbarkeit werden die Erzählungen durch Nahaufnahmen der jeweiligen „textilen Verletzungen“ über den Beamer unterstützt.

„Wenn sich die Lehrkraft dann auch mit einer Geschichte zu einem Textil einbringt, kann sie die sensibilisierende Funktion verstärken, die das Erzählen und das Gespräch beim biografischen Arbeiten haben. Auf Spurensuche von Tat und Ort eines biografischen Erlebnisses der Lehrkraft mitgenommen zu werden und an ihren Erinnerungen teilhaben zu dürfen, ermutigt die Kinder zur Selbstwahrnehmung ihrer eigenen Gefühle und führt sie mit Sicherheit zur Veränderung ihrer Beziehungen untereinander und auch zur Lehrkraft.“²³⁴

Neben der Absicht, eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen, und die Distanz aus der LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung zu nehmen, hat die genaue Betrachtung eines Kleidungsstückes, begleitet durch eine persönliche Geschichte, zum Ziel, vorzubereiten, die Wahrnehmung zu schärfen, Möglichkeiten eines Anfangs offenzulegen, einen suchenden Blick zu trainieren, Fragen formulieren und beantworten zu können, sowie ein klares Beispiel zu zeigen.

In der gekürzten Unterrichtsvorbereitung, die für eine konkrete Zielgruppe gestaltet

²³¹ vgl. Jank/ Meyer (2011): Didaktische Modelle, S.58

²³² vgl. Meyer (2004): Was ist guter Unterricht?, S.25-38

²³³ Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.111

²³⁴ ebd., S.116

wurde, ist die Vorstellung biographischer Ausschnitte anhand einer viel getragenen Jeans in voller Länge zu lesen. Hier als erster Eindruck vorerst nur einige Detail-Aufnahmen, wie sie den SchülerInnen über den Beamer gezeigt werden können:



Abb.30



Abb. 31



Abb. 32



Abb. 33



Abb. 34



Abb. 35

6.8.2. Präparation

6.8.2.1. Analyse auf sachlicher Ebene

Die SchülerInnen erstellen von ihrem mitgebrachten Kleidungsstück zunächst einen Steckbrief, der sich auf rein sachliche Informationen beschränkt. Die folgenden Punkte entsprechen jenen, auf welchen die Textildidaktikerin Elisabeth Eichelberger in ihrer Unterrichtsvorbereitung die Analyse von Kleidungsstücken stützt.²³⁵

²³⁵ vgl. Eichelberger (2014): Weiter im Fach, S.58

- Titel/ Benennung des textilen Dinges
- Herkunft
- Verwendung
- Alter
- Material
- Farben
- Verfahren (gestrickt, gehäkelt, gewebt ...)
- Schnitt/ Form
- Gebrauch
- Symbole/ Zeichen (Detailzeichnungen, oder Fotos)
- Bedeutung der Symbole/ Zeichen und Farben
- Besonderheiten

6.8.2.2. Analyse auf affektiver Ebene

Tilman Habermas erstellt eine Tabelle, anhand welcher er die diversen Aspekte von persönlichen Objekten zusammenträgt und strukturiert.²³⁶ Auch Kolhoff-Kahl nützt diese Struktur von Habermas bereits als einen möglichen Anknüpfungspunkt für die Reflexion von Musterbildungen.²³⁷ In ausführlicheren Unterrichtseinheiten sollen die SchülerInnen die Möglichkeit haben, die Funktionen ihres Kleidungsstückes zu analysieren. Tilman Habermas' Ordnungssystem wird für die hier geplante Unterrichtseinheit Großteils übernommen und zum näheren Verständnis mit eigenen Beispielen versehen. (Die in der rechten Spalte gegebenen Beispiele entsprechen dem im Zuge des Impuls' vorgestellten persönlichen Kleidungsstückes der Lehrperson.)

Die SchülerInnen bekommen die Tabelle selbstverständlich unausgefüllt, sie wird jedoch gemeinsam besprochen bzw. „entschlüsselt“. Es wird anschließend genügend Zeit zur Verfügung gestellt, die Tabelle anhand des jeweils selbst mitgebrachten Kleidungsstückes auszufüllen. Vielleicht locken einige Stichwörter die ein oder andere Assoziation hervor, es kann aber durchaus sein, dass manches nicht zutrifft und

²³⁶ vgl. Habermas (1999): Geliebte Objekte, S.423-424

²³⁷ vgl. Kolhoff-Kahl (2009): Ästhetische Musterbildungen, S.77

unausgefüllt bleibt. Der Arbeitsauftrag ist also, das mitgebrachte Kleidungsstück auf die jeweiligen Funktionen zu untersuchen und so viele Antworten als möglich in die rechte Spalte einzutragen.

Funktionen	Beispiel
Selbstdarstellung	
Besonderheit der eigenen Person	<i>Mit Kugelschreiber gekritzelte Blume auf dem linken Hosenbein</i>
Zugehörigkeit zu Gruppe	<i>„Hippie“</i>
Allgemein: Objekt reflektiert etwas von der Person	<i>Zugehörigkeit zur alternativen Szene</i>
Private Selbstkommunikation/ Persönliches Objekt als imaginärer Anderer	
Imaginärer Dialogpartner	
Erleichtert Nachdenken/ Besinnen über Lebensgeschichte	<i>Jede Spur führt die Gedanken zu einer anderen Station des Lebens</i>
Erinnerung	
Erinnerung an vergangene Zeiten	<i>Hose erinnert an sämtliche Erlebnisse und Stationen der vergangenen zehn Jahre</i>
Erinnerung an eine bestimmte Person	<i>Nagellackspur des Babysittingkindes</i>
Erinnerung an Verbindung mit Orten	<i>Schulzeit, Au-Pair-Jahr, Studienzeit, Werkstättenaufenthalte im Ausland</i>
Symbolischer Zukunftsentwurf	<i>Begleiter für zukünftige Erlebnisse, insbesondere Werkstätten-Aufenthalte</i>
Autonomie	
Ermöglicht/ symbolisiert Unabhängigkeit	<i>nicht der Mode entsprechend</i>
Mediale Funktionen	
Erleichtert Kontaktaufnahme	<i>Lässige Kleidung, die Unkompliziertheit vermittelt</i>
Erleichtert gemeinsame Aktivitäten	<i>Freizeithose mit zahlreichen Abnutzungsstellen, für alles einsetzbar</i>
Beeinflussung von Stimmung, Befindlichkeit	
Entspannung	<i>bequeme Hose, sitzt locker... bestens für</i>

	<i>gemütliche Momente</i>
Anregung („Spaß, Unterhaltung“)	<i>Freizeitkleidung, für jeden „Schabernack“ einsetzbar</i>
Vertrautheit	<i>Begleiter seit 10 Jahren</i>
Geborgenheit	<i>Nach der Arbeitsuniform, Kleidung für den Rückzug daheim</i>
Beeinflusst/ spiegelt Stimmung	<i>Ruft entspannte Stimmung hervor</i>
tröstet	<i>Erinnert an viele positive Erlebnisse</i>
Ästhetisch-rezeptive Funktionen	
Taktils/olfaktorisches Gefallen	<i>Weicher, abgetragener Jeans-Stoff</i>
Optisches/ akustisches Gefallen	<i>Leichtes Flattern der ausgestellten Hosenbeine im Wind</i>
Erhöhung der Handlungskompetenz	
Dient kreativer Betätigung	<i>Werkstatthose, Freizeithose</i>
dient der Leistung	
Erhöhung des Selbstgefühls	
Magische, moralische, physische Stärkung	

Abb. 36

Die Tabellen bieten die Möglichkeit, sowohl in den Dialog mit sich selbst, mit dem Kleidungsstück, als auch ins Gespräch mit der Gruppe zu treten. Dem verbalen Austausch wird im konstruktivistisch orientierten Textilunterricht besondere Bedeutung zugeschrieben.

„Das Erzählen und das Gespräch zu kultivieren bedeutet, zwei Lernwege zu gehen, die es den Lernenden möglich machen, die eigene Sicht von Welt darzustellen und die Sicht der anderen kennenzulernen, eigene Erfahrungen und das eigene Wissen durch das der anderen zu erweitern (...).“²³⁸

Die SchülerInnen behalten ihre persönlich ausgefüllten Tabellen bei sich, aber vielleicht ist

²³⁸ Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.89-90

jemand motiviert, sein Kleidungsstück über einen für die eigene Person besonders treffenden Aspekt der Tabelle vorzustellen. Bevor affektive Wahrheiten geteilt werden, wird das Kleidungsstück in einfachster Form, dem sachlichen Steckbrief entsprechend, benannt, um im Zuge der Gesprächsrunde verschiedene Perspektiven bewusst wahrzunehmen. (Beispiel: *Ich habe eine Hose mitgebracht. Sie ist grün, besteht zu 98% aus Baumwolle und 2% aus Elasthan. Sie hat einen Reißverschluss, einen Druckknopf und ist insgesamt mit vier Taschen bestückt.*) Sollten die SchülerInnen trotz der Tabellenstruktur in längere Geschichten abdriften, kommt der Lehrperson in dieser Phase grundsätzlich die Aufgabe zu, zunächst auch Umwege zuzulassen – Toleranz und Akzeptanz sind Voraussetzung für ein vertrauensvolles Teilen individueller Erfahrungen und Wertigkeiten. Erst danach werden Impulse gegeben, die den Gesprächsverlauf strukturieren und den SchülerInnen zu Schlussfolgerungen und Zusammenfassungen verhelfen.²³⁹

6.8.2.3. Gestaltungsaufgabe

Aus den vorangegangenen Analysen resultiert die gestalterische Aufgabe, das jeweilige Element, mit dem am meisten Erinnerungen verbunden werden, hervorzuheben bzw. textilsprachlich zum Ausdruck zu bringen. Sowie die Textildidaktikerin Marianne Herzog von biographie-bezogenen künstlerischen Arbeiten im Textilunterricht berichtet, gilt auch hier, dass das herausgearbeitete Detail zu einem auf das Objekt verweisenden Symbol wird. Diese Art der Gestaltung betont nicht nur die Einzigartigkeit des Kleidungsstückes, sondern vor allem jene des/der Schülers/in - zudem birgt sie für die SchülerInnen die Chance einer neuen Sinndeutung ihrer eigenen Bindung an das Textile. Bezüglich der gestalterischen Umsetzung gibt es vielfältige Möglichkeiten. Als Beispiele seien folgende genannt:

- Repetitive Wiederholung von Mustern durch Aufdruck
- Hervorhebung durch Stickerei
- Betonung durch Applikationen weiterer Materialien
- Thematisieren diverser Material-Leerstellen durch Imitation – Risse, Löcher, Laufmaschen, etc.

²³⁹ vgl. Herzog (2000): *Meine Schuhe und die der anderen*, S.116

- Reproduktion von Verfärbungen und Flecken
- Verstärken von Gerüchen, oder Geschmäckern
- Einen Teil des Kleidungsstückes herausarbeiten und zu einem anderen Objekt gestalten
- etc.

Es bleibt den SchülerInnen überlassen, ob sie die Form des Kleidungsstückes belassen wollen, etwas vollkommen Neues entstehen lassen, oder eine entsprechende Ergänzung gestalten. Sie haben keinerlei Vorgaben, was das Ergebnis des Gestaltungsprozesses sein soll.

6.8.2.4. Material-Erkundungen und Technik-Impulse

Wie sind die Material-Voraussetzungen? Vielleicht haben die SchülerInnen bereits eine Idee, was sie gerne machen würden, dennoch sollten alle Möglichkeiten ausgeschöpft und das Material auch überprüft werden, für welche Techniken es sich grundsätzlich eignet bzw. ob sich etwaige Gestaltungsideen mit dem vorhandenen Material überhaupt umsetzen lassen.²⁴⁰ Um das textile Material aus unterschiedlichen Perspektiven „lesen“ und verstehen zu können, ist eine tastende, greifende, spielende und fühlende Begegnung erforderlich.²⁴¹ Für alle Material-Erkundungen, bei denen das Textil „verletzende Techniken“ angewendet werden, sind die SchülerInnen aufgefordert, ein möglichst ähnliches Material aus dem bereitgestellten Fundus heranzuziehen.

- Wie lässt sich das Material drehen, knüllen, falten, schneiden, reißen, dehnen, spannen, perforieren, färben, bedrucken, verknoten, etc. ?
- Ist das Material transparent und lichtdurchlässig oder blickdicht? Ist es gemustert, oder einfarbig? Ist es fließend, oder fest?
- Welche Hilfsmittel werden benötigt, um Spuren zu ziehen?
- Das Spektrum der von den SchülerInnen entdeckten Techniken wird durch eigens erarbeitete Methoden ergänzt. Dafür gibt es auch eine Materialproben-Sammlung, die für die SchülerInnen Anschauungsmaterial sein kann.

²⁴⁰ vgl. ebd., S.168

²⁴¹ vgl. Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.96

Als Grundsatz im experimentellen Umgang mit Textilien gilt, den Eigenwillen sowie ganz spezifischen Aufforderungscharakter des Materials wahrzunehmen und darauf einzugehen. Eine Komponente, die den SchülerInnen zwar ein Anhaltspunkt sein kann, zugleich ist es aber auch eine Herausforderung, sie im Einklang mit der grundlegenden Gestaltungsaufgabe zu behandeln.

6.7.3. Realisation

Nun steht die Eigenaktivität der Schülerinnen-Gruppe absolut im Vordergrund. Die Lehrperson übernimmt eine Art beratende Funktion, bietet organisatorische Hilfen an, um Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu erleichtern.

Was ist den SchülerInnen wirklich wichtig? Welcher Teil des Kleidungsstückes soll erhalten, herausgearbeitet und somit betont werden?

„Wir selbst sind die Autoren der Biografie und entscheiden auch darüber, was „wahr“-genommen und was nicht ‚wahr‘genommen wird. Diese Prozesse des Biografierens, denen Menschen unterschiedlich differenziert nachgehen, sind immer mit Setzungen oder mit Ich-Konstruktionen verbunden, denn ich wähle aus, was ich aus meinen ästhetischen Erfahrungen im Alltag festhalten will und wie ich es ausdrücken will, ob mit Sprache, mit einem Video, Fotos, Collagen, Objektsammlungen, körperlichen, räumlichen oder bildhaften Darstellungen.“²⁴²

Den SchülerInnen wird empfohlen, sich eine Skizze der ersten Vorstellungen zu machen und zudem zu notieren, warum sie sich für das jeweilige Detail entschieden haben.²⁴³ Auch wenn sich im Zuge des gestalterischen sowie des kommunikativen Arbeitsprozesses andere Schwerpunkte ergeben können, sind Notizen oft hilfreich, um Gedanken zurückverfolgen zu können und den Roten Faden zu bewahren.

Bei der Wahl der passenden Technik geht es nicht nur um den Effekt einer Technik, sondern auch darum, inwiefern der Prozess einer Technik der jeweiligen Erinnerung gerecht wird. Die SchülerInnen bekommen die Aufgabe, sich neben allen Gedanken über den ästhetischen Aspekt bestimmter Techniken, auch damit auseinanderzusetzen, in

²⁴² Kolhoff-Kahl (2009): Ästhetische Musterbildungen, S.72

²⁴³ vgl. Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.121

welcher Verbindung die Bearbeitungsmethoden zu ihren Erfahrungen mit dem jeweiligen Kleidungsstück stehen.

6.7.3.1. Der kommunikative Aspekt textiler Techniken

All diese Überlegungen sind eng verknüpft mit materialsemantischen Aspekten, die schon im Zuge einer reflektierten Materialerkundung besprochen werden. Sowohl die Techniken, als auch die Interpretationen ihres Aussage-Potenzials sind als vielfach erweiterbare Beispiele zu sehen:

- Rollen: die Oberfläche verstecken, ein Geheimnis bewahren, etwas kleiner machen;
- Schichtlegung: Überlappung, Bedecken
- Transparenz: Durchsichtigkeit, Luftdurchlässigkeit, Klarheit, Offenheit²⁴⁴
- Sticken: Wiederholung, Betonen, Durchdringen,
- Drehen: maximale Veränderung, Verdichtung
- Knüllen: Licht und Schatten gestalten das Textile mit, Verdichtung
- Falten: Regelmäßigkeit, Genauigkeit, Struktur,
- Ein- und Umhüllen: strukturelle Veränderung,
- Knittern: Tiefe
- Verbrennen/ Schmelzen: Zerstörung, Befreiung
- Fransen: Analyse, Zerlegung, Offenlegen der Einzelteile
- Weben: Verdichtung, Ineinandergreifen, Musterbildung, meditativer Aspekt
- Drucken: Überlagerungen, Nebeneinander, Musterbildung, Entschiedenheit
- Stoffmalerei: Überdecken, Akzentuierung
- Färben: eine andere Farbe verleihen
- Verkleben/Verleimen: Stabilisieren, Konservieren, Erstarren
- „Additional“/ Applikation: Ergänzungen, Kontrast, Erweiterung, Assoziation, Ordnung verändern
- Filzen: *Formen, Verdichten*

²⁴⁴ vgl. ebd., S.96

6.7.3.2. Umsetzung: praktischer Teil am eigenen Kleidungsstück

Die SchülerInnen sind nun mit der Realisation ihrer eigenen Projekte beschäftigt. Im Sinne eines Roten Fadens im Arbeitsverlauf, aber zugleich auch dafür, nicht zu starr an den ersten Ideen festzuhalten, sondern flexibel zu bleiben und den Blick offen zu halten, ist ein ausgewogenes Verhältnis von Produktions- und Reflexionsphasen von erheblicher Bedeutung. Es ist eine Aufgabe der Lehrperson darauf zu achten, die Produktion mit dem Ziel maximale Qualität zu erzielen, zu verlangsamen und diverse Inputs zu setzen. Welche Impulse tatsächlich gefragt sind, hängt von den Bedürfnissen und Projekten der SchülerInnen ab und kann dementsprechend nicht detailliert vorgeplant werden. Hilfreich ist jedoch, sowohl Anhaltspunkte für Gespräche, als auch eine möglichst große Sammlung an gestalterischen Impulsen parat zu haben. Dementsprechend gibt es gedankliche Vorüberlegungen, wie der Fokus in Gesprächen gesetzt werden kann, sowie eine breitgefächerte, gut strukturierte Bildsammlung am Computer und entsprechende Literatur:

6.7.3.2.1. Gesprächsimpulse im Dialog zwischen LehrerIn und SchülerIn

„Die Lehrkraft hat die Aufgabe, im gestalteten Objekt ebenso wie in der Erzählung jedes Kindes sein Erlebnis, seine Entscheidung, seine Deutung oder seinen Entwurf als etwas Allgemeines zu erkennen – beispielsweise das, was Kinder heute belastet oder befreit;

- was sie entbehren oder worüber sie sich freuen;
- was sie frustriert oder stärkt;
- was sie vereinsamen lässt oder sie integriert;
- was sie entmutigt oder ermutigt;“²⁴⁵

6.7.3.2.2. Gestalterische Impulse im Zuge der eigenen praktischen Arbeit

- Das Vorstellen diverser KünstlerInnen-Arbeiten, kann über den Beamer erfolgen, wenn die Auswahl für mehrere SchülerInnen hilfreich ist. Sofern es nur für eine Kleingruppe von Interesse ist, besteht für die SchülerInnen auch die Möglichkeit, am Computer selbst Einblick in die gut strukturierten

²⁴⁵ ebd., S.110

SchülerInnen-Ordner zu nehmen.

- Die Auswahl der bereitgestellten Literatur bietet ein weites Spektrum an textilen Verarbeitungsmethoden, die im Rahmen Textiler Kunst äußerst abstrakt angewendet werden und dementsprechend eindimensionales Denken vermeiden. Einige der Standardwerke im experimentellen Umgang mit textilem Material sind dem Literaturverzeichnis zu entnehmen.

6.7.4. Integration

6.7.4.1. Ausstellung der Projektergebnisse/ Inszenierung der künstlerischen Arbeit

Die SchülerInnen überlegen sich eine geeignete Präsentation am eigenen Körper, im Raum oder an der Wand, konzeptuell oder performativ – die Möglichkeiten stehen alle offen! In jedem Fall soll jedoch ein entsprechendes Setting geschaffen werden, das dem Betrachter einen Zugang zur künstlerischen Arbeit ermöglicht. Zur Vorbereitung der Präsentation der eigenen künstlerischen Arbeit bekommt jede/r SchülerIn einen Fragebogen, den er/sie individuell beantworten soll. Dieser beinhaltet folgende Denkanstöße :

- Was will ich mit der Veröffentlichung meines Projektergebnisses erreichen?
- Wie will ich das erreichen?
- Wen will ich erreichen?
- Wo will ich meine Projektergebnisse zeigen?

Der Lehrperson kommt die Aufgabe zu, die Antworten zu sortieren um so einen Gesprächsaustausch moderieren zu können, bei dem organisatorische Entscheidungen getroffen werden, die möglichst alle Wünsche berücksichtigen. Für die gesamte Gruppe bedeutet das, sich auszutauschen, durch eine Strukturierung zu einem gemeinsamen Weg zu finden – Schnittstellen zu suchen und diese benennen zu können.

6.7.5. Reflexion und Auswertung der Projekte

Fragen, die sich zur Reflexion der SchülerInnenarbeiten dieser Art eignen können, sind an jene aus dem Fragenkatalog zur Reflexion und Beurteilung textiler Dinge von Elisabeth Eichelberger angelehnt:

- Können die Symbole, Zeichen und Aussagen erklärt, gedeutet und in der materialisierten Idee angewendet werden?
- Werden die den Materialien, Verfahren, Formen, Farben und Dingen eingeschriebenen Aussagen bewusst eingesetzt?
- Sofern es sich um ein Objekt handelt, das eine Gebrauchsfunktion vorsieht: wird diese erfüllt?
- Können die objektiven Daten zu Materialien und Verfahren wiedergegeben werden?²⁴⁶

6.8. Auf vier Einheiten gekürzte Version des Unterrichtsprojektes

– inklusive Beispiele im Zuge der Erprobung in der BAKIP Salzburg

Wie bereits erwähnt, konnte das sehr umfassende Unterrichtsprojekt dank der Stundenübergabe durch die Lehrpersonen Regina Altenhofer, Bettina Glück und Sonja Schiefer in Form einer auf vier Unterrichtseinheiten gekürzten Version, mit 24 SchülerInnen der 4. Oberstufe (Bakip Salzburg) erprobt werden. Die folgenden Überlegungen sind dementsprechend auf die gegebenen Rahmenbedingungen abgestimmt.

6.8.1. Institutionelle Rahmenbedingungen

Gruppengröße:	22 Schülerinnen, 2 Schüler
Alter der SchülerInnen:	17-18 Jahre / 4. Oberstufe
Räumliche Voraussetzungen:	Werkraum: Es sind Nähmaschinen vorhanden, sowie die sonstige Grundausstattung eines

²⁴⁶ Eichelberger (2014): Weiter im Fach, S.131

	Textil-Werkraumes
Material:	Die SchülerInnen bringen ein selbst getragenes Kleidungsstück mit – zusätzlich wird Koffer, gefüllt mit unterschiedlichsten Textilien für Proben und Experimente mit stoffähnlichem Material, zur Verfügung gestellt. Nähadeln in verschiedenen Stärken, Stoff-Scheren, ZickZack-Schere, Papierschere, Schmuckzangen, Cutter, Auftrenner, Bügeleisen, Bügelbrett, Wasserkocher, Wäschesteife, Karton, Stoffmalfarbe, Färbemittel, textiler Kleinkram;

Abb. 37

6.8.2. Überblick über Aufbau, Inhalt und zeitliche Gliederung der Unterrichtseinheit

1. Lehrperson: Vorstellung der eigenen Person und Einführung in das Thema anhand der selbst getragenen Jeans. Eine Foto-Einspielung über den Beamer begleitet die Erzählung.	10min
2. SchülerInnen bekommen vier Fragen, die sie sich nach Wunsch in Zweier-Teams stellen oder selbst beantworten. Diese Fragen werden ihnen in abgetippter Form gegeben. Wie sich diese Fragen anhand von Spuren festmachen lassen, ist im Zuge dieser Material-Analyse von größtem Interesse.	15min
3. Die grundsätzliche gestalterische Aufgabe lautet, erinnerungsbehaftete Spuren herausarbeiten: Innerhalb der Unterrichtseinheit ist das Ziel, ein Konzept zu erstellen und erste Schritte der Umsetzung zu vollziehen.	5min
4. Vor Beginn der Umsetzung konkreter Ideen, werden Material-	60min

Bearbeitungsmöglichkeiten ausgelotet: Variationsmöglichkeiten sollten auch erkundet werden, wenn schon eine Idee besteht. Überblicksweise Material-Einführungen durch die Lehrperson folgen.	
5. Die SchülerInnen starten ihre Projekte. Die Lehrperson geht von SchülerIn zu SchülerIn und gibt in individuelle Impulse bzw. technische Unterstützungen.	120min
6. Abschluss der Unterrichtseinheit: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reflexionsrunde: die SchülerInnen stellen ihre Ergebnisse der Unterrichtseinheit vor, führen ihre Gedanken dazu aus. Ebenso besteht hier die Möglichkeit, der Lehrperson Feedback zu geben. ○ Vorstellung der eigenen Arbeit (während die SchülerInnen noch am Arbeiten waren, wurden bereits auf ein paar Tischen am Rand des Raumes einige Stücke ausgebreitet.) Detailaufnahmen sind über den Beamer anzusehen und begleiten die Werkbetrachtung. 	30min

Abb. 38

6.8.3. Vorstellung der eigenen Person & Impuls

Vorstellung und Beispiel, wie sich anhand von Spuren Anhaltspunkte der Biographie ergeben.

Fotos von Details begleiten die Erzählung über den Beamer – siehe 6.8.1 *Impuls*

„Meine Jeans erzählt von mir. Ich habe sie am Flohmarkt in Salzburg, meiner Heimatstadt, gefunden – da war ich so ungefähr 16 Jahre alt und auch gerade Schülerin dieser Schule. Ich war eine der anstrengenden SchülerInnen, denen immer sofort langweilig wurde und so sind die kleinen Löcher in der Hose während sämtlicher Unterrichtsstunden durch Herumbohren mit dem Kugelschreiber und Spielerei mit sonstigem Schreibwerkzeug größer geworden. Zu einem Loch hat dann auch ein Fahrrad-Unfall bei der Karolinen-Brücke beigetragen. Ziemlich schnell hatte der emotionale Wert den Materiellen überschritten und so war die Hose eine der auserwählten Stücke, die mich auf mein Au-Pair-Jahr nach Paris begleiteten. Durchs Umschlagen schon ziemlich Heruntergetreten habe ich sie dann einfach

irgendwann abgeschnitten. Weil ich dafür eine Brathuhn-Schere verwendet habe, bin ich damals auch noch zu spät zur Tagesmutter meines Au-Pair-Kindes gekommen. Mit der Hose habe ich den Wagen vollgeladen, mit dem ich, zurück in Österreich, nach Wien gezogen bin. So zerfetzt wie sie damals schon war, hat sie mich natürlich auch in sämtliche Werkstätten meines Studiums begleitet... Spuren von Metall, Holz & Keramik gingen halbwegs wieder raus, aber die Siebdruckwerkstatt hat ihre Farbflecken hinterlassen. Besonders die ungarische Farbe meines einjährigen Austauschjahres in Budapest scheint hartnäckig zu sein. Die letzten Monate habe ich in einem schicken Hut-Atelier in Berlin gearbeitet – jeden Arbeitstag in Hemd und Uniform hat meine zerrissene Hose abends volle Freiheitsgefühle ausgelöst. Egal, wo ich in den letzten Jahren gelebt habe – ich hatte überall meine Babysitting-Kinder... besonders die New Yorker Mädels haben sich durch Nagellack-Spuren festgeschrieben, aber die vielen Aktionen auf Spielplätzen haben bestimmt auch ihren Teil zur Abnutzung geleistet.“

Die Erzählung fängt mit einem Klassenfoto an, das die Lehrperson in der Schulstufe der Klasse zeigt. Von dem Foto, das der jetzigen Situation der SchülerInnen entspricht, soll ein Bogen von der sie betreffenden Lebenswelt bis hin zur aktuellen Lebenssituation der Lehrperson, die sie zu ihnen in die Klasse geführt hat, gespannt werden. Das Erzählen anhand von Impulsen des Kleidungsstückes soll den SchülerInnen gleichzeitig ein Beispiel sein, wie sich die eigene Biographie gewissermaßen von Kleidungsstücken ablesen lässt. In jedem Kleidungsstück wird das Leben ein Stück weit niedergeschrieben und Lebensspuren hinterlassen. Egal welche Bekleidung man trägt, man entscheidet sich immer für ein ästhetisches Muster, das eine Facette der eigenen Identität konstruiert und somit den Dialog mit anderen initiiert. Dementsprechend gilt es in der umfassenden Analyse eines Kleidungsstückes ebenso herauszuarbeiten, welche Art von Ausdruck, Gefühlen und Assoziationen mit dem textilen Begleiter verbunden werden.

6.8.4. Biographisches Gespräch in Kleingruppen

Die SchülerInnen erhalten einen Fragebogen mit Leitfragen für das biographische Gespräch in Kleingruppen. Sie bekommen Zeit, in sich zu gehen, um Antworten auf die fünf darauf enthaltenen Fragen zu geben. Als Hilfsmittel kann auch eine Art Brainstorming erstellt werden, was mit dem mitgebrachten Kleidungsstück verbunden wird. Die hier gebrachten Beispiele entsprechen bereits den Ergebnissen einiger Fragebögen, die den SchülerInnen im Rahmen der Unterrichtseinheit in der Bakip Salzburg ausgeteilt wurden.

- Was ist die Bedeutung des mitgebrachten Kleidungsstückes in der eigenen Biographie?
 - *eines der ersten selbst gekauften Kleidungsstücke*
 - *steht für die Zeitspanne zwischen 13.- 15. Lebensjahr (seither viel abgenommen)*
 - *früher hatte ich noch mehr Farben & Muster auf meiner Kleidung*
 - *es erinnert mich an die Hauptschulzeit in Thalgau. Ich habe es oft getragen.*
 - *Hat mich beim Umbruch von Kind auf Erwachsenen begleitet*
 - *Erinnert mich an Disneyland (war ich vor 6 Jahren)*
 - *Erinnert mich an den Kochunterricht 1.Klasse BAKIP und an Anton, der mich damals immer nervte*

- Hat sich die Bedeutung des Kleidungsstückes verändert?
 - *Mit der Zeit wollte ich es nicht mehr tragen, weil es eng wurde und ich es kindisch fand.*

- Wurde das Kleidungsstück zu bestimmten Anlässen getragen, oder war es im alltäglichen Gebrauch?
 - *Übernachtungsparties*
 - *Schulfoto*
 - *Kleidungsstück war Teil meiner ersten Katalog/Onlinebestellung*
 - *Fortgehen*

- Wird mit dem Kleidungsstück ein besonderes Erlebnis verbunden, oder ist es mehr die Erinnerung an eine Zeitspanne?
 - *Innsbruck-Urlaub*
 - *Erinnerung an die Zeitspanne, Alter zwischen 12-14 Jahre*
 - *Ich hatte es zu meinen 16. Geburtstag bei der Feier getragen*
 - *Ja, Holi-Festival*
 - *Früher Pubertät*

- Lassen sich gewisse Tätigkeiten, oder Erlebnisse an etwaigen Abnutzungserscheinungen ablesen? Wenn ja, an welchen?

- *Markerl XL („dicke Zeit“)*
- *Fluoreszierender Geist (leuchtete oft abends im Kasten)*
- *Grau (oft gewaschen)*
- *Abgeschnitten, weil unten so viel Löcher waren*
- *Kleiner Fleck in der Mitte des T-Shirts*
- *Ja, Flecken von Farbe vom Festival, ein Grasfleck verwaschen durch häufiges Waschen*
- *Kleines Loch → Einzwicken beim Reißverschluss*
- *Farbe: habe ich getragen, als wir in BE Farbenlehre hatten und gesagt wurde, dass orange keine beliebte Farbe bei Kleidung ist.*
- *Ich habe meine Hose bei einer Neonparty vor 2 ½ Jahren getragen, wir hatten eine Menge Spaß und waren dementsprechend auch mit viel Neonfarbe beschmiert. Meine Hose hat viele grüne und orange Flecken, die von dem Abend stammen*

6.8.5. Projekte der SchülerInnen

- **Beispiel 1**

Die Schülerin bringt eine Bluse mit. Die Bluse ist ungetragen – sie passte noch nicht zum Zeitpunkt als sie gekauft wurde, und blieb dann über einige Jahre im Kleiderschrank liegen. Das Kleidungsstück hat nach Beschreibung der Schülerin einen besonderen emotionalen Wert, da es die erste Online-Bestellung ihres Lebens darstellt. Auf die Frage, ob es ein konkretes Element gäbe, an dem sich die Assoziation festmachen ließe, antwortet die Schülerin: „Ja, das Label.“ Das Label ist somit der Teil des Kleidungsstückes, der besondere Beachtung bekommt und für deren Ausgestaltung die Schülerin ein Konzept erstellt.

- **Beispiel 2**

Die Schülerin bringt eine Jeans, die sie seit mehreren Jahren begleitet. Das Alter ist der Jeans an zahlreichen Rissen und Löchern anzumerken. Die Hose sei über die Jahre schrittweise kürzer abgeschnitten worden. Mittlerweile enden die Fransen der Schnittkante nur wenige Zentimeter über dem Schritt. Es gibt so viele Spuren, dass ich die Schülerin bitte, diese auf beliebige Art und Weise zu sortieren. Sie entscheidet sich für das Ordnen ihrer Erinnerungen in 2 Gruppierungen: Erinnerungen, die sie gerne zeigen und teilen möchte und jene, die sie lieber für sich behält. Sie findet in der Materialkiste einen Stoff, der sie anspricht und nützt diesen, um bestimmte Risse zu übernähen und somit zu verstecken, andere jedoch zu umrahmen und somit hervorzukehren.



Abb. 39

- **Beispiel 3**

Die Schülerin bringt eine Bluse, mit der sie viele Fortgeh-Runden verbindet, die jedoch keine sichtbaren Spuren auf dem textilen Material hinterlassen haben.

Auf die Frage, was der Grund wäre, dass sie genau die Bluse als Kleidungsstück für Party-Nächte gewählt habe, nennt sie das Muster und die Transparenz des Stoffes als Faktoren, die sie besonders überzeugt hätten. Nun hätte sie das Gefühl, es wäre Zeit für etwas Neues, gleichzeitig würde sie das Lieblingsstück gerne behalten. Die Entscheidung fällt also auf ein Accessoire, dass sie weiterhin beim Fortgehen tragen kann – Ziel ist, das Muster und die Transparenz besonders hervorzuarbeiten, um den für sie wichtigsten Anteil des Kleidungsstückes herauszukehren.

- **Beispiel 4**

Die Schülerin möchte eine Jeans, die zahlreiche Farbflecken trägt, verarbeiten. Sie trug die Hose bei einem Holi-Festival of Colours (eine Musikveranstaltung, bei der Farbpulver zum Einsatz kommen) vor einigen Jahren und wollte sich aufgrund der positiven Erinnerungen nicht von ihr trennen. In der kurzen Unterrichtseinheit gelang es ihr bereits ein Konzept zu erstellen und erste Schritte davon umzusetzen, wie sie die Farbflecken betonen könnte. Sie erstellte den Plan, jeden Farbfleck auf unterschiedliche Art und Weise herauszuarbeiten und begann mit Proben, wie sie die geeignete Farbe herstellen könnte. Mit der Farbe plant sie, den Rand eines Flecks durch eine etwas dunklere Farbabstufung zu verstärken. Für eine weitere Farbspur denkt sie darüber nach, Stickerei zum Einsatz zu kommen zu lassen.

- **Beispiel 5**

Die Schülerin hat bereits beim Ausfüllen des Fragebogens das Label, das die Größe XL zeigt, als wesentliches Element angegeben. Im Gespräch erzählt sie mir, dass sie das T-Shirt nur aufgehoben habe, weil sie sich beim Anblick jedes Mal freue, den Weg aus der Adipositas gemeistert zu haben. Sie fällt daher die Entscheidung, aus der Textil-Etikette einen textilen Begleiter zu gestalten, den sie als persönliches Erinnerungsstück immer bei sich haben kann: einen Schlüsselanhänger. Kleine Teile des T-Shirts näht sie durch neu erlernte Techniken zu dekorativen Elementen, wichtigster Teil bleibt allerdings das

Label.



Abb. 40

6.8.6. Evaluierung

Die zu Beginn des Werkprozesses formulierten Kriterien ermöglichen sowohl der Gruppe als auch der Leitung gezielte Auswertung eines Werkprozesses.²⁴⁷

Der Unterrichtstag in der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Salzburg wurde von drei Lehrpersonen aus Fächern der Kunstvermittlung beobachtet und anschließend in einem Gespräch reflektiert. Von allen drei Personen fiel das Feedback äußerst positiv aus. Es sei gut gelungen, einen Bogen zur Aufgabenstellung zu spannen. Die SchülerInnen hätten sichtlich individuelle Betreuung erfahren.

Sowohl in diesen Unterrichtseinheiten, als auch bei zahlreichen Kursen, die ich zu dem Thema für Jugendliche und Erwachsene gehalten habe, bemerke ich die Wichtigkeit, das individuelle Gespräch während der gestalterischen Arbeit zu den SchülerInnen bzw. KursteilnehmerInnen zu suchen. Insbesondere von einer Gruppe, die den/die Unterrichtende/n zum ersten Mal sieht, ist es allerdings viel verlangt, sich mit ihm/ihr über persönliche Kleidungsstücke und somit ein Stück weit über die eigene Geschichte zu unterhalten. Auch wenn die Lehrperson darauf achtet, aus

²⁴⁷ vgl. Gfüllner (2009): Werkpädagogik, S.51

Respekt der individuellen Privatsphäre möglichst Fragen zu stellen, die sein/ihr Augenmerk auf Gestaltungsfragen deutlich machen, bleibt das persönlich Erlebte Inspirations-Material für die SchülerInnen und fließt somit in den Dialog mit ein. Die mit dem Einstieg verbundenen Überlegungen erwiesen sich sowohl nach eigenem Erachten als auch nach jenem der drei anwesenden Lehrerinnen als wertvoll: die SchülerInnen waren interessiert, das alte Klassenfoto zu sehen und äußerten sich mit Reaktionen wie: „Mah, ist ja voll lustig!“ oder: „Schaut alles genauso aus wie bei unserem!“. Es ist mir also gelungen, wie erhofft, mit meiner persönlichen Geschichte bei der Lebenswelt der SchülerInnen anzuschließen.

Es war eine äußerst positive Stimmung bemerkbar – die SchülerInnen zeigten sich sehr interessiert, starteten motiviert und rasch ihre Projekte und applaudierten am Ende der Einheit, ohne von ihren Lehrerinnen dazu aufgefordert worden zu sein. Die Lehrerinnen waren über die rege Teilnahme sehr positiv überrascht, da die beiden letzten Projekte, die sie durch die Einladung von KünstlerInnen in den Unterricht geholt hatten, auf Ablehnung der SchülerInnen trafen. Sie teilten mir in unseren Gesprächen unerwartet viel mit, beispielsweise: „Ich hätte auch meinen ersten BH mitbringen sollen. Ich kam mir immer wie ein Baby vor, weil ich richtig lange keinen hatte. Fühlte mich dann plötzlich so erwachsen, als ich endlich einen gekauft habe.“ Als einen Grundstein für den großen Vertrauensvorschuss sehe ich sowohl in der Planung als auch im Rückblick die persönliche Vorstellung mittels einer eigenen Textil-Geschichte. Den SchülerInnen Persönliches von mir selbst zu erzählen und dies nicht nur nebenbei zu machen, war wichtig, um ein gegenseitiges Vertrauen aufzubauen. So kann ich folgende Stellungnahme von Marianne Herzog nur bestätigen:

„Wenn eine Lehrkraft bereit ist, ihren Schülerinnen und Schülern die eine oder andere persönliche Textilgeschichte zu erzählen, hält sie nicht nur ihre eigenen positiven oder negativen Erinnerungen mit Textilien in der Alltagskultur wach, sondern sie ermöglicht jungen Menschen, an der Rekonstruktion eines besonderen Erlebnisses teilzuhaben und konstruktiv an der Geschichte mitzuwirken, um sie zu kommentieren, zu interpretieren, Hypothesen zu bilden u.a.m.“²⁴⁸

Die Gesprächsbeiträge der SchülerInnen machten wichtige Aspekte ihrer

²⁴⁸ Herzog (2003): Mehrperspektivischer Unterricht, S.91

Lebenswelten erfahrbar. Die Arbeit mit persönlichen Gegenständen sehe ich dementsprechend als eine Möglichkeit, über prägende Realitätsbereiche der SchülerInnen zu erfahren.

Nachdem die Hemmschwelle, den ersten Schnitt in ein geliebtes Kleidungsstück zu wagen, überwunden wurde, macht sich meist eine „Gestaltungswut“ breit, die sämtliche ästhetische Ziele im Ideen-Feuerwerk aufblitzen lässt. Im Dialog bringe ich die SchülerInnen sowie KursteilnehmerInnen wieder zum Kernthema der Erinnerungen zurück. Besonders in einer Unterrichtseinheit, in der das komplexe Thema der Selbstreflexion und die Einführung in experimentelle Techniken im Umgang mit textilem Material auf nur vier Stunden komprimiert sind, macht sich die Bedeutung der individuellen Gespräche bemerkbar. Als sehr hilfreich erweist sich dabei, immer wieder auf den zu Beginn ausgefüllten Fragebögen zu verweisen. Es ist den SchülerInnen eine Erinnerungshilfe, auf anfangs gesetzte Ziele zurückzublicken und somit nach einem experimentellen und grenzenlosen Erkunden des Materials wieder zur Kernfrage zurückzukehren.

Aufgrund der so stark begrenzten Zeit erfolgte die Evaluierung des Unterrichts durch die SchülerInnen ausschließlich mündlich im Rahmen der Abschlussrunde, in der jede/r das (Zwischen-) Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem mitgebrachten Textil vorstellte. Die SchülerInnen waren allem voran gefordert, ihre Gedanken und das daraus entstehende Projekt zu verbalisieren und für ihre Schulklassen-KollegInnen zugänglich zu machen. Sie zeigten sich dabei sehr interessiert an den Projekten der anderen, indem sie Blickkontakt mit der jeweils sprechenden Person hielten und Rückfragen stellten. Die Stellungnahmen bezüglich der Unterrichtseinheit waren durchwegs positiv – die SchülerInnen baten ihre Lehrerinnen, die Arbeiten in den darauffolgenden Stunden fortzusetzen.

„Die erzählte Geschichte mit einer Lieblingstextilie verdeutlicht aber nicht nur den biografischen Zusammenhang, sondern lässt Lehrende wie Lernende immer auch die enge Verknüpfung von Mensch und Textilem für die Wirklichkeitserfahrung begreifen.“²⁴⁹

²⁴⁹ ebd., S.109



Abb.41



Abb. 42



Abb. 43



Abb. 44



Abb. 45



Abb. 46



Abb. 47

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich im Wesentlichen mit zwei Komponenten: mit der Erinnerung und dem Textilen.

Erinnerungen, sowohl autobiographischer als auch kollektiver Art, sind identitätsstiftend, indem sie einen Zusammenhang zwischen vergangenem und gegenwärtigem Erleben schaffen. Aus diesem Grund sind sie nicht nur Material der eigenen künstlerischen Arbeit der Autorin, sondern auch im Zuge ihrer pädagogischen Tätigkeit von Interesse – denn das Streben nach Identität ist gemeinsamer Nenner aller Jugendkulturen. Als *Datenträger* von Erinnerungen fungieren textile Objekte, die ebenso den Bogen von der künstlerischen Auseinandersetzung der Autorin über deren Kontextualisierung in der Kunstgeschichte in den Textilunterricht Jugendlicher spannen. Die dafür entwickelten Unterrichtsprojekte werden mittels Überlegungen der systemisch-konstruktivistischen Didaktik formuliert und sind in gekürzter Version mit einer Oberstufenklasse erprobt. Die wertvolle Verbindung der einzelnen Themenbereiche zeigt sich in den positiven Rückmeldungen aller Beteiligten sowie den vielzähligen individuellen Lernprozessen der Jugendlichen.

Keywords

Erinnerung; Textilkunst; Jugendliche, Autobiographisches Gedächtnis; Vermittlungskonzept; Konstruktivistische Didaktik; Art-Based Research

Abstract [English Version]

The present paper basically deals with two aspects: with memory and textile material. Memories, autobiographical as well as collective ones, create identity by connecting past with present experiences. For that reason they are not only material of the author's own artistic work, but are also used in the context of her pedagogic activities – because it's the longing for identity which all different kinds of youth cultures have in common. As textiles are providing *data* of memory, they are also a main focus in the author's artistic work, its contextualisation in history of arts and in teaching textile arts to teenagers. Especially therefore created school projects, based on aspects of constructivist didactics, were tested with a twelfth grade school class. The valuable connection of this specific range of topics is certified by a positive feedback from all kind of participants as well as by a numerous quantity of the adolescents' individual learning processes.

Keywords

Memory; Textile art; Teenager; Autobiographical Memory; Educational Concept; Constructivist Didactics; Art-Based Research

7. Quellenverzeichnis

7.1. Literaturquellen

Andrews, Molly/ Squire, Corinne/ Tamboukou, Maria (Hg.) (2008): Doing Narrative Research, London: Sage

Ankori, Gannit (2005): Frida Kahlo: Das Gewebe ihrer Kunst, In: Barson, Tanya/ Dexter, Emma (Hg.): Frida Kahlo, München: Schirmer/ Moser, S.31-53

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg: Carl-Auer

Assmann, Aleida (1999): Erinnerungsräume. Formen und Wandlungen des kulturellen Gedächtnisses, München: C.H. Beck

Assmann, Aleida (2000): Individuelles und kollektives Gedächtnis. Formen, Funktionen und Medien. In: Wettengl, Kurt: Das Gedächtnis der Kunst. Geschichte und Erinnerung in der Kunst der Gegenwart, Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz, S.21-27

Badr Goetz, Nadja (2007): Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht, Pieterlen: Martin Meidenbauer

Bahlmann, Lith (Hg.) (2008): Der Blinde Fleck, Berlin: Vice Versa

Bailer, Noraldine/ Horak, Roman (Hg.) (1995): Jugendkultur. Annäherungen, Wien: WUV-Universitätsverlag

Barck, Karlheinz (2001): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. 2. Dekadent - grotesk, Stuttgart: Metzler

Barson, Tanya/ Dexter, Emma (Hg.) (2005): Frida Kahlo, München: Schirmer/ Moser

Bast, Gerald/ Carayannis, Elias/ Campbell, David (Hg.) (2014): Arts, Research, Innovation and Society, New York: Springer

Baumgart, Silvia/ Birkle, Gotlind/ Fend, Mechthild/ Götz, Bettina/ Klier, Andrea/ Uppenkamp, Bettina (1993): Denkräume. Zwischen Kunst und Wissenschaft, Berlin: Dietrich Reimer

Bernadac, Marie-Laure (1996): Louise Bourgeois, Paris: Flammarion

Bernadac, Marie-Laure/ Obrist, Hans-Ulrich (Hg.) (2001): Louise Bourgeois. Deconstruction of the Father. Reconstruction of the Father. Schriften und Interviews 1923–2000, Zürich: Ammann

Bohnsack, Almut/ Hülsenbeck, Annette (Hg.) (2000): Lebensmuster. Biografien in Stoff. Kleider als Zeitspeicher, Bramsche: Rasch

Botz, Gerhard (2000): NS-Trauma, „Opfer“-Metaphorik und „Lebenslüge“: Österreich, die Zweite Republik, In: Kaltenbeck, Franz/ Weibel, Peter (Hg.): Trauma und Erinnerung, Wien: Passagen Verlag, S.197-223

Böttger, Aylin u. a. (2006): „Mein Selbst und ich – darf ich vorstellen?“. Identitätsentwicklung im Jugendalter, Hildesheim: Universität Hildesheim

Brehm, Thomas (2013): Aufbruch in die Gegenwart, In: Großmann, Ulrich (Hg.): Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung, Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, S.194-198

Burke, Peter (1996): Geschichte als soziales Gedächtnis, In: Hemken, Kai-Uwe: Gedächtnisbilder. Vergessen und Erinnern in der Gegenwartskunst, Leipzig: Reclam, S.92-112

Calic, Marie-Janine (1996): Krieg und Frieden in Bosnien-Herzegowina, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Csáky, Moritz/ Stachel, Peter (Hg.) (2001): Die Verortung von Gedächtnis, Wien: Passagen

Drateln, Doris von (1991): Der Clown als schlechter Prediger. Gespräch mit Christian Boltanski. Paris, im Dezember 1990, In: Schneede, Uwe M.: Christian Boltanski. Inventar. Katalog zur Ausstellung, Hamburg; Kunsthalle Hamburg, S.53-76

Eberwein, Hans (2002): Systemisch-ganzheitliche Diagnostik in der Schule, In: Voß, Reinhard (Hg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik (4.Auflage), Berlin: Luchterhand, S. 223-230

Edmonds, Janet (2009): three-dimensional EMBROIDERY. Methods of construction for the third dimension, London: Batsford

Eichelberger, Elisabeth (Hg.) (2014): Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkenntnis- und lernendenorientiert unterrichten, Hohengehren: Schneider

Erdle, Birgit R./ Weigel, Sigrid (Hg.) (1996): Mimesis, Bild und Schrift. Ähnlichkeit und Entstellung im Verhältnis der Künste, Köln: Böhlau

Esslinger-Hinz, Ilona/ Sliwka, Anne (2011): Schulpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz

Farr, Ian (Hg.) (2012): Memory, London: Whitechapel Gallery

Fehr, Michael/ Schellewald, Barbara (1995): Sigrid Sigurdsson. Ein kollektives Gedächtnis, Köln: Wienand

Felix, Matilda (2010): Nadelstiche. Sticken in der Kunst der Gegenwart, Bielefeld: transcript

Foerster, Heinz von (2002): Lethologie. Eine Theorie des Erlernens und Erwissens angesichts von Unwißbarem, Unbestimmbarem und Unentscheidbarem, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002 a): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Berlin: Luchterhand, S. 14-32

Frémon, Jean (2013): Louise Bourgeois. Moi, Eugénie Grandet, Bern: Piet Meyer

Gablowski, Birgit/ Museum für Angewandte Kunst Frankfurt (2006): Der Souvenir. Erinnerung in Dingen von der Reliquie zum Andenken, Köln: Wienand

Gfüllner, Johannes (2009): Werkpädagogik. Persönlichkeitsbildung durch angewandtes gestalten mit jungen Erwachsenen. Chancen des Faches in der Ausbildung angehender ErzieherInnen, Hamburg: Diplomica

Gibbons, Joan (2007): Contemporary Art and Memory. Images of Recollection and Remembrance, New York: I.B. Tauris

Giesecke, Hermann (1981): Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend. Jugendarbeit zwischen Politik und Pädagogik, München: Juventa

Giesen, Bernhard/ Rauer, Valentin und Schneider, Christoph (2001): Vergangenheitsentlastung durch Differenzierung, In: Csáky, Moritz/ Stachel, Peter (Hg.): Die Verortung von Gedächtnis, Wien: Passagen, S.15-39

Glaserfeld, Ernst von (2001): Was heißt Lernen aus konstruktivistischer Sicht?, In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Lernen im Zeitalter des Internets. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, Bozen: Pädagogisches Institut, S.33ff

Grob, Alexander/ Jaschinski, Uta (2003): Erwachsen werden. Entwicklungspsychologie des Jugendalters, Weinheim: Psychologie Verlags Union, S.13

Grohé, Stefan (1996): Erinnern als Handlung. Zu einigen Aspekten von Sigrid Sigurdssons „Vor der Stille“ und Siah Armajanis „Sacco-und-Vanzetti-Leseraum“, In: Hemken, Kai-Uwe (Hg.) (1996): Gedächtnisbilder. Vergessen und Erinnern in der Gegenwartskunst, Leipzig: Reclam, S.156-168

Großegger, Beate (2014): Kinder der Krise, Berlin: Archiv der Jugendkulturen

Großegger Beate/ Heinzlmaier, Bernhard (2007): Die neuen vorBilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend, Wien: G&G

Großmann, Ulrich (Hg.) (2013): Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung, Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum

Habermas, Jürgen (1974): Zwei Reden aus Anlass der Verleihung des Hegel-Preises 1973 der Stadt Stuttgart an Jürgen Habermas am 19. Januar 1974, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Habermas, Tilmann (1999): Geliebte Objekte. Symbole und Instrumente der Identitätsbildung, Berlin: Suhrkamp

Hemken, Kai-Uwe (Hg.) (1996): Gedächtnisbilder. Vergessen und Erinnern in der Gegenwartskunst, Leipzig: Reclam

Herrera, Hayden (1983): Frida Kahlo. Malerin der Schmerzen. Rebellin gegen das Unabänderliche, Bern: Scherz

Herzog, Marianne (2000): Meine Schuhe und die der anderen. Biografisch orientiertes Lernen, In: Lernhilfen für den Textilunterricht, Nr. 2.207, Seelze-Velber: Friedrich, 1/2000

Herzog, Marianne (2003): Mehrperspektivischer Unterricht. Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule, Seelze: Kallmeyer/Klett

Hollein, Max (2007): Die Jugend von heute. The Youth of Today, Köln: Buchhandlung Walther König

Hume, D (1890): A Treatise on Human Nature, London: Longmans, Green & Co

Jank, Werner/ Meyer, Hilbert (2011): Didaktische Modelle (10. Auflage), Berlin: Cornelsen

Jung, Sophie/ Reuter, Alicia (Hg.) (2014): BerlinArt Prize, Berlin: Revolver Publishing

Kaindl, Markus/ Schipfer, Rudolf K. (2015): Familien in Zahlen 2015. Statistische Informationen zu Familien in Österreich, Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung

Kaiser, Astrid (2002): Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden – Didaktische Probleme der Vielfalt im Sachunterricht, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied: Hermann Luchterhand, S.152-173

Kaltenbeck, Franz/ Weibel, Peter (Hg.) (2000): Trauma und Erinnerung, Wien: Passagen Verlag

Kang, Yong-Soo (2003): Nietzsches Kulturphilosophie, Würzburg: Königshausen & Neumann

Kellein, Thomas (2006): Louise Bourgeois. La famille, Köln: Buchhandlung Walther König

Kettenmann, Andrea (1988): Selbstdarstellungen im Spiegel mexikanischer Tradition, In: Prignitz-Poda, Helga/ Grimberg, Salomón/ Kettenmann, Andrea (Hg.) (1988): Frida Kahlo. Das Gesamtwerk, Frankfurt: Neue Kritik, S. 23-35

Keupp, Heiner (1996): Produktive Selbstbewältigung in den Zeiten der allgemeinen Verunsicherung, In: SOS Dialog, Heft 1/1996, S.4-11

Keupp, Heiner u.a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt

Kittner, Alma-Elisa (2009): Visuelle Autobiographien. Sammeln als Selbstentwurf bei Hannah Höch, Sophie Calle und Annette Messager, Bielefeld: transcript

Kolhoff-Kahl, Iris (2009): Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid-Körper-Kunst, München: kopaed

Kolhoff-Kahl, Iris (2013): Textildidaktik. Eine Einführung, Donauwörth: Auer

Kotik, Charlotta/ Leigh, Christian/ Sultan, Terrie (1994): Louise Bourgeois. The Locus of Memory. Works 1982–1993, New York: Harry N. Abrams

Krüssel, Hermann (2002): Unterricht als Konstruktion, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik (4.Auflage), Berlin: Luchterhand

Langbehn, Julius (1930): Der Geist des Ganzen, Freiburg: Herder

Lauterwein, Andrea (2007): Anselm Kiefer Paul Celan. Myth, Mourning and Memory, London: Thames & Hudson

Lee, Ruth (2010): Three-Dimensional Textiles. With coils, loops, knots and nets, London: Pavilion Books

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1959): Philosophische Schriften, 3.Band, hrsg. von H.H. Holz, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S.155

Lemberger-Omuemu, Eva (2012): Kriegsspuren – Erinnern, Gedenken, Vergessen. Der Bosnienkrieg im Gedächtnis Wiener Jugendlicher mit bosnischem Migrationshintergrund, Wien: Universität Wien

Levita, David J. de (1976): Der Begriff der Identität, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Locke, John (1894): Essay Concerning Human Understanding, Oxford: Clarendon Press, II, XXVII

Machill, Marcel/ Beiler, Markus/ Krüger, Uwe (2013): Das neue Gesicht der Öffentlichkeit, Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen

Marr, Stefanie/ Ziesche, Angela (2000): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik, Königstein/ Taunus: Ulrike Helmer

Mateus-Berr, Ruth (2014): Art & Design as Social Fabric, In: Bast, Gerald/ Carayannis, Elias/ Campbell, David (Hg.) (2014): Arts, Research, Innovation and Society, New York: Springer, S.229-268

Menzen, Karl-Heinz (1995): Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie- nicht nur eine historische Erinnerung, In: Unterrichtswissenschaft (23) 1, Landsberg: Beltz, S.21-41

Merl, Gerlinde (2013): Ich nehme einen Faden und gehe spazieren, Augsburg: MaroVerlag

Meyer, Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht?, Berlin: Cornelsen

Nelson, Katherine (2006): Narratives from the Crib, Cambridge: Harvard University Press

Nelson, Katherine (2009): Young Minds in Social Worlds, Cambridge: Harvard University Press

Nietzsche, Friedrich: Kritische Gesamtausgabe der Werke VI/2, zitiert nach: Colli, Giorgio/ Montinari,azzino (Hg.) (1967): Friedrich Nietzsche. Kritische Gesamtausgabe der Werke, Berlin/ New York: de Gruyter

Oesterle, Günter (2006): Souvenir und Andenken. Die temporale Struktur des Andenkens und Souvenirs. In: Gablowski, Birgit (Red.)/ Museum für Angewandte Kunst Frankfurt (2006): Der Souvenir. Erinnerung in Dingen von der Reliquie zum Andenken, Köln: Wienand, S.17-45

Pape, Cora von (2008): Kunstkleider. Die Präsenz des Körpers in textilen Kunstobjekten des 20. Jahrhunderts, Bielefeld: transcript

Partington, Matthew/ Sandino, Linda (Hg.) (2013): Oral history in the visual arts, London: Bloomsbury

Pethes, Nicolas (2008): Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien. Zur Einführung, Hamburg: Junius

Pohl, Rüdiger (2007): Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte, Stuttgart: Kohlhammer

Prignitz-Poda, Helga/ Grimberg, Salomón/ Kettenmann, Andrea (Hg.) (1988): Frida Kahlo. Das Gesamtwerk, Frankfurt: Neue Kritik

Reich, Kersten (2002): Systemisch-konstruktivistische Didaktik. Eine allgemeine Zielbestimmung, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik (4.Auflage), Berlin: Luchterhand, S.70-91

Reich, Kersten (2011): Konstruktivistische Didaktik, In: Esslinger-Hinz, Ilona/ Sliwka, Anne: Schulpädagogik, Weinheim und Basel: Beltz, S.176

Reid, Alison J. (2011): Nähen in der dritten Dimension. Techniken und Projekte mit plastischen Stoffeffekten, Bern: Haupt

Rendi-Wagner, Pamela (2011): Gesundheit und Gesundheitsverhalten von österreichischen Schülern und Schülerinnen. Ergebnisse des WHO-HBSC-Survey 2010, Wien: Bundesministerium für Gesundheit

Ruf, Urs/ Badr Goetz, Nadja (2002): Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln – Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002 b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied: Hermann Luchterhand, S.66-84

Rushdie, Salman (2008): Midnight's Children, London: Vintage Classics

Saltzman, Lisa (1999): Anselm Kiefer and Art After Auschwitz, Cambridge: Cambridge University Press

Schachtner, Christine (Hg.) (2014): Kinder und Dinge. Dingwelten zwischen Kinderzimmer und Fablabs, Bielefeld: transcript

Schellewald, Barbara (1993): Sigrid Sigurdsson, „Vor der Stille“ — Die Kunst der Erinnerung, In: Baumgart, Silvia/ Birkle, Gotlind/ Fend, Mechthild/ Götz, Bettina/ Klier, Andrea/ Uppenkamp, Bettina: Denkräume. Zwischen Kunst und Wissenschaft, Berlin: Dietrich Reimer, S.286-303

Schmidt, Siegfried (Hg.) (2001): Lernen im Zeitalter des Internets. Grundlagen, Probleme, Perspektiven, Bozen: Pädagogisches Institut

Schneede, Uwe M. (1991): Christian Boltanski. Inventar. Katalog zur Ausstellung, Hamburg: Kunsthalle Hamburg

Schürer, Norbert (2004): Salman Rushdie's Midnight's Children, London: Continuum

Schütz, Sabine (1999): Anselm Kiefer. Geschichte als Material. Arbeiten 1969–1983, Köln: DuMont

Schweitzer, Pam/ Errollyn Bruce (2010),: Das Reminiszenz-Buch. Praxisleitfaden zur Biografie- und Erinnerungsarbeit mit alten Menschen, Bern: Huber

Scott, Joan Wallach (1991): The Evidence of Experience, In: Critical Inquiry, Vol.17/No. 4, Chicago: University of Chicago Press, S.773-797

Seelze, Friedrich (2006): Kunst + Unterricht. Methoden im Unterricht, Velber bei Hannover: Klett, Heft 304/305

Siebert, Horst (2002a): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik, Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften

Siebert, Horst (2002b): Lehren als Lernbegleitung, In: Voß, Reinhard (Hg.) (2002): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied: Hermann Luchterhand, S.223-232

Siegmund, Gerald (2001): Gedächtnis/ Erinnerung, In: Barck, Karlheinz: Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden. 2. Dekadent - grotesk, Stuttgart: Metzler, S.609-629

Sigurdsson, Sigrid (2000): „Deutschland – ein Denkmal – ein Forschungsauftrag“ 1996 bis... . Ein Raum der Architektur der Erinnerung. Ein Projekt zur Erforschung der nationalsozialistischen Lager und Haftstätten sowie der Orte der Massenmorde in den Jahren 1933-1945, In: Marr, Stefanie/ Ziesche, Angela (2000): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik, Königstein/ Taunus: Ulrike Helmer, S.117-123

Singer, Ruth (2015): STOFF-Manipulationen. 150 kreative Nähetechniken, München: Stiebner,

Stein, Ruth, Bauman, Laurie. J., Westbrook, Lauren u.a. (1993): Framework for identifying children who have chronic conditions: the case for a new definition, Philadelphia: Journal of Pediatrics/ Elsevier

Stemberger, Claudia Marion (2010): Identität I – Biografie, In: Gamauf, Susanne (Hg.) (2010): Identität. Identity, Wien: Fotogalerie, S.21-27

Sträßer-Panny (1996): Wider die Enthauptung der Hand. Hermeneutische Textdidaktik zwischen konstruktivistischer Wissenschaftstheorie und handlungsorientierter Pädagogik, Münster: Waxmann

Strunk, Marion (Hg.) (1998): Bildergedächtnis/ Gedächtnisbilder, Zürich: Edition Howeg

Suzuki, Sarah J. S. (2001): Louise Bourgeois. Illustrated Books, New York: Columbia University

Thamer, Hans-Ulrich (2013): Jugendbewegung als Erinnerungsgemeinschaft, In: Großmann, Ulrich (Hg.) (2013): Aufbruch der Jugend. Deutsche Jugendbewegung zwischen Selbstbestimmung und Verführung, Nürnberg: Germanisches Nationalmuseum, S.205-210

Voß, Reinhard (Hg.) (2002 a): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik (4.Auflage), Berlin: Luchterhand

Voß, Reinhard (Hg.) (2002 b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied: Hermann Luchterhand

Voß, Reinhard (2002): Unterricht ohne Belehrung – Kontextsteuerung, individuelle Lernbegleitung, Perspektivenwechsel, In: Voß, Reinhard (Hg.) ((2002 b): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied: Hermann Luchterhand, S.35-55

Wagner, Monika (1996a): Bild – Schrift – Material. Konzepte der Erinnerung bei Boltanski, Sigurdsson und Kiefer, In: Erdle, Birgit R./ Weigel, Sigrid (Hg.) (1996): Mimesis, Bild und Schrift. Ähnlichkeit und Entstellung im Verhältnis der Künste, Köln-Weimar-Wien, S.23-39

Wagner, Monika (1996b): Sigrid Sigurdsson und Anselm Kiefer – Das Gedächtnis des Materials, In: Hemken, Kai-Uwe (Hg.) (1996): Gedächtnisbilder. Vergessen und Erinnern in der Gegenwartskunst, Leipzig: Reclam, S. 126-142

Welzer, Harald/ Markowitsch Hans Joachim (2001): Umriss einer interdisziplinären Gedächtnisforschung, In: Schmitz, Bernhard (Hg.) (2001): Psychologische Rundschau, Göttingen: Hogrefe, S.205-214

Welzer, Harald (2002): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung, München: C.H. Beck

Wettengl, Kurt (2000): Das Gedächtnis der Kunst. Geschichte und Erinnerung in der Kunst der Gegenwart, Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz

Wolff, Colette (, ²2003): The Art of Manipulating Fabric, Iola : Krause

7.2. Internetquellen

Aviv, Anita (2014): Die zweite Generation der Holocaust-Überlebenden: Es lebe das Leben!, In: Frankfurter Allgemeine, URL: <https://blogs.faz.net/10vor8/2014/12/26/die-zweite-generation-der-holocaust-ueberlebenden-es-lebe-das-leben-3378/> (Zugriff am 11.07.2015, 19.02)

Bildungsministerium für Unterricht und Frauen (2016): Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung, URL: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_69_11923.pdf?4dzgm2 (Abruf: 03.03.2016, 21.53)

Braun, Bernhard (2010): Zur Ausstellung Christiane Spatt, URL: http://www.uibk.ac.at/theol/kunst-im-gang/copy_of_piberhofer.html (Zugriff am 11.08.2015, 21.20)

Brockmeier, Jens (1999): Erinnerung, Identität und autobiographischer Prozeß. In: Journal für Psychologie 7 (1999), 1, S. 22-42, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssao-28767> S. 23

Georgi, Viola (2003): Jugendliche aus Einwandererfamilien und die Geschichte des Nationalsozialismus, URL: <http://www.bpb.de/apuz/27389/jugendliche-aus-einwandererfamilien-und-die-geschichte-des-nationalsozialismus?p=all> (Zugriff am 28.12.2015, 22.41)

Hamburger, Claudia (2016): Was aufgetrennte Schuhe und Hemden erzählen, In: Augsburger Allgemeine, URL: <http://www.augsburger-allgemeine.de/augsburg/Was-aufgetrennte-Schuhe-und-Hemden-erzaehlen-id37073442.html> (Zugriff am 28.04.2016, 12.45)

Hauser & Wirth (2010): Louise Bourgeois. The Fabric Works, URL: <http://www.hauserwirth.com/exhibitions/743/louise-bourgeois-the-fabric-works/view/> (Zugriff am 26.04.2015, 17.20)

Hubert, Martin (2005): Zeitreisen ins Ich. Interdisziplinäre Forschungen zum autobiographischen Gedächtnis, URL: http://www.deutschlandfunk.de/zeitreisen-ins-ich.740.de.html?dram:article_id=111371 (Zugriff am 29.12.2015, 23.59)

Künstlerhaus Graz (2015): Die Entwicklungskurve der Kritik in Zeiten des Post-Sozialistischen Nationalismus. Edit András, URL: <http://www.km-k.at/de/event/edit-andras/> (Zugriff am 19.06.2016, 23.46)

Liddell, Colin B. (2012): A stitch in time. re-dressing our memories, URL: <http://www.japantimes.co.jp/culture/2012/07/05/arts/a-stitch-in-time-re-dressing-our-memories/#.Vpg2vxjhBEI> (Zugriff am 05.04.2016, 23.40)

Lindinger, Christoph/ Obermaier, Klaus (Hg.) (o.J.): Art-Based Research, URL: <http://stageofparticipation.org/art-based-research/> (Zugriff am 10.04.2016, 16.06)

Markowitsch, Hans/ Welzer, Harald (2003a): Stichproben und Untersuchungsmethoden des Forschungsprojektes, URL: https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Gedaechtnis/Projektdesign_Methoden.html (Zugriff am 30.12.2015, 00.04)

Markowitsch, Hans/ Welzer, Harald (2003b): Wie speichern wir unsere persönlichen Erinnerungen ab?, URL: <https://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Zentrale%20Institute/IWT/FWG/Gedaechtnis/Einleitung1.html> (Zugriff am 18.06.2016)

McNiff, Shaun (o.J.): Art-Based Research, URL: https://www.unimozarteum.at/files/pdf/fofoe/ff_abr.pdf, S.29 (Zugriff am 9.4.2016, 20.38)

Modern Edition (o.J.): By a thread. String as contemporary art medium, URL: <http://www.modernedition.com/art-articles/string/string-in-art-4.html> (Zugriff am 14.01.2016, 22.20)

Museums Plattform NRW (o.J.): Christian Boltanski, URL: <http://www.nrw-museum.de/textmode/#/textmode/mehr/biografien/detailansicht/details/artists///christian-boltanski.html> (Zugriff am 11.01.2016, 18.09)

Museum van Hedendaagse Kunst Antwerpen (2009): Textiles, URL: <http://www.muhka.be/en/toont/event/3014/TEXTILES> (Zugriff am 28.12.2015, 16.12)

Österreichischer Wandervogel (o.J.): ÖVV in der Zwischenkriegszeit, URL: <http://wandervogel.at/doku.php?id=djwv:geschichte:zwischenkriegszeit> (Zugriff am 19.06.2016, 21.57)

Pottek, Martina (o.J.): Die Architektur der Erinnerung, URL: <http://sigrid-sigurdsson.de/ade/> (Zugriff am 27.04.2015, 12.56)

Pörksen, Bernhard (1998): Im Gespräch: Heinz von Foerster. Ich versuche einen Tanz mit der Welt, URL: <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/WISSENSCHAFT/FoersterInterview.html> (Zugriff am 18.06.2016, 23.21)

SCAI the Bathhouse (2012): Kaoru Hirano. Re-Dress, URL: <http://www.artnet.com/galleries/scai-the-bathhouse-shiraishi-contemporary-art/kaoru-hirano-re-dress/> (Zugriff am 28.04.2016, 13.42)

Sigurdsson, Sigrid (o.J.): Offene Archive. Auswahl seit 1986, URL: <http://sigrid-sigurdsson.de/archive/> (Zugriff am 27.04.2015, 12.39)

Spatt, Christiane (2008): The way the Cookie crumbles – Statement zu meiner künstlerischen Arbeit, URL: <http://www.christianespatt.at/text/statement.pdf> (Zugriff am 11.08.2015, 22.08)

Spies, Werner (2010): Es schlägt einem die Sprache. Installationskunst: Christian Boltanski, URL: <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/kunst/installationskunst-christian-boltanski-es-verschlaegt-einem-die-sprache-1638246.html> (Zugriff am 12.01.2016, 00.07)

Stock, Michaela (2006): Christiane Spatt – flower-show. Für mich soll's rote Rosen regnen oder wie man die Vergangenheit lebendig einfängt, URL: <http://www.christianespatt.at/text/flowershow.pdf> (Zugriff am 30.12.2015, 22.43)

The Museum of Modern Art (o.J.): Louise Bourgeois. The Fabric Works, URL: http://www.moma.org/explore/collection/lb/themes/fabric_works (Zugriff am 27.04.2015, 10.50)

World Science Festival Staff (2011): Scents and Sensibilities: The invisible language of smell, URL: http://www.worldsciencefestival.com/programs/scents_and_sensibilities/?icn=RA&pos=1 (Zugriff am 28.12.2015, 11.30)

World Science Festival Staff (2015): A Coat of many Odors, URL: http://www.worldsciencefestival.com/2011/08/a_coat_of_many_odors/?icn=RA&pos=3 (Zugriff am 28.12.2015, 12.56)

Youth.Memory (2015): A tri-national theater project, URL: <http://jugend-erinnerung.de/> (Zugriff am 8.11.2015, 17.57)

Youth.Memory (2015): Über das Projekt, URL: <http://jugend-erinnerung.de/ueber-das-projekt/> (Zugriff am 8.11.2015, 18.15)

Youth.Memory (2015): Erinnerungskultur, URL: <http://jugend-erinnerung.de/background/erinnerung/#more-42> (Zugriff am 8.11.2015, 18.26)

7.3. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: Remixed [1] by Agnes Czifra	4
Abb. 2	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: Remixed [2] by Agnes Czifra.....	4
Abb. 3	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: Remixed [3] by Agnes Czifra.....	5
Abb. 4	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: Remixed [4] by Agnes Czifra	5
Abb. 5	© GAK Bremen (2000), Titel: Favorite Clothes Worn while He or She Worked by Bojan Sarcevic.1999-2000 Installation view at GAK Bremen, URL: http://www.muhka.be//images/280breed/3531.jpg (Zugriff am 28.12.2015, 17.34)	8
Abb. 6	© GAK Bremen (2000), Titel: Bojan Sarcevic. Die Lieblingskleider, die Frauen und Männer bei ihrer Arbeit getragen haben, URL: http://www.gak-bremen.de/assets/olmage/assets/images/archiv/borjan_sarcevic/10.jpg (Zugriff am 28.12.2015, 17.38).....	8
Abb. 7	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: experimental textiles [1] by Agnes Czifra.....	9
Abb. 8	© Margarete Hottenroth (2012), Titel: experimental textiles [2] by Agnes Czifra.....	9
Abb. 9	© Margarete Hottenroth (2015), Titel: experimental textiles [3] by Agnes Czifra.....	12

Abb. 10	© Margarete Hottenroth (2015), Titel: experimental textiles [4] by Agnes Czifra.....	12
Abb.11	© Katsuhiko Saiki, Titel: „Sneaker“by Kaoru Hirano, URL: http://www.gewebe-bayern.de/images/verkal/offers/8_pic01.jpg (Zugriff am 28.04.2016, 13.53).....	17
Abb. 12	© Scai the Bathhouse (2012), Titel: untitled-brides-[Detail] by Kaoru Hirano, URL: http://www.scaithebathhouse.com/data/exhibitions/assets_c/2012/05/kaoru_hirano_re-dress-02-thumb-550xauto-1056.jpg (Zugriff am 19.04.2016, 23.01).....	18
Abb. 13	© Keizo Kioku (2009), Titel: untitled-grandmother by Kaoru Hirano, URL: http://www.scaithebathhouse.com/data/exhibitions/assets_c/2012/05/kaoru_hirano_Re-Dress_02-thumb-550xauto-1052.jpg (Zugriff am 19.04.2016, 23.10)	18
Abb. 14	© Scai the Bathhouse (2008), Titel: untitled-jacket by Kaoru Hirano, URL: http://www.scaithebathhouse.com/data/exhibitions/assets_c/2012/05/kaoru_hirano_Re-Dress_01-thumb-thumb-550xauto-1050.jpg (Zugriff am 19.04.2016, 23.03)	18
Abb. 15	© Christiane Spatt (o.J.), Titel: Fotografie/ digitale Collagen [1] by Christiane Spatt, URL: http://www.christianespatt.at/img/dove/dove04.jpg / (Zugriff am 19.04.2016, 23.16).....	20
Abb. 16	© Christiane Spatt (o.J.), Titel: Fotografie/ digitale Collagen [2] by Christiane Spatt, URL: http://www.christianespatt.at/img/dove/dove05.jpg (Zugriff am 19.04.2016, 23.16).....	20
Abb. 17	© Christiane Spatt (2013), Titel: Strandkleid/ Installation by Christiane Spatt, URL: http://www.christianespatt.at/img/dove/dove10.jpg (Zugriff am 29.12.2015, 21.56)	20
Abb. 18	© Marion Strunk (1999), Titel: Wolle 2/ embroidered messages by Marion Strunk, URL: http://marionstrunk.ch/picts/Bild07.jpg (Zugriff am 27.04.2015, 12.14)	22
Abb. 19	© Vebikus Kunsthalle Schaffhausen (2012), Titel: FotoFaden. embroidered image by Marion Strunk, URL: http://www.vebikus.ch/inhalt/strunk_280.jpg (Zugriff am 27.04.2015, 12.18).....	22
Abb. 20	© Mónica Galván (o.J.), Titel: Louise Bourgeois: Seven in Bed by Louise Bourgeois, URL: http://hysteria.mx/wp-content/uploads/2014/02/bourgeois_retro_17.jpg (Zugriff am 26.04.2015, 16.15)	26
Abb. 21	© Cheim & Read: Seven in a Bed by Louise Bourgeois, URL: http://www.artblog.net/static/posts/2006/10/bourgeois/Seven-in-a-Bed.jpg (Zugriff am 21.04.2016, 16.19).....	26
Abb.22	Titel: The Two Fridas by Frida Kahlo, URL: http://www.fridakahlo.org/images/paintings/the-two-fridas.jpg (Zugriff am 26.04.2015, 18.37)	28
Abb. 23	Titel: The Henry Ford Hospital by Frida Kahlo, URL: http://www.fridakahlo.org/images/paintings/henry-ford-hospital.jpg (Zugriff am 26.04.2015, 18.28)	29
Abb. 24	Titel: My Birth by Frida Kahlo, URL: http://www.fridakahlo.org/images/paintings/my-birth.jpg (Zugriff am 26.04.2015, 18.30)	29

Abb. 25	Titel: Personnes by Christian Boltanski, URL: http://p7.storage.canalblog.com/78/73/820574/60990494.gif (Zugriff am 11.01.2016, 20.00)	34
Abb. 26	Titel: Personnes by Christian Boltanski, URL: http://2.bp.blogspot.com/-fAHX6XLw99E/T2BYkT_fhSI/AAAAAAAAACs/hpGIQN4hoZc/s1600/boltanskimage7.jpg (Zugriff am 11.01.2016, 20.02)	34
Abb. 27	Titel: Nürnberg by Anselm Kiefer, URL: http://1.bp.blogspot.com/_ISUuCPqqLeU/TCsdg40c8sl/AAAAAAAAAr8/_kOAvLszius/s1600/nurnberg.jpg (Zugriff am 26.04.2015, 18.21)	37
Abb. 28	Titel: Die Architektur der Erinnerung by Sigrid Sigurdsson, URL: http://sigrid-sigurdsson.de/wp-content/uploads/2012/03/Architektur-der-ErinnerungKopfzeile01.jpg (Zugriff am 27.04.2015, 12.30)	38
Abb. 29	Youth Memory (2015), Titel: Über das Projekt, URL: http://jugend-erinnerung.de/wp-content/uploads/2015/04/IMG_9467_11.jpg (Zugriff am 9.11.2015, 20.07)	51
Abb. 30	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [1]	84
Abb. 31	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [2]	84
Abb. 32	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [3]	84
Abb. 33	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [4]	84
Abb. 34	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [5]	84
Abb. 35	© Agnes Czifra (2016), Titel: Jeans Detailaufnahme [6]	84
Abb. 36	© Agnes Czifra (2016), Titel: Tabelle zur Analyse des mitgebrachten Kleidungsstückes auf affektiver Ebene, Ordnungssystem nach Tilmann Habermas, Beispiele von Agnes Czifra	86-87
Abb. 37	© Agnes Czifra (2016), Titel: Tabelle. Institutionelle Rahmenbedingungen	94-95
Abb. 38	© Agnes Czifra (2016), Titel: Tabelle. Überblick über Aufbau, Inhalt und zeitliche Gliederung der Unterrichtseinheit.	96
Abb. 39	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [1]	100
Abb. 40	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [2]	102
Abb. 41	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [3]	105
Abb. 42	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [4]	105
Abb. 43	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [5]	105
Abb. 44	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [6]	106
Abb. 45	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [7]	106
Abb. 46	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [8]	107
Abb. 47	© Agnes Czifra (2016), Titel: Unterrichtsprojekt BAKIP [9]	107

Die Autorin



Foto: Moritz F. Fürst

Agnes Czifra wurde 1989 in Salzburg geboren. Dort schloss sie ihre erste Berufsausbildung 2008 mit einem Diplom zur Kindergartenpädagogin an der Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik ab. Im Bereich der Pädagogik folgte eine Spezialisierung auf Freizeitpädagogik, sowie 2010 das Studium der Kunstpädagogik an der Universität für Angewandte Kunst, Wien (Textile experimentelle Gestaltung/ UF Textiles Gestalten und Design, Architektur & Environment/ UF Werkerziehung). Zwei Semester ihrer Studienjahre verbrachte sie mit einem Sprachstudium (Französisch) 2008/2009 an der Universität Sorbonne in Paris und zwei weitere 2012/2013 an der Moholy-Nagy-Művészeti-Egyetem im Fach Textil- und Modedesign in Budapest. Als freischaffende Künstlerin für Textilkunst ist sie seit 2009 mit Ausstellungen und Preisen im In- und Ausland aktiv. Unterrichtserfahrungen sammelte sie unter anderem im Zuge einer halbjährigen Unterrichtstätigkeit am GRG3 Kundmannngasse in Wien, Tätigkeiten als Fortbildnerin an den Pädagogischen Hochschulen in Graz und Klagenfurt, als auch als Kursleiterin diverser Textil-Kunst-Workshops u.a. bei Styrian Summer Art.

Seit 2015 führt sie ihre zweijährige Reise durch Hutmacher-Werkstätten durch Deutschland, Schweden, das Vereinigte Königreich, die Niederlande, Spanien und Irland.