

Didaktisches Forum  
Dezember 2008

Werner Bloß

## Landschaft als Thema – Von Morrinho nach Boomtown

Kunstpädagogische Orientierungsversuche im Spannungsfeld zwischen jugendlichen Bedürfnissen und fachlichen Inhalten

Das Thema Landschaft ist weder aus vielen Kinderzeichnungen noch aus der Geschichte der bildenden Kunst wegzudenken. Landschaft als Lebensraum, als narrative Ortsbezeichnung, als Kulisse im besten dramatischen Sinne, als Rahmen für Aktion und Performance droht einerseits durch seine Selbstverständlichkeit ins diskursive Hinterreffen zu geraten. Andererseits wird es mit zunehmendem Alter der Schüler (hier immer auch: Schülerinnen) schwieriger, auf Offenheit und Interesse zu stoßen, wenn man sich auf traditionelle Erscheinungsformen dieses Genres oder gar auf die verblässende Relevanz verlässt, die landschaftliche Chiffren in vielen kindlichen Gestaltungen noch zu beanspruchen scheinen.

Es soll das Thema Landschaft hier nicht um seiner selbst willen beleuchtet werden, nur um zu sehen, ob ihm irgendwie Wertvolles abzugewinnen ist oder ob es vielleicht Hintertürchen gibt, durch die man es den Schülern doch noch schmackhaft machen kann. Dieser Text geht von der Prämisse aus, dass Landschaften und Landschaftsbilder nach wie vor Kerngebiete menschlicher Wahrnehmung und Gestaltung sind und dass sich an und mit ihnen sehr viel kunstpädagogisch Eigentümliches, Relevantes und Zeitgemäßes aufzeigen und unternehmen lässt. Fünf Beobachtungen und Erklärungsversuche sollen diese Verknüpfungen greifbar werden lassen.

### 1. „Landschaft klingt wie Langeweile“

Zusammen mit Studierenden versuchte ich, das oben genannte jugendliche Dahindämmern eines Bezugs zur bildnerischen Auseinandersetzung mit Landschaft durch eine Studie mit Hauptschülern und Gymnasiasten zu erhärten. Es zeigte sich, dass über die Schularten hinweg ihre bildlichen Chiffren von Landschaftselementen tendenziell sogar noch verarmen, statt sich entsprechend der wachsenden Erfahrung ausdifferenzieren. Viele Schüler hegen ein inneres Bild von Landschaft, das einer bildnerischen Gestaltung im Wege

steht: Landschaft hindert daran, schnell von A nach B zu kommen, ist gleichbedeutend mit gährender Langeweile und muss sogar im Flugzeug mit Hilfe eines Hollywoodstreifens geflissentlich ignoriert statt bewusst wahrgenommen werden. Die Attraktivität eines Urlaubsortes kann erst auf Nachfrage mit landschaftlicher Schönheit in Verbindung gebracht werden. Was als *hip* gilt (z. B. der Strand), wird nicht unter dem Überbegriff „Landschaft“ gehandelt.

### 2. Areas, frames, sets und locations

Auf recht eigentümliche Art lässt sich das Unwort Landschaft im einschlägigen Unterricht vermeiden, wenn man es will. Ich wollte es nicht, ertappte mich aber dennoch dabei, z. B. über den fachsprachlichen Zugang *set* (für Videoclips) oder *frames* (für Computerspielkulissen) Aufgabenstellungen in Worte zu fassen. Die Schüler mischten weitere Anglizismen in die Kommunikation, die einen tragfähigen Bezug zur Landschaft eher über die Virtualität als über Erlebnisse in der realen Umwelt nahe legen (Abb. 1). Die Neuerfindung der Landschaft als *area* oder *location* und ihre funktionale Anbindung an beliebte Massenmedien entfaltet eine scheinbar peinlich auf Virtualität fixierte Dynamik. Aber diese Vermutung greift zu kurz. In der Rückschau würde ich eher von einer Initialzündung denn von einer Fixierung sprechen. Es folgt der Versuch einer Begründung.

### 3. Innere und äußere Medien von Landschaft

Beide Formen menschlicher Auseinandersetzung mit Landschaft, Wahrnehmung und Gestaltung laufen im Jugendalter in eine kontraproduktive Richtung. Bei Kindern befinden sich sowohl die Bedürfnisse zur Erkundung der Umwelt als auch zum gestaltenden Eingriff zumeist noch im Einklang – nicht nur der Sandkasten macht es möglich. Bei Jugendlichen hingegen driftet der Anspruch auf Mitgestaltung und ihr (wenngleich nur

bedingt entwickeltes) Vorstellungsvermögen derart weit von konkreten Realisierungsmöglichkeiten ab, dass ein Einklang zwischen Wahrnehmung und Gestaltung ohne massive Investition zum Beispiel in freizeitpädagogische Maßnahmen nur schwer herzustellen ist. Mit anderen Worten: „Innere Medien“ von Landschaft, also Vorstellungen, Konnotationen und Assoziationen bleiben kümmerlich, weil ihre „äußeren Medien“ – zunächst die Landschaften selbst – oft nicht (mehr) adäquat bearbeitbar sind.

In diese Lücke stößt das virtuelle Angebot der elektronischen Medien. Es scheint in just jenem Moment die Interesselosigkeit und unterstellte Frustration am Thema aufzuheben, als die Schüler bemerken, dass ein gestaltender Eingriff wieder leistbar wird. Den „inneren Medien“ von Landschaft stehen so zwar keine Realien mehr gegenüber. Diese Realien können aber durch andere geeignete „äußere Medien“ ersetzt werden. Der ins Stocken geratene Prozess von Wahrnehmung und Gestaltung, der Abgleich innerer mit äußeren und äußerer mit inneren Medien gewinnt wieder an Fahrt (Abb. 2). Durch diesen „inneren Dialog“ (Kirschenmann 2007) der Schüler entstehen Bildwelten, die nicht als vorab vorhandene, sondern als erarbeitete Vorstellungen angenommen werden können (eindrucksvoll beschreiben z. B. bei Rüsing 2007).

#### 4. Second life, sims und Simulation

Sinn und Reiz der Virtualität im Alltag liegen nicht in der technischen Verbrämung oder in einer vermeintlich attraktiven Arbeit an Kamera und Computer, sondern im Angebot eines Gestaltungsraumes, der in der Realität einerseits nicht mehr (s. o.), andererseits noch nicht wieder (z. B. beruflich) zur Verfügung steht. Auf medialer Ebene ist man jedoch nicht unbedingt von hochspezialisierte Bildtechnik abhängig. Das *second life* kann auch anhand von traditionelleren Medien *unplugged* erfahrbar werden. Jenseits einer spielfähigen Modellbahndylle nimmt diese Art der Simulation manchmal sogar lebenswichtige Formen an: Im „Wunder von Rio“ beschreibt Peter Kümmer (2008) eine Miniatur- und Modell-Favela inmitten eines Slum-Viertels von Rio de Janeiro (<http://www.morrinho.com>). Das sog. *Morrinho* ermöglicht es seinen Autoren – Kindern und Jugendlichen – durch *sims* (hier: Legomännchen) und Simulation mit einer Umwelt zurecht zu kommen, die sie mit massiven existenziellen Nöten bedroht. Die Kinder initiierten und gestalteten diesen Spiegel ihrer Welt völlig eigenständig. Ihr Bedürfnis zur Simulation war größer als die hohen Erfordernisse der dazu nötigen aufwendigen Gestaltung.

Kann ein ähnliches Potenzial auch im Kunstunterricht nutzbar gemacht werden? Kann es an einem Mangel an medialer Ausdrucksmöglichkeit liegen statt an einem Phlegma, wenn Jugendliche vermeintlich kein Interesse daran hegen, ihre Ideen und Vorstellungen im Hinblick auf die Gestaltung von Landschaft resp. Umwelt anderen kund zu tun, zur Diskussion zu stellen bzw. sich erst einmal selbst zu vergegenwärtigen? Bei der Betreuung eines Praktikums im Lehramtsstudium Kunst hatte ich das Glück, dass diese Frage en passant eine eindrucksvolle Antwort fand, ohne dass sie der Ausgangspunkt der Arbeit gewesen war.

#### 5. Arbeit in der „Boomtown“

Ich suchte ein Thema, das es den Praktikanten ermöglicht, Zufälligkeiten in der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung dadurch handhabbar zu machen, dass (vermeintliche) Erfolge oder Fehler durch vergleichbaren Unterricht in möglichst vielen Klassen (hier: 16 von Jgst. 5 bis 12) wiederholbar bzw. variationsfähig werden (ausführlich: Bloß 2007). Am Ende der Überlegungen und am Anfang der Arbeit stand der lapidare Plan: Wir bauen gemeinsam eine Stadt im Maßstab 1:100. Innerhalb von drei Wochen regulären Kunstunterrichts wurde aus diesem Ansatz eine Fundgrube für individuelle und dennoch am gemeinsamen Ziel orientierte Beiträge von Gymnasiasten im Alter zwischen 10 und 19 Jahren.

Nicht nur die Gestaltung der Architektur, vor allem auch der Umgang mit den zur Verfügung stehenden „Grundstücken“, die Gestaltung der Stadtlandschaft eröffnete an den Realisaten ablesbare Formen eines Abgleichs von Selbstverwirklichung, Kooperation und Anpassung. Die Schüler entschieden selbst, innerhalb welcher Funktionssysteme bzw. potenziellen Stadtviertel sie sich betätigten und ob sie alleine auf wenig Grund oder gemeinsam auf entsprechend größeren Flächen agieren wollten. Die Praktikanten verpflichteten in den Anleitungsphasen die Schüler nicht auf bestimmte Formen und Funktionen architektonischer Gestaltung. Sie versuchten nur, jeweils bestehende Einseitigkeiten in der Auswahl der Schüler (Innen- und Außenstadt, Wohn- und Geschäftsbereiche) ausgleichend zu moderieren. Trotzdem stießen die Jugendlichen bei ihren jeweiligen Eingriffen in die entstehende (zunächst fragmentierte) Landschaft schnell auf vermeintliche und echte, neuartige und altbekannte Konventionen, mit denen man sich auch als realer Bewohner, Benutzer, Architekt und Stadtplaner auseinandersetzen müsste.

Vielleicht stellte sich diese eigentümliche „gelebte“ Nähe zur sozialen, städtebaulichen, ökologischen und ökonomischen Realität nur im Rahmen

einer dies zulassenden kunstpädagogischen Freiheit ein. Denn z. B. im Geografieunterricht hätten die individuellen Gestaltungen stringenter auf einen engeren, eher reproduktiven als visio-nären Realitätsbezug hin gelenkt werden müssen. Ungebunden von derartigen Vorgriffen konnten die Schüler am eigenen Werk die Vor- und Nachteile einer Baulinie, die Wirkung eines gemeinsamen Baustils, die Kombination verschiedener Architekturfunktionen (ganz spannend ablesbar an der Konfrontation eines Vergnügungsviertel und einer Kirche) u. v. m. erleben, was das gesamte Vorhaben zu einer Form von ernst zu nehmender Simulation geraten ließ, die so niemand erwartet hatte.

Am Schluss wucherte die Boomtown über 36 qm Ausstellungsfläche (Abb. 3-5) und warf auch außerhalb des Unterrichts viel Gesprächsbedarf unter den Schülern auf. Die Differenz zwischen den nun äußeren und ehemaligen inneren Medien, der Lernfortschritt und Erfahrungszuwachs bedurfte der Rückversicherung in der verbalen Kommunikation. Das Thema und vor allem ihre eigene Arbeit hatte die Schüler über Altersgrenzen hinweg berührt und bewegt. Auch nach nunmehr zwei Jahren erinnern sie sich an die Erlebnisse ihres damaligen Schaffens. Trotz Simulation waren die Erfahrungen allem Anschein nach real – und für Jugendliche auch außerhalb brasilianischer Favelas höchst relevant.

### Resümee: Die Landschaftssimulation wird Labor und Neuland

Zwar taugt das Thema Landschaft auch zum Umgang in realen Dimensionen. Das Spektrum zwischen Land Art und Spurensicherung, Mapping (s. dazu auch: Heil 2008) und Environment ist riesig und kaum in Gänze darstellbar. Verglichen hiermit bedeutet die Simulation einer Landschaft im Modell aber nicht nur ein Bescheiden auf die Grenzen eines „ganz normalen Unterrichts“. Sie birgt über die räumliche Einschränkung und maßstäbliche Eindampfung hinaus ein Potenzial, das im Großen nicht realisierbar ist. So lebt die Simulation für die Schüler auch von der Illusion, vom Spiel mit der vorgetäuschten Nähe zur Realität. Gerade das Ausreizen des Spannungsfeldes zwischen Vision und Illusion entfaltet jeweils das größte bildnerische Potenzial. Zwei Kernfragen umreißen die gestalterischen Bemühungen: Wie viel muss ich investieren, um Landschaft so überzeugend wie möglich zu simulieren? Und: Wie weit kann ich mit meinen Ideen diese Illusion belasten?

Auch bei den inszenierten Landschaftsfotografien fallen wie selbstverständlich jene Schnapshots dem virtuellen Papierkorb oder der Retusche

anheim, die sich für ihre Autoren schon auf den ersten Blick als Simulation enttarnen. Hilfreich bei diesem Spiel mit Wahrnehmung bleibt die mediale Brechung. Die Boomtown gewinnt im Spiegel ihrer foto- und videografischen Reproduktion. Auch in Morrinho wird ein simuliertes Leben von den Jugendlichen mit Hilfe der Kamera seiner minimierten Dimension entrissen. Als Erwachsener tut man gut daran, diese Bildwelten nicht vor-schnell auf der Basis unserer Vorstellungen einer „schönen Landschaft“ zu bewerten, denn die Simulation gewinnt über die Suche nach einer Antwort auf die zwei Kernfragen für die Jugendlichen Laborcharakter. Wo dieses Neuland über das Spiegeln der Realität hinauszugehen vermag, eröffnet sich eine großartige Bühne für das Experiment „Leben“.

### Literatur & Anschlussmöglichkeiten:

- Bloß, Werner: Planeten! Informelle Landschaftsmalerei im entdimensionierenden Spiegel der Videografie. In: BDK-Mitteilungen 1/2006, S. 36, 37
- Bloß, Werner: Sind uns die Musen hold? In: BDK-Info 8/2007, S. 26 - 32 und: [http://www.bdkbayern.de/PDF/BDK\\_INFO\\_8.pdf](http://www.bdkbayern.de/PDF/BDK_INFO_8.pdf) am 22.05.08
- Heil, Christine: Kunstunterricht kartieren. Handlungs-räume im Unterricht herstellen und erforschen. <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-04-heil.pdf> am 20.05.08
- Kirschenmann, Johannes: Spiel und Sprache. [http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200711\\_text\\_kirschenmann.pdf](http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200711_text_kirschenmann.pdf). am 18.05.08
- Kümmel, Peter: Das Wunder von Rio. In: ZeitKulturSommer Nr. 18. 63. Jahrgang. April 2008 (Sonderbeilage der Zeitung Die Zeit). Hamburg 2008, S. 22
- Rüsing, Oliver: Mehrdimensionale Bewertung virtueller Inszenierungen am Computer. Ein Unterrichtsbeispiel zum "Crossover-Prozess" von analogen zu digitalen Landschaften (Klasse 11). In: BDK-Mitteilungen 1 / 2007, S. 25-28
- Schlögel, Karl: Im Raume lesen wir die Zeit. Über Zivilisationsgeschichte und Geopolitik. München 2003
- <http://de.secondlife.com> am 18.05.08
- <http://www.morrinho.com> am 18.05.08

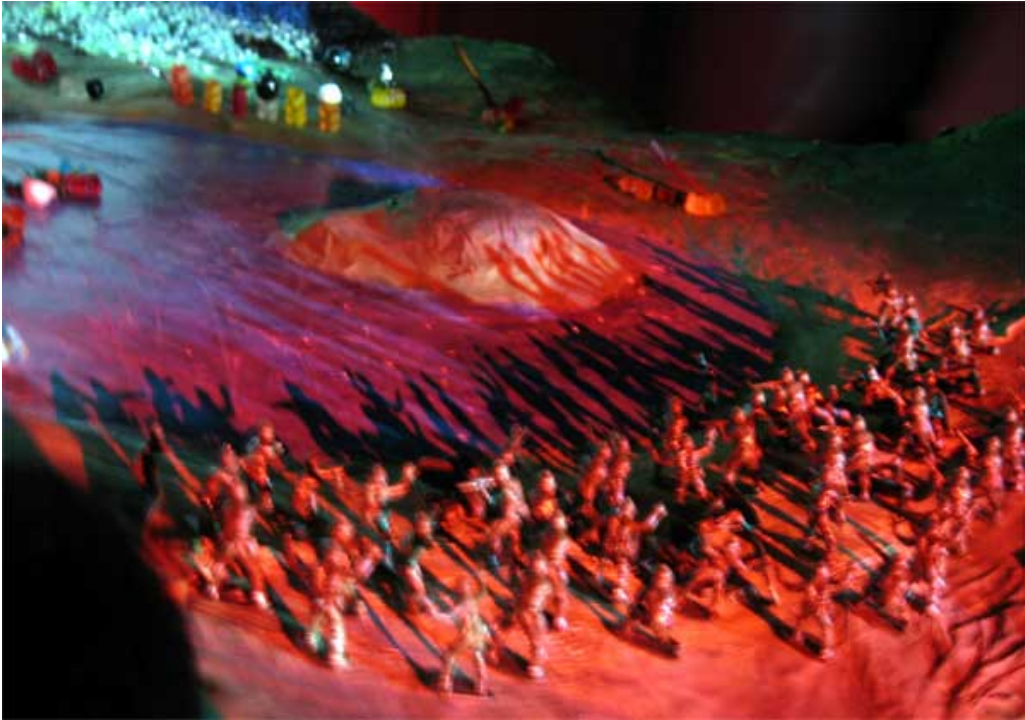


Abb. 1) Inszenierte Fotografie, 10. Klasse, Landschaft als Trickfilmset.

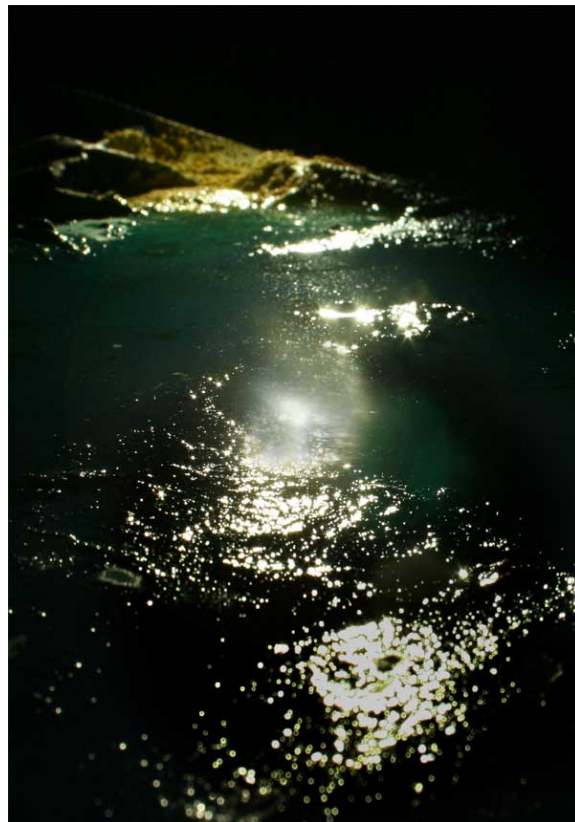


Abb. 2) Inszenierte Fotografie, 11. Klasse, Die „reale“ Modelllandschaft hatte die Größe einer Pizza.



Abb. 3) „Luftbild“ der „Boomtown“, Gemeinschaftswerk von 16 Klassen der Jgst. 5 bis 12



Abb. 4) Details zur Stadtlandschaft in der „Boomtown“



Abb. 5) Aufbauphase der „Boomtown“, Pausensituation