

# Art Education Research No. 10/2015

Danja Erni

## Geschmacks(um)bildungen im (Schul)Alltag

Bei der Vorbereitung für die Netzwerkveranstaltung fiel mir auf, wie schwierig es ist, Bildbeispiele einer Unterrichtspraxis zu finden, die den Aushandlungsprozess um Geschmacksfragen (mit)vermitteln. Die meisten Dokumentationen präsentieren sich als Ergebnisse solcher Aushandlungen und lassen so die Reibungen, die zu ihrer jeweils spezifischen Form geführt haben, nicht mehr erkennen. Gut ablesbar ist dagegen oftmals die Handschrift der Lehrpersonen, welche die Arbeit begleitet haben. Sie nehmen in der Regel die machtvollere Position innerhalb dieser Verhandlungen ein. Um besser zu verstehen, wie mein Geschmack in die bildnerische Entscheidungsfindung meiner Schüler\_innen interveniert, werde ich im Text immer wieder den Blick auf mich selbst, als an diesen Aushandlungen beteiligte Lehrperson, richten.

Als Kunstpädagogin ausgebildet, verstehe ich mich auch als Künstlerin. In meiner künstlerischen Praxis interessiert mich die Dekonstruktion heteronormativer Sichtweisen – etwa auf feminisiertes Handwerk. Meine Arbeiten würde ich als affin zum Radical Crafting und zu DIY-Ästhetiken<sup>1</sup> beschreiben. Ich fühle mich einer politisch engagierten Kunst verbunden, welche z.B. die Aufwertung von Dilettantismus<sup>2</sup> als bottom-up-Strategie zur Aneignung symbolischen Kapitals auffasst. Deshalb ging ich davon aus, dass auch mein Unterricht für diese Formen der Selbstermächtigung offen sei. Bis zu dem Moment, als eine Schülerin mit dem Anliegen zu mir kam, in meinem bildnerische-Gestaltung-Unterricht seidenmalen zu wollen, und ich es ihr mit den Worten: «In meinem Unterricht wird nicht gebastelt»<sup>3</sup> verbot.

Hier zeigt sich eine Reibung der verschiedenen Perspektiven, die den Blick auf meine Praxis in den letzten Jahren informiert haben: Wie kann ich mich als Künstlerin

für Kunstformen des Craftivism interessieren und als Pädagogin jemandem das Seidenmalen untersagen?

Der Kunstpädagoge Georg Peez interviewte in einer Studie zur Professionsforschung Kunstlehrer\_innen (vgl. Peez 2009) und kam bei der Auswertung zum Schluss, dass «Kunst und die eigene künstlerische Tätigkeit für die meisten wichtige Referenzen darstellen, das Kunstverständnis sich jedoch in der Zeit der Ausbildung formiert und danach kaum noch verändert» (Schürch/Erni 2009). Daran anknüpfend fragte ich mich, inwiefern sich an meiner Reaktion auf den Wunsch der Schülerin seidenzumalen die Einübung in einen bestimmten Geschmack im Rahmen meiner Ausbildung ablesen lässt: Den *gestalterischen Vorkurs* absolvierte ich an der damaligen *Schule für Gestaltung Basel*, wo ich mich gründlich in die *Gute Form*<sup>4</sup> einübte. Ich bin also das «Produkt» einer intensiven Schulung an der *Guten Form* und zugleich treibt mich das Bedürfnis um, diese Prägung zu überwinden.

Eine weitere Begebenheit ereignete sich kurz vor der Netzwerkveranstaltung an der Schule, wo ich damals unterrichtete: Ohne uns abzusprechen, bespielten zwei Kollegen und ich gemeinsam mit unseren Schüler\_innen den Schulraum mit Arbeiten unserer Klassen. Die Art, uns den Schulraum anzueignen war ebenso unterschiedlich wie die gezeigten Arbeiten. Dennoch lässt sich daran so etwas wie ein geteilter Habitus zwischen uns Lehrer\_innen ablesen, der daher rührt, dass wir unsere kunstpädagogische Ausbildung in Basel machten.<sup>5</sup> Dies verdeutlichen die folgenden drei Bildbeispiele.

<sup>1</sup> Zu Geschichte und Aktualität von Do-it-yourself-Strategien in Aktivismus und Kunst vgl. Eismann 2011.

<sup>2</sup> Zum Zusammenhang von Dilettantismus und Do-it-yourself aus designhistorischer Sicht vgl. Eisele 2011: 58-72.

<sup>3</sup> Zum Begriff Basteln vgl. Eisele 2011: 63.

<sup>4</sup> Zum Begriff *Gute Form* siehe die Einführung zur gleichnamigen Vortragsreihe des Werkbund Berlin: [http://www.werkbund-berlin.de/wp-content/uploads/2014/03/Vortragsreihe\\_dieguteform.pdf](http://www.werkbund-berlin.de/wp-content/uploads/2014/03/Vortragsreihe_dieguteform.pdf) (22.5.2015)

<sup>5</sup> Um meine Überlegungen anschaulicher zu machen, bat ich die beiden Kollegen um Angaben zu ihrem Vorgehen und um Bilder, welche die Arbeiten dokumentieren. Von J. O. erhielt ich die Aufgabenstellung und Fotos, von C. S. erhielt ich eine e-mail mit Angaben zum Vorgehen und Fotos vom Ausstellungsaufbau mit den Schüler\_innen.



Abb. 1



Abb. 2

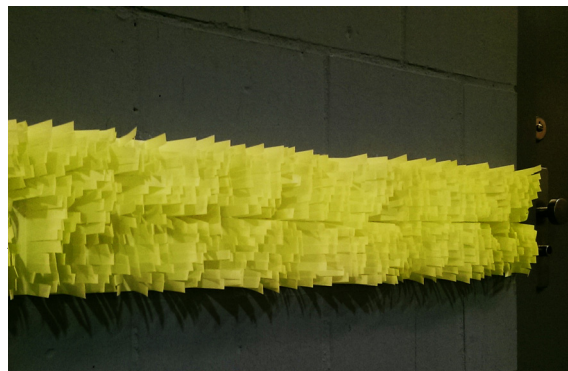


Abb. 3



Abb. 6



Abb. 7



Abb. 4



Abb. 5



Abb. 8

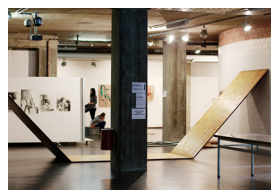


Abb. 11

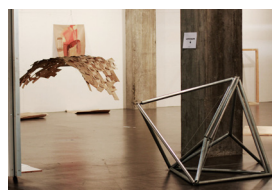


Abb. 12



Abb. 9



Abb. 10



Abb. 13



Abb. 14

Die Bilderserien vermitteln einen Eindruck von drei unterschiedlichen Arbeitsaufträgen, die – auf ihre je eigene Weise – von der Einübung in die *Gute Form* erzählen.

### BEISPIEL 1: DAS POST-IT ALS DIE GUTE AUSGANGSFORM

Ausgangspunkt für die künstlerisch-gestalterische Auseinandersetzung mit einer dritten Fachmittelschulklasse war der gelbe Post-it-Block im Format 7x7 cm. Die Schüler\_innen arbeiteten mit einem Alltagsgegenstand und entwickelten Ideen, wie mit dessen Format, Farbe, Funktion oder Material gespielt werden könnte.

Zwei Schüler befassten sich mit dem kollektiven Bildgedächtnis ihrer Generation anhand der Pokémon-Figur Pikachu (Abb. 1-2). Eine Schülerin untersuchte die Haptik des Post-it und lud durch die Wahl des Ortes und die Anbringung dazu ein, mit den Fingern durchzustreichen (Abb. 3-5). Zwei Schülerinnen brachten eine temporäre Installation in einem Lift an, der üblicherweise nur Lehrpersonen zugänglich ist, um diesen engen Raum atmosphärisch anders aufzuladen (Abb. 6-7). Die Arbeit war fragil und von limitierter Dauer – zum Ärger einiger Lehrkräfte und des Reinigungspersonals. Die Rückmeldungen durch die Nutzer\_innen des Lifts waren zwar in der Arbeit mit angelegt – die Kontroverse, welche die Arbeit auslöste (*Ist das jetzt Kunst? Soll das entfernt werden? Das hält ja nicht mal...*) war dennoch überraschend. Die Intervention gab zu diskutieren und war gleichzeitig Gesprächsstoff für die oftmals in beklemmender Stille auszuhaltende gemeinsame Liftfahrt.

### BEISPIEL 2: DIE NATURGETREUE WIEDERGABE EINER VORLAGE ALS EINÜBUNG IN DIE GUTE FORM.

Zeitgleich stellte ein Kollege Malereien einer zweiten Maturitätsklasse des *musischen* Schwerpunktprofils aus, die über mehrere Wochen vor dem Lift standen (Abb. 8) und die Schulöffentlichkeit den mühevollen Prozess der Malerei nachvollziehen liessen. In der Aufgabenstellung ging es darum, nach Vorbild eine «Reflexionsebene physisch ins Bild»<sup>6</sup> einzubeziehen (Abb. 9-10). Referenzen waren die Schriftarbeiten von Rémy Zaugg *Voir Mort*<sup>7</sup> und *Hamburg*<sup>8</sup>.

Die Bildvorlage wurde mit Acrylfarbe auf Papier übertragen, wobei die Farbigkeit und der Grad der Detaillierung verändert werden konnte. Das Bild sollte sich «der

gestalterisch-inhaltlichen Absicht an[passen]». Daraus sollte ein Dialog zwischen Bild und Wort entstehen, der eine Grundlage für die weitere Bearbeitung bildete.

### BEISPIEL 3: ORIENTIERUNG AN DER MINIMAL ART ALS VORBILD FÜR DIE GUTE FORM

Eine weitere Ausstellung einer vierten Maturitätsklasse des *musischen* Schwerpunktprofils, die ein wiederrum anderer Kollege betreut hatte, zeigte im Parterre Plastiken. Diese orientierten sich an der Minimal Art (Abb. 11–14). In einer e-mail schreibt der betreuende Lehrer: «Eingestiegen sind wir über Werkbesprechungen (4 Lektionen) von Tatlin, Ch. Haerle, Fischli/Weiss, F. Morellet, G. Frentzel, Joel Shapiro, R. Signer. Alles Beispiele aus dem Katalog der damaligen Ausstellung im *Aargauer Kunsthaus*. Zudem über einen Textauszug aus dem Ausstellungskatalog<sup>9</sup> [...]. In einer späteren Doppelstunde haben wir weitere Beispiele aus dem Bereich der *Minimal Art* [...] besprochen [...]».

Die Tatsache, dass die Arbeiten zeitgleich ausgestellt waren, führte zu einem visuellen *Impact*: der Schulraum wurde durch das Fach BG in Beschlag genommen und die Arbeiten gaben zu reden. Ein Kollege machte mich darauf aufmerksam, dass sich Kolleg\_innen im Lehrer\_innenlift kritisch über die Post-it Arbeit der beiden Schülerinnen geäußert hätten. Eine ganz andere Erfahrung machten die beiden Schüler, die ihr Pokémon-Post-it-Werk nonchalant und gut sichtbar signiert hatten und dafür von der Schüler\_innenschaft mit Lob überhäuft worden waren. Ich hörte einen Mathematiklehrer über die ausgestellten Malereien der zweiten Maturitätsklasse schwärmen: «Das ist das Beste, was ich an dieser Schule je gesehen habe». Die Schüler\_innen der vierten Maturitätsklasse wiederum sprachen ihren Lehrer auf die Malereien an und fragten ihn unverblümt, was er denn von dieser «überholten Rastermalerei» hielte.

Ich möchte alle diese informellen und en-passant geäußerten Einschätzungen nicht überbewerten, finde sie jedoch im Hinblick auf die Frage nach der Bedeutung von Geschmack für den BG-Unterricht aufschlussreich: Wenn der Schulraum zum Aushandlungsort von Geschmack wird, dann zeigen sich auch die verschiedenen und einander teilweise widersprechenden Kunstverständnisse, die sich in den paraphrasierten Äusserungen mitvermitteln. In der Anerkennung des mühevollen und von Disziplin geprägten malerischen Prozesses und der Abwertung einer flüchtigen und fragilen Arbeit, die mit dem alltäglichen und zugleich zeitgenössisch-poppigen Material des Post-it hantiert, erzählt sich eine Fantasie von Kunst als handwerklicher Könnerschaft mit. Die nach vier Jahren *musischen* Schwerpunktprofils geäußerte Frage, ob die «Rastermalerei» nicht antiquiert sei, erzählt ebenfalls von einem Geschmack, der sich an ein bestimmtes Kunstverständnis knüpft. Und nicht zuletzt scheint mir der Beifall der Schüler\_innen für eine Arbeit,

<sup>6</sup> Aus der Aufgabenstellung.

<sup>7</sup> Zaugg, Rémy: VOIR MORT (1991). Acrylglas-Leuchtschrift auf Aluchassis, Kabel, 2 Transformatoren. 119 x 250 x 13,5 cm. 2000. [http://www.identitas.ch/uploads/tx\\_flippingbook/zaugg.pdf](http://www.identitas.ch/uploads/tx_flippingbook/zaugg.pdf) (22.5.2015)

<sup>8</sup> Zaugg, Rémy: Hamburg (1991-93). Offset lithograph and screenprint. 35 3/4 x 50 1/4 in. / 90.8 x 127.6 cm. <http://www.baeditions.com/remy-zaugg-artwork/remy-zaugg-hamburg.htm> (22.5.2015)

<sup>9</sup> Bezzola et al 1993.



die offenbar etwas mit ihrem Alltag zu tun hat, bemerkenswert, wenn es um die Frage nach Geschmack und ästhetischen Präferenzen der verschiedenen Akteur\_innen im Schulraum geht.

Auffallend ist zudem, dass diese unterschiedlichen Haltungen nicht offen diskutiert, sondern einander vielmehr unter vorgehaltener Hand im klandestinen Zwischenraum von Kaffee- und Zigarettenpause oder im beengten Raum der gemeinsamen Liftfahrt zugerannt wurden.

Was wäre, wenn der Schulraum als Verhandlungsort von Geschmack ernst genommen würde? Wie könnte die Einübung in dominante und marginalisierte Darstellungsformen und die damit verbundenen mehr oder weniger machtvollen Positionen explizit gemacht werden? Und was hiesse es für uns Lehrpersonen, die Ein- und Ausschlüsse, die wir aufgrund der eigenen *geschmacklichen Sozialisierung* in unserem Unterricht (mit)produzieren, offenzulegen?

Die Frage nach der Rolle von Geschmack in Unterrichtssituationen ist – bei mir und, wie ich glaube, auch bei vielen Kolleg\_innen – an eine diffuse Angst vor Kontrollverlust geknüpft. Meist geht diese Angst mit dem paradoxen Anspruch von uns Lehrer\_innen nach einer möglichst objektiven Beurteilung von Schüler\_innenarbeiten einher – bei gleichzeitigem Bewusstsein um die Unmöglichkeit einer *neutralen* Bewertung. Gerade im BG-Unterricht, wo durch einen sehr offen formulierten Rahmenlehrplan der Lehrfreiheit und damit auch der Akzentuierung von Themen durch die Lehrperson im Vergleich zu anderen Schulfächern (noch) kaum Grenzen gesetzt sind, würde ich mir einen offensiveren Umgang mit dieser Frage wünschen. Dass die Auseinandersetzung jedoch oft vermieden wird, hängt meiner Einschätzung nach auch mit der Selbstbehauptung des Fachs zusammen. BG hat sich nach langjährigen bildungspolitischen Kämpfen die Anerkennung als promotionsrelevantes Schulfach auf der gymnasialen Stufe erst Mitte der 1990er-Jahre mit der Maturitäts-Reform (MAR, 1995) erstritten<sup>10</sup>. Deshalb sieht sich das Fach weiterhin in der Legitimationspflicht gegenüber anderen Schulfächern, deren Lehrende die Bewertungsmaßstäbe in den sogenannten *musischen* Fächern nicht selten als zu milde und wohlwollend betrachten. Einige belächeln die Notengebung ihrer BG-Kolleg\_innen nachsichtig (weil sie die Notwendigkeit der Vermittlung von *Schönheit*<sup>11</sup> als wertvoll und dem humanistischen Bildungskanon zuträglich einschätzen), andere verurteilen sie als beliebig (weil mit der neoliberalen Wende im Schulbetrieb in ihren Augen alles, was nicht *zielführend* und *nutzbringend* ist, auch keinen Platz im Curriculum haben sollte)<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> Vgl. Criblez 2014: 15-50.

<sup>11</sup> Vgl. Ulrich Greiners Plädoyer für die Künste und die alten Sprachen (Greiner 2015)

<sup>12</sup> Vgl. Yascha Mounks Replik auf Greiners Artikel (Mounk 2015)

Diese ambivalente Haltung gegenüber dem Fach findet sich auch in den Rückmeldungen der Schüler\_innen wieder. Einigen ist das *freie Tun* im BG-Unterricht mit der Promotionsrelevanz des Fachs gründlich vergällt; anderen erscheint die Bewertung zu wenig transparent, da sie (zu Recht) finden, ihre Arbeiten liessen sich nicht objektiv beurteilen und weil sie (zu Unrecht) glauben, die Noten in anderen Fächern – insbesondere den naturwissenschaftlichen – seien dagegen fair, weil objektiv.

Sich als Lehrperson in einer so aufgeladenen Situation offen dazu zu bekennen, dass einer\_einem selbst nicht ganz klar ist, wie der eigene Geschmack in die Bewertung der Arbeiten einfließt, grenzt an ein pädagogisches Harakiri.

Die erwähnte Angst vor Kontrollverlust hängt aus meiner Sicht aber auch mit einer resignativen Vorstellung von Schule als einem nur schwer zu verändernden System zusammen, wozu gehört, dass Lehrpersonen zwar *von Berufs wegen* mit Lernprozessen zu tun haben, sich selbst in Unterrichtskontexten jedoch kaum als Lernende begreifen.

Anstatt uns die Frage nach dem Einfluss von Geschmack in unserem Unterricht aus der geschilderten defensiven Haltung zu stellen, könnten wir selbstbewusst fragen, was Schule und ihre Akteur\_innen von Kunst und vom BG-Unterricht lernen könnten. Damit würden wir uns einen Spielraum im Denken und Handeln eröffnen, der die Frage nach dem Zusammenhang von Geschmack und ästhetischem Urteil *gerade* für unseren Unterricht produktiv machen könnte und die Möglichkeit für Veränderungen in sich birgt. Ein Anfang wäre, unsere machtvolle Position als Lehrpersonen während der Aushandlungen von Geschmack nicht zu verbergen, sondern sie offen zu legen und durchlässig zu machen.

Indem ich z.B. das Stolpern über mein Verbot («in meinem Unterricht wird nicht gebastelt») zum Anlass nehme, mich in die Position der Lernenden zu begeben. Die Bewegung fängt – um es mit Nora Sternfeld zu sagen – dort an, wo ich anfangs zu verlernen (und Verlernen zu vermitteln). Dabei «geht es um eine Auseinandersetzung mit dem langsamen – manchmal mühsamen und schmerzhaften, manchmal aufregend-lustvollen Prozess der Überschreitung und des Abarbeitens der antrainierten Sicherheiten, die die Machtverhältnisse tradieren.» (Sternfeld 2014: 19)

Auf meine Situation übersetzt könnte das heissen, mich in die Rolle derer zu begeben, die interessierter daran ist zu verstehen, weshalb ich Widerstände gegen das Seidenmalen hege, als daran, wie ich dieses am effektivsten aus meinem Unterricht verbanne. Angesichts eines möglichen Verlusts der geschmacklichen Deutungshoheit in meinem Unterricht, könnte ich damit beginnen, den geschilderten Kontrollreflex bewusst aufs Spiel zu setzen.

Ich versuchte dies bei der Netzwerkveranstaltung, indem ich einen Workshop zu Seidenmalerei anbot – gleichermassen als selbsttherapeutische Massnahme und mit dem pädagogischen Reflex, angehende

Kunstlehrpersonen auf dieses potenzielle Dilemma aufmerksam zu machen. Allein – die meisten Studierenden konnten meine Schilderung nicht recht nachvollziehen: Sie hatten sich die Seidenmalerei als eine im künstlerischen und alltäglichen Mainstream angekommene Retro-Technik längst angeeignet und schienen unbelastet von den von mir skizzierten Verwerfungen. Seidenmalerei und andere Handarbeitstechniken waren für diese Generation von Studierenden offenbar (wieder) salonfähig, und das Fragekarussell nach geschmacklichen Implikationen drehte sich für mich von Neuem – diesmal in eine andere Richtung. So konnte ich mir zwar erklären, dass das Begehren der sogenannten *digital natives* nach *authentischen* analogen Erfahrungen eine Aufwertung des Handwerklichen und der Handarbeit befördert. Dagegen fand ich auffällig, wie wenig das (verdeckte) Einüben in nationalstaatliche Identifizierungsmechanismen, die mit dem Hype des Handgemachten einhergehen, oder die Reproduktion klassischer Gender-Stereotype, welche die Affirmation des Traditionellen mitbedient, von den Studierenden reflektiert wurden.<sup>13</sup>

Verlernen heisst für mich, den vielfältigen Verflechtungen, wie sie sich über Stil und Geschmack in Vermittlungssituationen einweben, fragend zu begegnen: Bei meinem Versuch, *einer* Frage im Rahmen eines Workshops auf die Schliche zu kommen, haben sich neue Fragen ergeben. Verlernen heisst aber auch, das Gemachtsein ästhetischer Präferenzen, die sich in diese Aushandlungen hineinschmuggeln, offenzulegen und die damit verbundenen Herrschaftsverhältnisse nicht aus dem Blick zu verlieren.

Schule scheint mir deshalb ein idealer Raum für solche Verlernprozesse zu sein, weil hier Mechanismen des Einübens von Geschmack nicht nur analysiert, sondern performativ überschritten werden könnten: Indem die beschriebenen Gespräche mit ihren Auf- und Abwertungen (etwa in Form einer gemeinsamen Ausstellungsbegehung) öffentlich ausgetragen und das jeweilige Kunstverständnis und seine Konstruktion beschrieben und damit sichtbar würden. Durch die (Ver-)Lernprozesse seiner Akteur\_innen könnte das scheinbar schwer zu verändernde System Schule – in kleinen Schritten – tatsächlich transformiert werden.

---

<sup>13</sup> Vgl. hierzu die Kampagne Miini Region – für das Beste von hier von Coop <http://www.werbewoche.ch/ksp-kampagne-fuer-miini-region-von-coop> (22.5.2015)

## Literatur

Bezzola, Tobia/Müller, Alois M./Müller, Lars/Wismer, Beat (Hg.) (1993): Equilibre, Gleichgewicht, Äquivalenz und Harmonie in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Baden: Verlag Lars Müller.

—

Criblez, Lucien: Das Schweizer Gymnasium: ein historischer Blick auf Ziele und Wirklichkeit. In: Eberle, Franz et al. (Hg.) (2014): Abitur und Matura zwischen Hochschulvorbereitung und Berufsorientierung. Wiesbaden: Springer. S. 15-50.

—

Critical Crafting Circle: Gaugele, Elke/Eismann, Sonja/Kuni, Verena/Zobl, Elke (Hg.) (2011): Craftista! Handarbeit als Aktivismus. Mainz: Ventil.

—

Eisele, Petra: Die Ästhetik des Handgemachten. In: Critical Crafting Circle (Hg.): Gaugele, Elke/Eismann, Sonja/Kuni, Verena/Zobl, Elke (2011): Craftista! Handarbeit als Aktivismus. Mainz: Ventil, S. 58-72.

—

Eismann, Sonja: Do it yourself und Radical Crafting. Wie radikal ist Handarbeit? Zu Geschichte und Aktualität von Do it yourself-Strategien in Aktivismus und Kunst. In: Settele, Bernadett (Hg.) (2011): Art Education Research No. 3. Queer und DiY im Kunstunterricht. [http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal\\_AER\\_no-3\\_Eismann.pdf](http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/02/eJournal_AER_no-3_Eismann.pdf) (22.5.2015).

—

Greiner, Ulrich (2015): Schönheit muss man lernen. In: DIE ZEIT, N°4, Februar 2015 <http://www.zeit.de/2015/04/bildung-debatte-schule> (22.5.2015).

—

Marzona, Daniel/Grosenick, Uta (Hg.) (2009): Minimal Art. Köln: Taschen Verlag.

—

Mouk, Yascha (2015): Allgemeinbildung ist überschätzt. In: DIE ZEIT, N°5, Februar 2015 <http://www.zeit.de/2015/05/schule-unterricht-allgemeinbildung-lernen> (22.5.2015).

—

Peez, Georg (Hg.) (2009): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer erzählen aus ihrem Leben. Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München: kopaed.

—

Rezension von Danja Erni und Anna Schürch dazu (2009): <http://www.georgpeez.de/texte/rezernibio.htm> (22.5.2015).

—

Sternfeld, Nora (2014): Verlernen vermitteln. In: Sabisch, Andrea/Meyer, Torsten/Sturm, Eva (Hg.): Kunstpädagogische Positionen 30/2014. Hamburg [http://mbr.uni-koeln.de/kpp/kpp\\_daten/pdf/KPP30\\_Sternfeld.pdf](http://mbr.uni-koeln.de/kpp/kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf) (22.5.2015).

## Bildnachweis

Arbeiten, die im Rahmen des Unterrichts der Autorin entstanden sind

—

Abb.1: Dritte Klasse Fachmittelschule / S.Z. und Y.O., 2014. Fotografiert von D.E.

—

Abb.2: Dritte Klasse Fachmittelschule / S.Z. und Y.O., 2014. Fotografiert von D.E

—

Abb.3: Dritte Klasse Fachmittelschule / J.R., 2014. Fotografiert von J.R.

—

Abb.4: Dritte Klasse Fachmittelschule / J.R., 2014. Fotografiert von J.R.

—

Abb.5: Dritte Klasse Fachmittelschule / J.R., 2014. Fotografiert von J.R.

—

Abb.6: Dritte Klasse Fachmittelschule / E.S. und R.K., 2014. Fotografiert von E.S. und R.K.

—

Abb.7: Dritte Klasse Fachmittelschule / E.S. und R.K., 2014. Fotografiert von E.S. und R.K.

Arbeiten, die im Rahmen des Unterrichts von J.O. entstanden sind. Fotografiert von J.O.

—

Abb.8: Zweite Klasse des musischen Profils, 2014

—

Abb.9: Zweite Klasse des musischen Profils, unexpected retrospection, N.W., 2014

—

Abb.10: Zweite Klasse des musischen Profils, Velotour im Park, A.S. 2014

—

Arbeiten, die im Rahmen des Unterrichts von C.S. entstanden sind. Fotografiert von C.S.

—

Abb.11: Vierte Klasse des musischen Profils, M.S., 2014

—

Abb.12: Vierte Klasse des musischen Profils, L.M., 2014

—

Abb.13: Vierte Klasse des musischen Profils, Le.S. (rechts), La.S. (links) 2014

—

Abb.14: Vierte Klasse des musischen Profils, N.K., 2014

—