



Nr° 3

September 2012

BOKWÉ

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

P.b.b. Verlagspostamt 1140 Wien · Zulassungsnummer: GZ 02Z031508 M

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,
Abozeitschriften wie unser Fachblatt
haben es gut. Sie müssen sich nicht
am Zeitschriftenstand verkaufen und
brauchen demnach am Cover nicht
unbedingt ein Gesicht als Blickfänger.

Dieser Spielraum gibt dem Layouter Freiheit und fordert ihn. Das Fachblatt soll Ihnen – egal wie es auf dem Tisch liegt – gefallen. Sie sollen es auf Ihrem Schreibtisch obenauf legen und immer wieder gern anschauen. Und Sie sollen Lust bekommen, auch in die Texte zu schauen.

Das Titelbild verweist wie ein Schaufenster auf einen Artikel im Heft. Es soll Neugierde wecken, Spekulationen und Geschichten in Gang setzen. Sie als Leserin oder Leser sollen immer wieder und gern hinschauen: Was ist das? Was ist da los? Wie geht es weiter? Die Interpretation soll nicht sofort aufgehen.

Beim aktuellen Titelbild könnte das so gehen: was machen die beiden im Vordergrund? Bauen sie was auf oder ab? Wer wirft, wer fängt? Was macht die Rückenfigur im Hintergrund? Wo spielt das Ganze? Eine Moderationswand ... ein Kirchenfenster? Ein Holzboden – aber wo sind die Raumkanten? Bewegungsunschärfe bei den Akteuren, Abbildungsunschärfe bei den Schachteln. Ein technisch schlechtes Bild? Aber doch nicht auf der Titelseite! Im aktuellen Fall hat der Layouter das Original (siehe unten) retuschiert, und Farben, Kontraste, Helligkeiten und Schärpen manipuliert. Die Wände des Raumes sind ebenso verschwunden wie die Fensterlaibung, und die Schachteln im Vordergrund verlieren ihre Eindeutigkeit in der leichten Unschärfe. So wird aus einem dokumentarischen Foto ein Bild, an dem wir herumdeuten können.

Und dann die Rückseite: wenn es eine Werbeeinschaltung gibt, dann haben wir kein Problem. Sonst oft schon. Da hilft dann Glück weiter, diesmal in Form von Fotos von Frisuren. Georg Loewitt hat sie von seinen Schülerinnen und Schülern gemacht. Anlass war ein fachdidaktisches Seminar zu „Visuelle Kultur im BE-Unterricht“ an der Universität Mozarteum.

Wollen Sie unserem Glück ein bisserl nachhelfen? Dann schicken Sie uns Bilder oder vermitteln Sie uns Werbeeinschaltungen.

Im Namen des BÖKWE und des Redaktionsteams wünscht einen guten Start ins neue Schuljahr

Ihr Billmayer Franz



Inhalt

- | | |
|--|------|
| Regina Zachhalmel | S.2 |
| Meine Bilder sind klüger als ich... | |
| Überlegungen zum Kodieren, Dekodieren und Kommunizieren von Bildern | |
| LINOL 2012 | S.6 |
| Eine traditionelle Technik zeigt ihr hohes kunstpädagogisches Potential | |
| Franz Billmayer | S.8 |
| Ausstellungen machen | |
| Teil 2: Themen finden | |
| Judith Klemenc | S.10 |
| Nuran | |
| Ästhetisch kartieren. Migrationspädagogische Anmerkungen | |
| Klaudius Hartl | S.18 |
| Technisches Werken im Lichte des Konstruktivismus | |
| Ein Beitrag zu den lerntheoretischen Grundlagen des Unterrichtsfaches „Technisches Werken“ | |
| Silvia Wiesinger | S.23 |
| Coca-Cola und Technisches Werken | |
| Von der Petflasche – zum Behälter – zum Fahrzeug – zum Katamaran | |
| Sabine Gstöttner | S.29 |
| Über Lebensraum sprechen | |
| Drei Leitfäden des Kunsthistorischen Museums Wien | S.33 |
| Coverbild:
zum Artikel von Sabine Gstöttner:
Über Lebensraum sprechen | |

Regina Zachhalmel

Meine Bilder sind klüger als ich...¹

Überlegungen zum Kodieren, Dekodieren und Kommunizieren von Bildern

Kompetenzen und Bildverstehen

Die Diskussionen rund um den Kompetenzbegriff sind inzwischen auch im Fach *Bildnerische Erziehung* Alltag, ebenso die Erklärungen und Verortungsversuche zum Thema Bild. Das geht so weit, dass in der Fachbezeichnung *Bildnerische Erziehung*, ein Begriff, der aus dem dritten Reich stammt², im Wortteil Bild der eindeutige Verweis auf das Bildliche gesehen und die Bildkompetenz als wichtigstes Fachziel argumentiert wird.

In geistiger Nähe zur Sprachwissenschaft sind im Zusammenhang mit den so genannten Bildkompetenzen Begriffe wie Kodieren, Dekodieren und Kommunizieren gebräuchlich. Diese Schleife, die vorgibt, einen flüssigen Erschließungsprozess darzustellen, kann allerdings nur gelingen, wenn der Schlüssel zum Verstehen von Botschaften für alle ein und derselbe ist. Folgt man Paul Watzlawick, so gelingt Kommunikation nur dann, wenn bei den Beteiligten Einigkeit über den Inhalts- und Beziehungsaspekt herrscht.³

Nachfolgend soll an einem Beispiel der bildenden Kunst und an Bildzeichen aus dem Alltag gezeigt werden, worin die Eigenart – im wahrsten Sinn des Wortes – im Bildumgang liegt.

Methoden der Kunstwissenschaften

Methoden, die in der Wissenschaft der Kunstgeschichte wurzeln, kommen bei der so genannten Kunstbetrachtung häufig zur Anwendung.

Lange Zeit wurde im Unterricht eine spezielle Art der kunstgeschichtlichen Werkbegegnung gepflegt, man betrieb Stilgeschichte und Stilanalyse. Dabei wurden einer Zeitspanne gemeinsame formale Merkmale zugeschrieben, die noch dazu leicht abprüfbar waren. Die Methode der vergleichenden Kunstgeschichte stützte sich besonders auf das Erkennen und Benennen von Formen, die anschaulich auf eingezogenen Vergleichsebenen erkennbar waren. Die historische Einbettung und die Lebensgeschichte der Künstlerinnen und Künstler blieben nebensächlich und wurden kaum behandelt. Bald als einseitig erachtet, kamen neue Aspekte der Betrachtungsweise hinzu. Als Beispiel soll hier der kunsthistorische Ansatz der Hamburger Schule dienen, der die Stilanalyse um kulturelle, soziale und historische Aspekte erweiterte.

Bildinterpretationsmodelle

Ein Bildinterpretationsmodell, in den 1930er Jahren des 20. Jahrhunderts von Erwin Panofsky begründet, untersuchte vor allem die Ebene des Dargestellten. Diese vorikonografische Beschreibung erfolgte über die Feststellung von Tatsachen. Gegenstände werden erkannt und benannt und eine bedeutungsgebende Zuordnung ist aus der eigenen Erfahrung möglich. Im nächsten Schritt, bei der ikonografischen Beschreibung, stützt man sich auf das Analysieren und Deuten von Symbolen. Die ikonologische Interpretation bezieht beinahe interdisziplinär nationale, epochale, religiöse oder philosophische Überlegungen in einen größeren Zusammenhang mit ein. Diese Methode wird auch gerne in der Kunstpädagogik eingesetzt und lange Zeit unter dem Dreischritt Werkbetrachtung, Werkanalyse und Werkin-terpretation in der Literatur und in den unterschiedlichsten Curricula geführt.

Max Imdahl (1925 - 1988), ein deutscher Kunsthistoriker, hat in seinem bildhermeneutischen Ansatz die Ikonik als zusätzliche Betrachtungsweise definiert. Mit dem Augenmerk auf der Kunst der Moderne beschreibt er, wie das Bildliche das Sprachliche übertreffen kann. Zu Panofskys Modell merkt er an, dass es über die Vermittlung von Wissen hinaus zu einem Bild weitere Ebenen gebe:

„(...) Die Ikonik will dagegen zeigen, dass das Bild seine ihm vorgegebenen Wissensinhalte in einer Weise überbie-



Abb. 1: Verpackungsaufdruck: Putzschwamm

tet, der durch Wissensvermittlung allein nicht mehr entsprochen werden kann“.⁴

Ikonische Differenz und Informationswert

In den Kunstwissenschaften kommen vermehrt aktuelle Aspekte der visuellen Kultur zu den eben genannten Erschließungswegen hinzu: Vor dem Hintergrund des „pictorial turn“ (W. J. T. Mitchell 1992) oder des „iconic turn“, der ikonischen Wende – ein Begriff, den Gottfried Boehm, ein deutscher Kunsthistoriker und Philosoph, 1994 geprägt hat – ist ein Bildersturm im umgekehrten Sinn zu bemerken. Die Welt der Worte wird zunehmend zur Welt der Bilder. Begründet wird dieser Prozess allerdings nicht mit dem gehäuftem Auftreten von Bildern im Medienzeitalter – ein Argument, das die Medienpädagogik gern für sich zu nutzen sucht – das Bild wird nun vielmehr in seiner kulturellen Eigenständigkeit wahrgenommen und durchleuchtet, was eine Erweiterung der bisherigen Bilderschließungsstrategien mit sich bringt. Boehm sieht im Bild eine Art Denkbeispiel, das einer eigenen Gesetzmäßigkeit folgt, die sich von Sprache emanzipiert. Auch Mitchell stimmt mit dieser Auffassung überein, Bilder sind für beide nicht Illustration und Modell, sondern eigenständige Objekte, die abrücken vom logozentrisch generierten Wissen, das das Wort als Sinnträger in den Mittelpunkt rückt. Zunehmend wird das spezifisch Bildliche wichtig, das sowohl rhetorische als auch ästhetische Dimensionen aufweist. Diese duale Eigenart kennzeichnet das Sehen, das Wahrnehmen und das Verstehen der Bilder, das dem Textverstehen nicht nachgeordnet ist, sondern als eine eigenständige Denkform des Bildlichen gesehen werden kann.

Boehm bezeichnet diese Eigenart mit dem Begriff der ikonischen Differenz: Obwohl Bildanalyse mittels der Sprache betrieben werden kann, enthält



die Bildlichkeit in Bezug auf Sprache einen Bedeutungsüberschuss.⁵ Dieses Unausdrückliche verhindert aber nicht das Wiedererkennen von Bildelementen oder Abbildern. „Auch Illustrationen in Versandkatalogen weisen noch unausdrückliche Übergänge auf, nur erlauben sie so wenig anschauliche Produktivität, daß[!] sie auf die bloße Funktion der Abbildung zurückfallen, sich auf ihren Informationswert reduzieren.“⁶

Selbst dieser stark konzentrierte Informationswert kann uneindeutig bleiben. Es werden beispielsweise bei Bildwerbungen sehr häufig Begleittexte hinzugefügt. Fehlt der Text und es sind ausschließlich Bilder zu sehen, kann es leicht zu Irritationen kommen, obwohl offenbar der Rahmen klar ist, worüber eine Aussage gemacht wird.

Der Aufdruck auf der Verpackung eines Putzschwamms (Abb.1) zeigt ein Beispiel dieser Uneindeutigkeit. Obwohl hier der Bedeutungsrahmen eindeutig scheint – es geht offenbar um das Putzen mit Hilfe eines Schwammes – lassen sich die aufgedruckten Zeichen sehr unterschiedlich interpretieren.

Beispielsweise könnte man meinen, der Schwamm lässt sich gut zum Entfernen lästiger Parasiten, die Elefanten belästigen, verwenden und danach sollte man das Tier trocken wischen, oder Elefanten spielen gerne mit Putzschwämmen....

Mehrdimensionalität der Bildererschließung

Stehen im Sinne des „linguistic turn“ die Sprache und der diskursive Prozess im Vordergrund, so sind im Sinne des „pictorial turn“ ästhetische Prozesse, die spezielle Bildlogik und Sinngenerierung bestimmend. Jedes Bild besteht aus Differenzen, Irritationen und Dissonanzen, die das Wesen der Bilder ausmachen.

„Für die Bestimmung dessen, was eine Logik der Bilder ausmacht, ist darum die ästhetische Praxis der Bildproduzenten ebenso entscheidend wie die Struktur der Bildlichkeit selbst.“⁷

Die Bilder sind nicht bloß auf Auslegung zu verkürzen, indem diese in didaktisch vermittelbare Teilelemente zerlegt werden. Vielmehr erscheint es so, als ob Lernstrategien und Methoden aus

Abb. 2: Joan Miro, *Carneval des Harlekin*, 1924/1925, Öl auf Leinwand, 66 cm × 90,5 cm (<http://www.students.sbc.edu/evans06/images/miro.gif>)

tigen Auge entstehen lässt, und dem anschließenden Betrachten des Kunstwerkes (Abb. 2), ist leicht nachvollziehbar, was nicht durch den Text transportiert werden kann (Abb. 3). Ein Bild sagt eben mehr als tausend Worte. Ein Ungenügen der Übersetzung in Sprache und eine weitere Verschiebung durch den Gestaltungsprozess zeigen äußerst klar, wie die Kongruenzen zwischen Ausgangsbild und dem Werk einer Schülerin oder eines Schülers aussehen können. So kann beispielsweise im Un-

in erster Linie auf Beispiele der Kunst bezieht, die, weil sie eben Kunst sind, an sich keinen Gebrauchswert haben, so müssten demnach Bilder aus dem Alltag, deren Verwendungsabsicht klar ist, leichter verständlich sein. Noch dazu, wo diese Bilder schon in Form und Farbe stark vereinfachte Zeichen darstellen. Das Gebotszeichen, das schnell verständlich und klar zeigen soll, wie man eine Rettungsgasse zu bilden hat, zeigt, dass es auch hier Schwierigkeiten geben kann (Abb. 4).



terricht anschaulich vermittelt werden, dass das Kodieren, Kommunizieren und Dekodieren von Bildern einen unabgeschlossenen, uneindeutigen Prozess mit eigenständiger Gesetzmäßigkeit darstellt.

Beispiel Rettungsgasse:

Nimmt man an, dass die so genannte Schwerverständlichkeit von Bildern sich

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler könnte darin bestehen, diese Informationstafeln eindeutiger und verständlicher zu gestalten.

Beschränken wir uns im Bildumgang auf das so genannte visuelle Kommunizieren, so unterhalten wir uns eigentlich darüber, worüber wir uns nicht unterhalten können.

Eine Herausforderung für den Unterricht, denn „rätselhaft ist nicht erst das Unsichtbare, sondern schon das Sichtbare.“¹⁰

- 1 Richter, Gerhard: Meine Bilder sind klüger als ich. VHS DuMont, 1992
- 2 Seber, Oskar: Vom Freihandzeichnen zur Bildnerischen Erziehung. Dissertation, 2001, S. 350ff
- 3 Watzlawick, Paul u. a.: Menschliche Kommunikation, Bern, 2011. S. 61ff
- 4 Imdahl, Max: Giotto, München, 1988, S. 97
- 5 Müller-Doohm, Stefan u. a. (Hg.): „Wirklichkeit im Deutungsprozess“, Frankfurt am Main, 1995, S. 444
- 6 Boehm, Gottfried: Bildsinn und Sinnesorgane, in: Stöhr, Jürgen (Hg.): Ästhetische Erfahrung heute, Köln, 1996, S. 165
- 7 Martina Hessler u. a. (Hg): Logik des Bildlichen, 2009, S. 45
- 8 <http://manthey.bildung-rp.de/download/miro/bilddiktat.doc>
- 9 Kammerlohr, Otto: „Epochen der Kunst, Band 5 - Vom Expressionismus zur Postmoderne“, 1997, München/Wien, S.108f, dargestellt auf: <http://www.burg-halle.de/~schikora/miro/projekte/projekt5/weiter1.html>
- 10 Waldenfels, Bernhard: Ordnungen des Sichtbaren, in: Boehm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München, 1994, S. 233

Abb. 4: Hinweisschilder zum Bilden einer Rettungsgasse (<http://www.wien.gv.at/verkehr-stadtentwicklung/images/rettungsgasse-grafik-gr.jpg>)

Bildgeschichte. Facetten der Bildkompetenz. Stefan Hölscher, Rolf Niehoff, Karina Pauls (Hgg.), Athena Verlag, Oberhausen, 978-3898964678

Dem Kunstdidaktiker und -wissenschaftler Kunibert Bering ist diese Festschrift mit dem Titel „Bildgeschichte. Facetten der Bildkompetenz“ zum 60. Geburtstag gewidmet. Sie setzt sich mit unserer gegenwärtigen Kultur – einer Kultur der

Bilder – auseinander und zeigt eine Vielzahl von Perspektiven auf. In drei große Bereiche unterteilt – Bilder haben Geschichte, Bilder geben Orientierung und Bilder konstruieren Geschichte – versuchen die Herausgeber die Vielzahl an unterschiedlichsten Sichtweisen rund ums Bild einzuordnen. Beispielsweise beschäftigt sich Littke mit „Jungen und Mädchen im Baum“ und vergleicht Schülerarbeiten aus den 50er Jahren

mit Schülerarbeiten von 2011, Niehoff geht auf die sechs Dimensionen der Bildkompetenz(en) ein und Niggemann zeigt in seinem Artikel wie wichtig Bilder für Revolutionen waren und wie unterschiedlich SchülerInnen damit umgehen/arbeiten.

Fazit: Ein sehr interessantes Werk – ideal für alle, die das Thema der Bildkompetenzen für sich entdeckt haben.

Katharina Jansenberger, Linz

rezension

„Katzenmusik“ – Linolschnitt von Julia Deutsch, BRG Traun
unten links:
„Heuschreck“ – Linolschnitt von Katrin Berger, NMS Ober-Grafendorf
unten Mitte:
„Emotionen“ – Linolschnitt von Viktoria Bernoth, HS Hürm
unten rechts:
Puch 500 – Linolschnitt von Mathias Engel, Stiftsgymnasium Melk



LINOL 2012

Eine traditionelle Technik zeigt ihr hohes kunstpädagogisches Potential



Über 20, mehrheitlich niederösterreichische Schulen beteiligten sich am Wettbewerb „LINOL 2012“. Die Ausschreibung hat bereits Tradition. Schon 1999 wurde die Idee eines



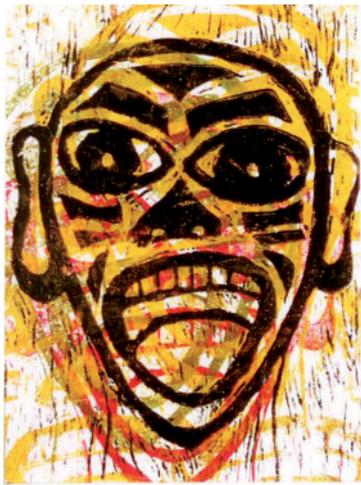
Hochdruck-Wettbewerbs für Schülerinnen entwickelt, als gemeinsames Projekt des Druckgrafikers Rupert Voge-



lauer (Künstlergruppe XYCRON) und der KunsterzieherInnen Elfriede und Johann Riesenhuber (NMS Ober-Grafendorf). Letztere zeichnen nach wie vor für die Organisation verantwortlich. Der Gedanke hinter dem Vorhaben scheint aufgegangen zu sein: Kinder und Jugendliche für eine „alte“ Technik zu interessieren und ihnen das Handwerkszeug mitzugeben, das sie brauchen, um damit ihre

eigenen Gedanken und Bilder gestalten zu können.

Eine Besonderheit des mittlerweile im Vier-Jahres-Rhythmus stattfindenden Wettbewerbs ist der schulübergreifende Charakter. Angesprochen waren auch dieses Mal alle 6 – 14-Jährigen, ob in der Volksschule, der Hauptschule bzw. Neuen Mittelschule, dem Gymnasium oder der Polytechnischen Schule. Auffallend war in diesem Jahr die Vielfalt der eingesandten Arbeiten und die z.T. hohe künstlerische und technische Qualität,



die schließlich von der Fachjury, bestehend aus PädagogInnen verschiedener Schultypen, dem niederösterreichischen Fachinspektor für Bildnerische Erziehung sowie VertreterInnen der Künstlergruppe XYCRON, bescheinigt wurde.

Vom Standpunkt der Kunstpädagogik aus interessant war die Tatsache, dass praktisch alle Arbeiten einerseits von



den Anforderungen und Möglichkeiten der Technik, andererseits von der Individualität der jungen KünstlerInnen, und nicht zuletzt auch von einem Schul- bzw. Lehrer-Stil geprägt waren. Manchen PädagogInnen war es offenbar besonders gut gelungen, die Jugendlichen für die in dem traditionellen Verfahren liegenden Möglichkeiten zu begeistern. Grundsätzlich waren die unterschiedlichsten Varianten des Hochdrucks vertreten: Schwarzfigurenschnitt, Weißlinienschnitt, Mehrplattendruck, Drucke mit „verlorener“ Platte, experimentelle Collagen – um nur einige zu nennen.

Die Ermittlung der PreisträgerInnen war naturgemäß alles andere als einfach. Die ersten Plätze in den verschiedenen Kategorien gingen schließlich an Jagmur Özgen (VS Markersdorf-Haindorf), Viktoria Bernoth (HS Hürm), Mathias Engel (Stiftsgymnasium Melk), Julia Deutsch (BRG Traun) und Stefanie Fritscher (PTS Prinzersdorf).

Die Ausstellung der prämierten Arbeiten ist noch bis zum 12. Oktober 2012 im Gebäude des Landesschulrates für Niederösterreich in St. Pölten zu sehen. Schulklassen sind willkommen.

Luzia Bock

„Landschaft“ – Linolschnitt von Bernhard Stepf, 4ai, NMS Obergrafendorf links außen:

„Albtraum“ – Linolschnitt von Ivan Tiefenböck, HS Ottenschlag (Fotos: Katalog)

links unten: Publikum während der Festansprache. In der ersten Reihe von li nach re: FI DDR. Leopold Kogler, Landesschulrat f. NÖ, Hannes Grünberger, Raiffeisenbank Obergrafendorf, Willibald Zahrl, Rupert Vogelauer und Ingrid Rupp, alle drei: Künstlervereinigung Xycron.

rechts unten: Preisverleihung (Fotos: Michael Grill)



Franz Billmayer

Ausstellungen machen

Effektiv für die eigene Arbeit werben

Teil 2: Themen finden

Themen aus theoretischer Sicht

Themen generieren einen gemeinsamen Oberbegriff. Sie rahmen die verschiedenen Exponate und fordern damit dazu auf, die darunter zusammengefassten Arbeiten miteinander zu vergleichen. Das Thema beeinflusst die Deutung der einzelnen Exponate. Einerseits schränkt es die Rezeption ein, indem es einen bestimmten Fokus festlegt, andererseits entstehen durch den Vergleich mit den anderen Exponaten sowie durch die Einbeziehung von Thema und Titel neue Interpretationen. Diese können als eine Art zusätzlicher Bildtitel fungieren und damit zusätzliche Interpretationen erzeugen. Die Arbeiten gewinnen dadurch noch mehr Aufmerksamkeit.

Ausstellungstechnisch sollte man zwischen Thema und Titel unterscheiden. Wenn allerdings die oben geschilderte Interpretation provoziert werden soll, dann sollte der Titel das Thema möglichst gut treffen.

Das Vergleichen kann das Interesse auf die verschiedenen Exponate lenken, so kann genaueres Hinschauen und intensivere Beschäftigung erzielt werden.

Ausstellungstitel sollen zunächst neugierig machen. Aufmerksamkeit kann man auf zweierlei Weise erzeugen – durch das Fremde und das ganz Vertraute. Nachrichten, die unsere nähere Umgebung, unsere Berufsgruppe oder Ähnliches betreffen, erregen unsere Aufmerksamkeit ebenso wie „Neuigkeiten“ aus aller Welt. Wird das Thema nicht im Titel ersichtlich, dann sollte die-

ses in einem Untertitel genannt werden. Normabweichungen machen uns neugierig – etwa wenn die Titel sich als Wortspiel zeigen. Hier wirkt dann der Titel selbst als Aufmerksamkeitsgenerator.

Solche Titel lassen sich in einem gemeinsamen Brainstorming mit den SchülerInnen entwickeln. Abwandlungen von oder Anspielungen auf Werbeslogans können gut funktionieren, ebenso die von bekannten Film- oder Buchtiteln oder von Sprichwörtern und Redensarten. Listen von bekannten Filmen und Büchern und Sammlungen von Redensarten und Sprichwörtern können hier schnell Ergebnisse bringen.

Will man in diesem Bereich mit den SchülerInnen mehr arbeiten, kann man sich Ausstellungstitel der letzten Jahre anschauen und diese hinsichtlich fremd – innovativ bzw. vertraut – heimisch miteinander vergleichen. Welche Methoden werden hier verwendet? Wie ist die Relation zwischen Aussagekraft und Normbruch? Wie spielen Titel und Untertitel zusammen? (s. Kasten)

Ausstellungstitel stehen auf dem Plakat, auf der Einladungskarte, vielleicht auf den Aufklebern mit den Bildtiteln und über dem Eingang zur Ausstellung. Wenn hier zusätzlich mit einem Bildmotiv gearbeitet wird, kann man sich wieder an den Polen fremd – vertraut orientieren.

Themen bieten vor allem Arbeitsanregungen für die Schülerinnen und Schüler. Sie können Arbeiten verschiedener Altersgruppen – im Idealfall eine ganze

Schule – zusammenfassen. Es ergibt sich zusätzliches Interesse über das Alter der SchülerInnen. Über ein gemeinsames Ausstellungsthema kann sich innerhalb des Faches an der Schule und darüber hinaus eine Zusammenarbeit ergeben. Eine Überlegung wäre natürlich auch, ob man nicht mit mehreren Schulen zusammenarbeitet, gemeinsam an einem Thema arbeitet und gemeinsam ausstellt, oder Wanderausstellungen macht. Auch dadurch könnte Interesse erzeugt werden: wie haben die anderen das Thema angepackt?

Themen helfen dabei, aus einer Überfülle von Arbeiten auszuwählen.

Aktuelle Themen zeigen dem Publikum aber auch, dass man sich mit den Zeitgeschehen auseinandersetzt und die Arbeiten speziell für die Ausstellung gemacht worden sind. Damit ist ein höherer Aufwand verbunden als bei Allerweltsthemen wie Landschaften, Stilleben, Freundschaft ... Wie auch in anderen Bereichen der Präsentation wird ein derartiger Aufwand mit Beachtung und Wertschätzung von Seiten des Publikums belohnt.

Aktualität ist im täglichen Leben und vor allem in den Medien in gewisser Weise ein Wert an sich. Von diesem Wert kann eine Ausstellung zehren. Gewisse aktuelle Anlässe wie große Sportereignisse oder Gedenktage lassen sich vorhersagen, anderes wie politische Dauerbrenner oder TV-Formate bleiben eine Zeit lang aktuell.

◆ Gedenktage gibt es regional, national und international, über das Inter-

net sind sie sehr leicht zu finden.

- ◆ Themen, die gerade politisch diskutiert werden (Schulpolitik, Ökologie, Migration &c.)
- ◆ regionale Themen und Ereignisse wie Einweihungen von Gebäuden, Feste, Sportveranstaltungen ...
- ◆ aktuelle Themen aus den Medien (Dokusoaps, Fernsehshows &c.)
- ◆ Internet Meme (z. Zt. etwa Owling oder Planking) sind Themen, die von vielen im Internet gemacht und gezeigt werden.

Außergewöhnliche **Ausstellungsorte** können gute Themen abgeben.

- ◆ Ein lokales Museum kann ein idealer Ausstellungsort sein, das Museum oder einzelne Teile spendieren dafür ein Thema.
- ◆ In Seilbahnkabinen kann es um Skifahren, Landschaft, Tourismus ... gehen.
- ◆ In Bushaltestationen kann man z.B. Warten, Busfahren, Zeit oder ähnliches thematisieren.
- ◆ Die Biologiesammlung der Schule bietet einen Hintergrund für Tierzeichnungen oder ...
- ◆ In einem Schwimmbad kann es um Baden, Schwimmen, Sport, Wasser oder Gesundheit gehen.
- ◆ Schaufenster
- ◆ Kläranlage
- ◆ Straßenmeisterei
- ◆ Gastwirtschaft

Themen erregen auch dann Aufmerksamkeit, wenn sie **witzig** sind.

- ◆ Essen: Prost Mahlzeit. Guten Appetit.
- ◆ Sex in the City
- ◆ Werbeslogans umformulieren
- ◆ Musiktitel verändern
- ◆ Variationen zu einem klassischen Kunstwerk (Mona Lisa, Adam von Michelangelo)
- ◆ Variationen zu einer bekannten Werbung
- ◆ alte Schuhe verändern

DIE BESTEN AUSSTELLUNGSTITEL 2008

Aus der Auswahl von BARBARA HEIN ausgewählt von Franz Billmayer

(Quelle: http://www.art-magazin.de/szene/13896/best_of_2008_ausstellungstitel)

Das Geheimnis der Wüste. Ein Tiroler Beitrag zur Erforschung der Libyschen Sahara Ferdinandum, Innsbruck

Thomas Sturm – vermalt Galerie Dieter Reitz, Berlin
Dieter Krieg. Fritten und Brillanten Kunstmuseum Stuttgart

Angriff die Waldfee Galerie Wittenbrink, München

Hase, Krebs und Nachtigall Galerie Mezzanin, Wien
Zugluft. Kunst und Kultur in der Innerschweiz 1920–1950 Nidwaldner Museum

Vorhang auf: Lüften! Ausstellungsraum der Bauhaus-Universität Weimar im Neuen Museum

Stammtisch. Suchtrupp. Gartenarbeit ACC Galerie Weimar

Martin Bronsema „Panoptikum – Mombeeren, Marmeln, Mutationen“ Galerie Anne Moerchen, Hamburg

Herzrasen – die Fußballausstellung Technisches Museum, Wien

Föhn Form Ferstand Akademie der Bildenden Künste, München

Überall ist es besser, wo wir nicht sind HfBK Dresden

Sex brennt Magnus Hirschfelds Institut, Berlin

Wurstpaket im Basislager Kunstverein Unna

Hollywood ist ein Verb Kunstverein Medienturm, Graz

An Empty Stomach is the Devil's Playground Bortolami Gallery, New York

Installation – Unfall als Skulptur Kunstraum Dornbirn
Karotten und Schweinehals Oldenburger Kunstverein
Bremslichter der Erkenntnis Galerie Lena Brüning, Berlin

Zerschriftung 5 Kunstverein Harburger Bahnhof, Hamburg

Christoph Schlingensiefel: Der König wohnt in mir Kunstraum Innsbruck

Nur ein Paar Augen sein Kunstsammlungen Böttcherstraße, Bremen

Die Summe der Möglichkeiten Galerie Epikur Wuppertal

In Erwartung einer Antwort Stadtgalerie im Elbforum, Brunsbüttel

Im Sog der Farben Galerie Rigassi, Bern

Etwas bleibt! – Bleibt etwas? Haus am Lützowplatz, Berlin

Between what was and what might be Essl Museum, Wien

Die Seele einer Zuckerdose Villa Flora, Winterthur

Stilles Leben – Geschichten von stummen Dingen Aargauer Kunsthaus

Mitternachtsröte MAK, Wien

Über den Wolken und darunter Galerie Julia Garnatz, Köln

Die Stadt im Haus – The Urban Space Inside Aedes am Pfefferberg, Berlin

Gegen den Strich – Experimentierfeld Zeichnung Museum Waldhof, Bielefeld

Wollust. The Presence of Absence Columbus Art Foundation, Leipzig

Thomas Straub. Ursprung eines Endes Mayerei, Karlsruhe

Neben inhaltlichen Themen kann man auch **Techniken oder Formate** zu Ausstellungsthemen machen.

- ◆ Matchbox (alle Schülerinnen und Schüler einer Schule machen etwas in Streichholzschachteln, das können kleine dreidimensional Szenen sein oder Bilder auf der Rückseite, es können Miniausstellungen sein).
- ◆ Eierkartons lassen sich bemalen, verändern oder als Hintergründe für Szenen verwenden

- ◆ grafische Techniken
- ◆ Kreditkarten sind ein kleines Format und ergeben ein Thema, an dem sich eine ganze Schule beteiligen kann.
- ◆ Regenschirme
- ◆ Papiertüten
- ◆ Guckkästen aus Schuhkartons mit Szenerien
- ◆ Bilder in einem Farbton
- ◆ extreme Hoch- oder Querformate
- ◆ Fahnen
- ◆ CD-Hüllen als Rahmen?

to be continued

Abb. 1: Ich und mein Zuhause von Innsbruck bis Bangkok



Judith Klemenc

Nuran **Ästhetisch kartieren.** **Migrationspädagogische Anmerkungen**

In einem Zusammenführen von migrationspädagogischen Anmerkungen und ästhetischer Arbeit mit Schüler/innen entfaltete sich das ästhetische Kartieren als eine Möglichkeit, Zugehörigkeitsordnungen ästhetisch zu erforschen. Die Schüler/innen (1. Klasse Gymnasium: heterogene soziale, natio-ethno-kulturelle Hintergründe!) wurden dazu veranlasst, Karten ihres „Zuhause-Seins“ zu entwickeln, ihre Linien zu benennen und Haltestellen zu bestimmen, an denen sie sich mit anderen Linien kreuzen. Als ästhetisches Anschauungsmaterial

wurden Verkehrsliennetze aus unterschiedlichen Städten wie Innsbruck, Istanbul, Wien, Berlin, Paris, ... gezeigt. Zudem bot sich die Möglichkeit, Schatzkarten, Landkarten, historische Karten, Stadtkarten ... zu entwerfen und ihre Linien in Länder oder in Grenzen zu transformieren.

Ihre „Linien“ sollten sie mit Nicknamen versehen, um ihre Privatsphäre zu schützen (gleichermaßen wurde die Notwendigkeit des privaten Schutzes in digitalen, sozialen Netzwerken thematisiert). Eine Legende würde ihre Karte ergänzen.

Ästhetische Bildung sollte in diesem Kontext für die Heterogenität von Zugehörigkeitsordnungen sensibilisieren, deren unterschiedliche Zugänge und subjektive Anschauungs- und Erfahrungsweisen ansprechen und auch zu Neugier und Toleranz inspirieren.

Das folgende Schreiben verknüpft meine Teilhabe als „künstlerische Kunstvermittlerin“ mit migrationspädagogischen Anmerkungen und entfaltet darin eine Bezogenheit in-, auf- und miteinander.

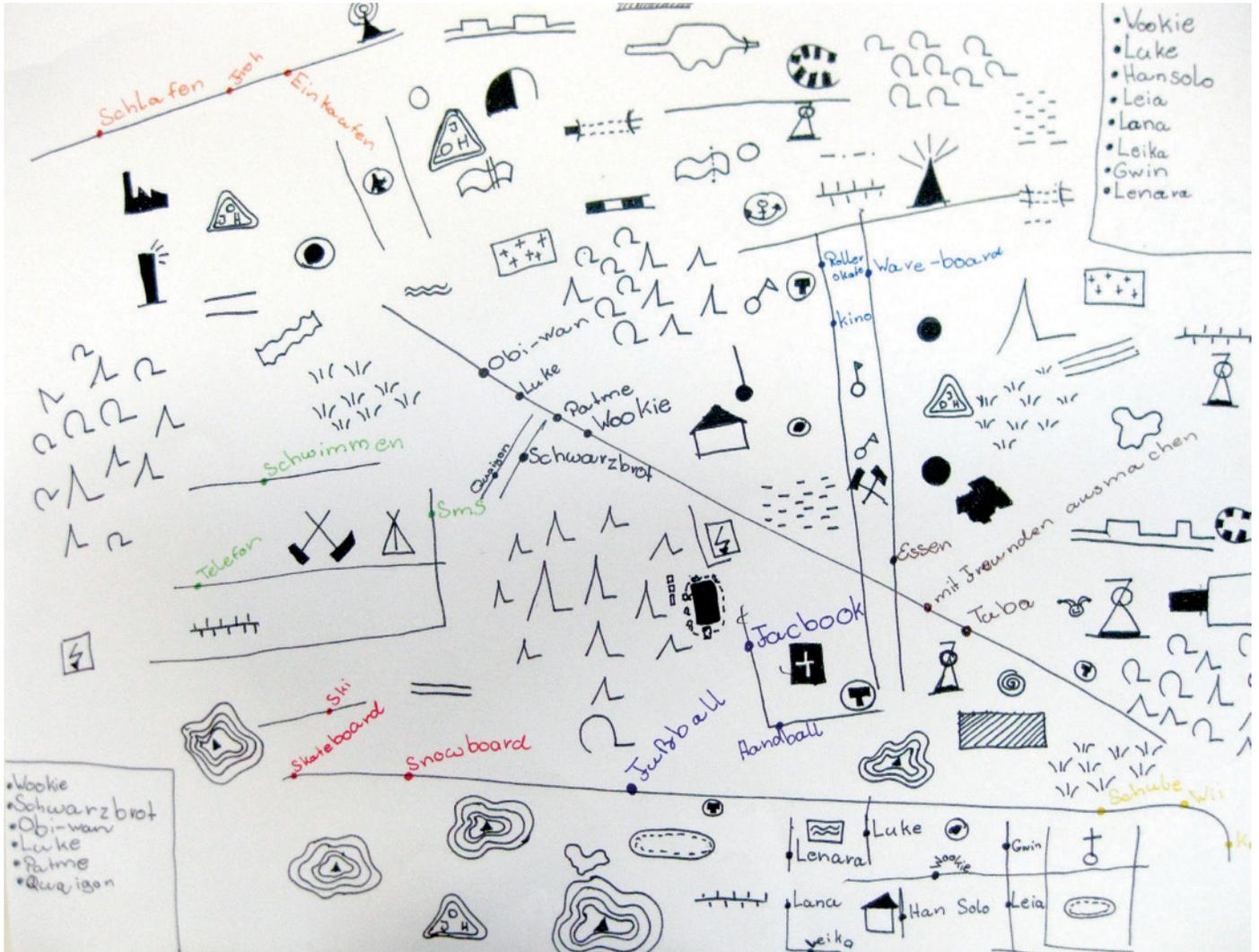


Abb. 2: Ich mitten durch und mitten drin zwischen meinem Vater-Zuhause und meinem Mutter-Zuhause



Abb. 3: Ich, meine Mutter und mein Vater rasen durch unser Zuhause

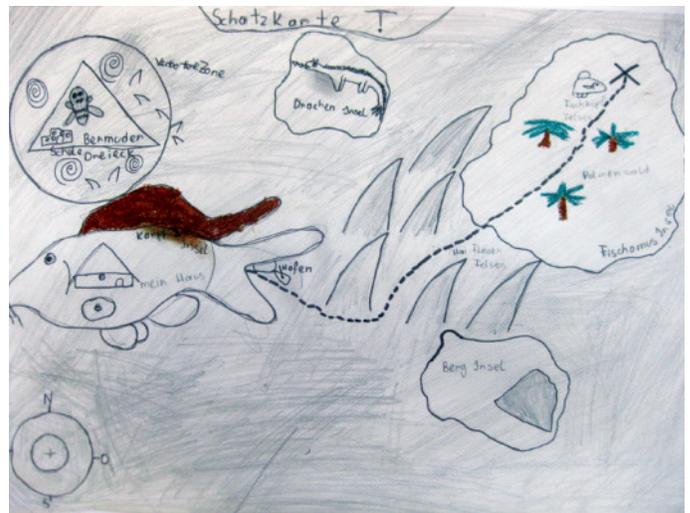


Abb. 4: Ich bin der Schatz auf meiner Karpfeninsel

Gewiss. Sie haben ihn. Gewiss. Sie gehören dazu, sie sind dabei, sie sind. Sie kennen sich, sie kennen sich aus und erkennen sich an. Sie kennen sich. Sie wissen darum. Sie wissen um ihre Kenntnisse, wissen um ihre Anerkennung² und sie vertrauen darauf. Sie erkennen sich an.

Sie sind.

Sie sind Sich-Anerkennende.

Sie erkennen sich und eine Andere.

Sie kennen sich und kennen Nuran³.

Nuran ist anders. Sie schaut anders aus, zieht sich anders an, spricht anders, hört anders, tut anders, ist anders.

Nuran ist eine Andere.

Mindestens eine Differenz. Sie und sie.

Mindestens zwei Ordnungen in einer Ordnung

In dieser Ordnung, die wir kennen, in der ich sie erkenne, sie anerkenne. Und sie.

In unserer Ordnung hat sie eine andere Ordnung. In unserer einsprachigen Ordnung ist ihre Ordnung eine Fremdsprache. Ihre Ordnung ist röchelnd, schweigend, anbetend, hilfessuchend und anhänglich. In unserer Ordnung interpretiere ich sie, gebe ihrer Ordnung Namen, verbinde sie mit ihrer Stimme, komme nicht aus und höre sie. Ich höre sie in meiner Ordnung sprechen. Ich höre sie und ordne sie, wie anders, ein.

Sie ist eine von uns. Ihre Zugehörigkeit ist unter den gleichen „sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen“⁴ gekennzeichnet, wie jene von uns.⁵

Ich werde mit der Ordnung beginnen. Für jede⁶ ihre persönliche Ordnung, in der sie lebt, isst, spricht, geht, läuft, singt, ..., zuhause⁷ ist. Für eine jede ihre Karte⁸. Ihre Haltestellen werden zu Schule, McDonalds, Fußballplatz, H&M, ... an denen sie auf andere Linien stoßen, ihre „Mama, Papa, Geschwister, Oma, Opa, Freund/innen“.

Es entstehen Liniennetze, in denen Rhizome⁹ wachsen, Linien¹⁰ von einem Ort zum anderen. Sie verlaufen in Geraden, stellen Kurven dar, ecken an einer anderen an, kreuzen sich, verknüpfen sich, entbinden sich. Es werden dicke und dünne Linien, strichlierte, wellige, zackige und einige spiegeln die Legende einer Autobahn. Manche Linien schreiben sich durch die Karte, machen nur an zwei oder drei Haltestellen Pause, schwingen sich fort und kreuzen andere Linien mitten durch. Wieder andere Linien sind flüsternd und bewegen sich fast unsichtbar von einer Haltestelle zur anderen und erst die Legende am Blattrand weist darauf hin: sie gehört auch dazu. Sie ist auch eine davon. Sie ist auch eine Linie. Sie ist eine von ihnen. Eine Fluchtlinie.¹¹

Sie sitzt da. Sie zeigt auf. Sie spricht. Sie spricht so lei-

1 Vgl. Paul Mecheril: *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann 2003, S. 118 - 251

2 Vgl. „Anerkennung umfasst immer zwei Momente, das der Identifikation und das der Achtung. An-Erkennung beschreibt eine Art von Achtung, die auf einem Zur-Kennntnis-Nehmen gründet. Um jemanden zu achten, ist es notwendig, ihn und sie zunächst erkannt zu haben. Und jeder Prozess der identifizierenden Wahrnehmung einer Person leitet zu der Frage über, ob die Identifizierte auch respektiert werden soll und kann.“ (Paul Mecheril: *Anerkennung des Anderen als Leitperspektive Interkultureller Pädagogik? Perspektiven und Paradoxien*, www.ida-nrw.de/projekte-interkulturell-nrw/such.../mecheril.pdf [2.. 4. 2012], S.4)

3 Vgl. „Was wir in sozialen Zusammenhängen für uns und für andere sind, sind wir jeweils auch mit Bezug auf unsere in kontextspezifischen Praxen und Imaginationen bestätigte natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsposition.“ (Paul Mecheril: *Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*, Berlin-Oldenburg: 2012)

4 Vgl. Paul Mecheril: *Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen*, Berlin-Oldenburg: 2012

5 Vgl. „Zugehörigkeit‘ kennzeichnet eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‚zugehörig‘ und ‚nicht-zugehörig‘ konstitutiv für den Kontext sind. Im Zugehörigkeitsbegriff wird das Verhältnis von Individuum und sozialem Kontext fokussiert. Beim Zugehörigkeitsbegriff wird gefragt, unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und von diesen vermittelten individuellen Voraussetzungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können. Zugehörigkeitserfahrungen sind Phänomene, in denen die Einzelne ihre Position in einem sozialen Zusammenhang und darüber vermittelt sich selbst erfährt.“ (Paul Mecheril 2012)

6 Im gesamten Text bezieht die weibliche Form alle Geschlechter mit ein.

7 Vgl. „Es gibt Menschen, die im Laufe ihres Lebens in vier, fünf, sechs verschiedenen Ländern gelebt haben oder jahrelang gleichzeitig an mehreren Orten leben, die ein Zuhause an zwei oder drei Orten haben oder deren Staatsbürgerschaft nicht den Ort ihrer Herkunft widerspiegelt.“ (Paul Mecheril 2012)

8 „Die Karte ist offen, sie kann in allen ihren Dimensionen verbunden, demontiert und umgekehrt werden, sie ist ständig modifizierbar. Man kann sie zerreißen und umkehren; sie kann sich Montagen aller Art anpassen; sie kann von einem Individuum, einer Gruppe oder einer gesellschaftlichen Formation angelegt werden. [...] Eine Karte hat mit der Performanz zu tun, während die Kopie immer auf eine vermeintliche ‚Kompetenz‘ verweist.“ (Gilles Deleuze, Felix Guattari: *Rhizom*, Berlin: Merve Verlag 1977, S. 21f.)

9 Vgl. „Der Unterschied wäre, dass der Begriff Rhizom im vorliegenden Zusammenhang nicht in einem systemunterstützenden Sinn gedacht, also nicht affirmativ irgendein bestehendes Diagramm



Abb. 5: Mein Land zwischen dem Land der Väter und dem Land der Familien

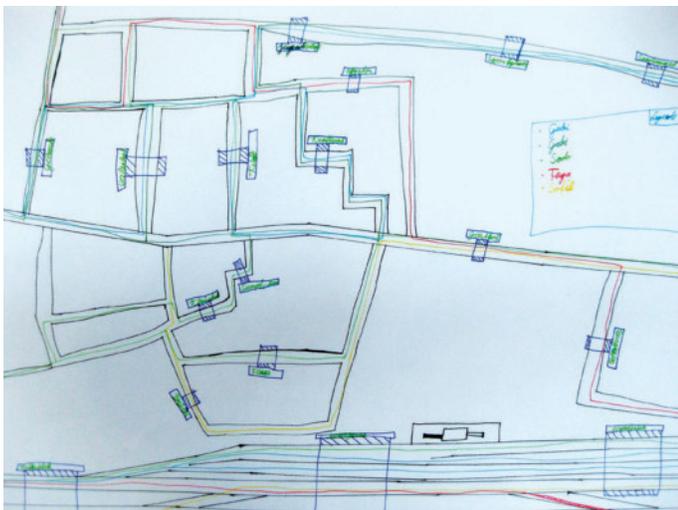


Abb. 6: Mein Liniennetz in meinem Zuhause-Sein



Abb. 7: Mein Meer in dem ich schwimme



MMag^a Drⁱⁿ Judith Klemenc
 Lehramtsstudium der Unterrichtsfächer Bildnerische Erziehung und Werkerziehung am Mozarteum Salzburg, Doktoratsstudium in Weiterbildung und Kulturarbeit an der Universität Innsbruck, Diplomstudium der Pädagogik und gewählte Fächer (Frauenforschung, Philosophie und Kunstgeschichte) an den Universitäten Wien und Innsbruck, Kunstschule für Bildhauerei und Keramik in Wien
 Lehrbeauftragte der Universität Innsbruck, Oldenburg
 seit 2009 Habilitationsvorbereitung: (Kunst) Vermittlung und Begehren, Universität Oldenburg
 seit 2007 Workshops, Vorträge, Lehrer_innenfortbildung im Bereich Ausstellungskommunikation und Kunstvermittlung im deutschsprachigen Raum
 seit 1998 Lehrtätigkeit am Gymnasium: Video, Bildnerische Erziehung und Werkerziehung

se, dass ich sie nicht höre¹², immer wieder ist ihre Stimme zu leise und immer ermutige ich sie, lauter zu sprechen. Und immer versiegt ihre Stimme unter all den anderen Stimmen. Ihre Stimme¹³ ist eine versiegender, eine die zum Lauschen aufruft, eine die darauf drängt, dass frau auf sie hört, und es ist ihre Stimme, die all meine Hörsinne in Schwingung bringt.

Ihre Haltestellen weiß sie. Und ob ihre Mutter auch eine Linie ist. Und ihre Schwester und sie. Und welche Linie ist sie. Ob sie eine bestimmte Farbe nehmen muss, oder soll sie mit Lineal zeichnen.

Ich bin ahnungslos.

Ich habe keine Ahnung. Nichts, ich weiß nichts. Ich weiß nicht, wie sie denkt, wie sie schreibt, wie sie sich bewegt, nichts. Ich höre sie. Ich höre ihr Bemühen, ich höre ihr Alles-in-Ordnung-machen-Wollen. Ich lausche. Gewiss, es ist nicht ihre Ordnung.

Ich weiß nicht, wie ihre Linie ausschauen könnte. Ist sie dick, ist sie dünn, ist sie fast unsichtbar oder grellgrün, ist sie unterbrochen oder doppelt, ich bin ahnungslos. Ich bin weder ihre Ahnung noch ihre Möglichkeit. Ich werde eine Möglichkeit zu werden. Vermutlich oder auch nicht. In einer Bezogenheit zu dem, wie sie zu sprechen beginnt. Von dieser Ordnung aus. In ihrer Fragestellung in einer Bezogenheit zu mir.

Ich spüre. Ich merke. Ich bin ahnungslos. Mehr. Ich bin bodenlos. Ich weiß keine Linien, keine Fluchtlinien, keine Rhizome, von denen sie aus werden könnten, nichts. Ahnungsloses Wissen darum.¹⁴

Nuran. Nuran. Ihre großen Augen und ihr Gesicht voller (An)Vertrauen. Nuran. Ich weiß keine Linien. Vielleicht findest du eine, vielleicht auch nicht. Vielleicht gibt es auch keine.

Vielleicht.

Sie schaut mich an, sieht durch mich hindurch und wieder dieses Mädchen vor mir, in mir, bei mir. Sie schaut mitten durch mich und ihr Blick verfängt sich in einer Leere, unmöglich festzumachen, woran er sich festbindet, rückbindet und ausbindet. Vor mir dieser Körper des Mädchens, mein Blick an sie gebunden und es passiert, ich schaue durch sie hindurch. Nichts, an dem mein Blick sich bindet, festbindet nur ein radikales Entbinden meines Sehens. Ein entropisches Wahrnehmen.¹⁵

Blind.¹⁶ Blind vor dem, was sein könnte, was wird, was passiert. Ihre Fluchtlinien¹⁷ gibt es nicht. Unsere Linien gibt es nicht. Es sind Linien, nichts weiter. Fluchtlinien, von denen aus ein Werden sich abzeichnet, einzeichnet und doch. Nichts. Keine Linien, keine Rhizome, nur Leere mitten drin.

Franz zeichnet wild. Eine Heimat neben Innsbruck, seine Linie dick und schwarz, sein Nick-Name ist Can.

Mira ruft. Wie das gehen soll, eine halbe Woche ist sie bei Mama und die andere Hälfte bei Papa, sie muss zwei Linien-

unterstützend gemeint ist, sondern widerständig, Transversalen bildend, anders Karten zeichnend, die Fixiertes durchkreuzen, befragen, sich selbst befragend und als solche zeigend. Das ist das Gegenteil von Diktaturen und totalitären Dispositiven, die alles kontrollieren und vorhersehen wollen. Dabei verhindert der Begriff selbstredend in keiner Weise die Bildung von Macht-Punkten im Sinn von Michel Foucaults. Aber es verhindert nicht die Bildung von Widerstandspunkten.“ (Eva Sturm: Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze, Wien-Berlin: Verlag Turia+Kant 2011, S. 356)

10 *Im deleuzianischen Sinne markiere ich Linien als „objektive Linien, die eine Gesellschaft durchziehen, auf denen sich hier oder da die Außenseiter einrichten, um eine Schleife, einen Wirbel, eine Recodierung zu vollbringen.“ (Gilles Deleuze: Lust und Begehren, Berlin: Merve Verlag 1996, S. 30)*

11 *Ich greife den Begriff der Fluchtlinie auf und lege ihn nach Gilles Deleuze aus: „Da die Fluchtlinien die primären Determinationen sind, da das Begehren das gesellschaftliche Feld zusammenfügt, sind es eher die Dispositive der Macht, die von diesen Gefügen hervorgebracht werden und die Gefüge zugleich eindämmen und erdrücken.“ (Gilles Deleuze 1996, S. 29)*

12 *Vgl. „Hören heißt, in diese Räumlichkeit eintreten, von der ich zur selben Zeit durchdrungen werde: Denn sie öffnet sich in mir ebenso wie um mich herum, und von mir ebenso wie zu mir hin: Sie öffnet mich in mir ebenso wie draußen, und eben durch eine solche doppelte, vierfache oder sechsfache Öffnung kann ein „Selbst“ Statt haben.“ (Jean Luc Nancy: Zum Gehör, Zürich-Berlin: diaphanes 2010, S. 23)*

13 *In dieser Gleichzeitigkeit von (Nicht-)Sprechen und Lauschen passiert ein gemeinsamer Austausch: „Wenn Aussagen eine Form des Tuns [doing] ist, wenn ein Teil dessen, was gemacht wird, das Selbst ist, dann ist das Gespräch eine Art, etwas gemeinsam zu machen und sich dabei zu verändern; etwas wird im Verlauf dieses Austauschs erreicht werden, aber niemand wird wissen, was oder wer da gemacht worden ist, bevor es passiert ist.“ (Judith Butler: Die Macht der Geschlechternormen, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2009, S. 280)*

14 *Vgl. „Dabei bleibt immer Unübersetzbares, Resthaftes. Das ist die Ausgangslage. Das Sender-Empfänger-Modell kann durch eines ersetzt werden, das jede und jeden gezwungenermaßen zum/zur SchöpferIn seiner/ihrer Welt macht, ohne jemals eine Ahnung davon zu haben, was alles übrig bleibt: zu wenig und zu viel. Davon muss Vermittlung ausgehen. Es handelt sich um unabwägbares Gelände.“ (Eva Sturm: Kunst-Vermittlung ist nicht Kunst-Pädagogik und umgekehrt, in: Johannes Kirschmann / Rainer Wenrich / Wolfgang Zacharias (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch, S. 178)*

15 *Vgl. „Das heißt, dass sich im entropischen Wahrnehmen Grenzen verschieben, Differenzen auflösen, womit klare Ordnungen, eindeutige Muster und jegliche Einheitsform aufgelöst werden. Im entropischen Wahrnehmen zerfällt der beherrschende Blick ob-*

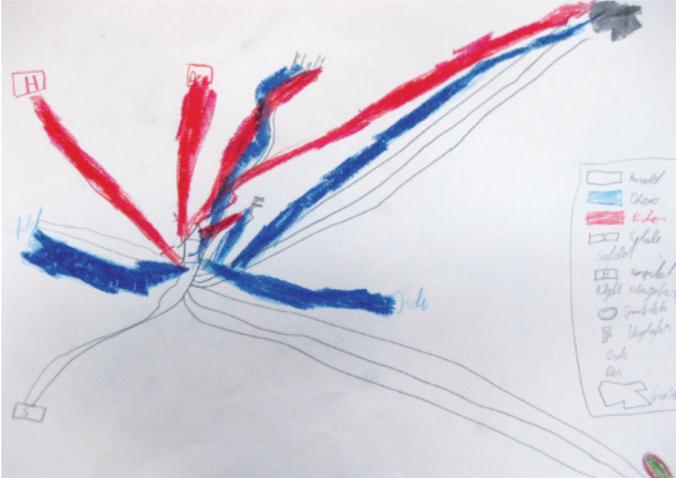


Abb. 8: Ich bin mein Zuhause



Abb. 9: Von Zuhause aus



Abb. 10: Meine Ordnung in meinem Zuhause-Sein

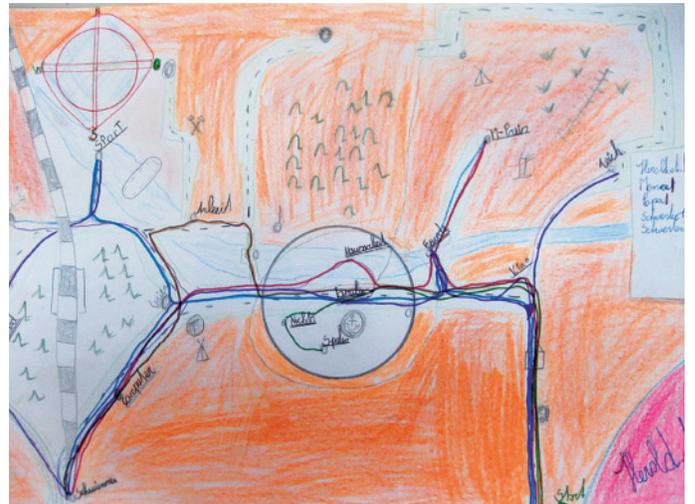


Abb. 11: Meine Zeit, meine Orte, unsere Zeit, unserer Orte



Abb. 12: Die Legende für mein Zuhause ist auf der Rückseite

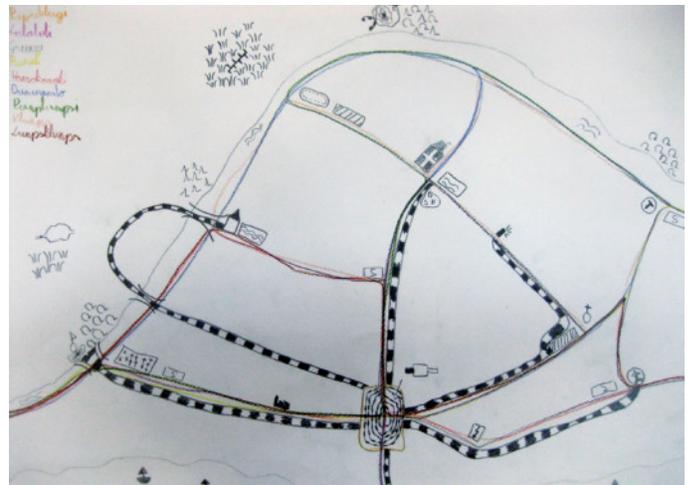


Abb. 13: Papsaiblugi, Lalabuli, Grunzi, Runzi, Hansakawaki, Duminamito, Pumplumpsi, Klumpsi und Lumpsklumps

netze machen. Sie will auch zwei Legenden machen und sie will unbedingt zwei Nicknamen haben. Einen für Papa und einen, wenn sie bei Mama ist. (Abb. 1) Natürlich. Das ist super, wenn sie das so macht. Und mit Felix sprechen wir darüber, dass Miras Netz viel komplizierter ist und eigentlich doch nicht, aber es sind zwei Zentren in ihrem Land, nicht nur eines wie bei Felix. (Abb. 2) Dafür schaut es spannender aus. Und Felix findet noch eine Linie, die noch unbedingt rein soll, seine Katze und sein Meerschweinchen. Beide sind ihm unheimlich wichtig. Eigentlich fast wichtiger als seine Schwester und er zeichnet zwei dicke Linien neben seiner.

Und wir sprechen gemeinsam über Linien und Ordnungen und staunen, lachen und finden es unheimlich cool, dass alle Liniennetze so anders sind und doch kennt man sich überall aus. Und eigentlich ist das von Karin ganz anders, sie hat keine Linien, sondern Länder, da ist ihr Land und das von Mama, von Papa und deren Grenzen sind mal weniger stark und mal ziemlich dick aufgetragen. (Abb. 3) Aber das ist auch voll cool.

Ich habe sie nicht vergessen. Wir haben sie vergessen.

Wir staunen und lachen und kennen uns aus. Jede hat ihre eigene Karte¹⁸, Schatzkarte (Abb. 4), Landkarte (Abb. 5), Stadtkarte (Abb. 6), Seekarte (Abb. 7), alle möglichen Karten sind da. Auf jeder Karte sind Linien, Linien die führen, die halten, die binden, die abgrenzen, die treffen und die fortführen. Linien, die sich von einer entbinden und mehr werden, Linien, die quer durch das ganze Blatt gehen und von der alle weiteren Linien abzweigen, Linien die übereinander, untereinander, ineinander verwoben sind und vor allem sind es Linien, die sie als Subjekte¹⁹ (be)zeichnen. (Abb. 8-13)

Wir erkennen sie, wir kennen sie, wir anerkennen sie. Eine jede von uns.

Sie.

Auch sie. Wir erkennen sie nicht. Ich erkenne sie nicht.²⁰ Ich erkenne ihr Bemühen, eine Linie zu (er)finden, ihr Blick, der sich verliert. Ich erkenne Linien, die sich verlieren, die keine sind und keine geworden sind. Ich erkenne nichts. Ich kenne sie nicht.

Wir kennen sie nicht. Wir erkennen ein leeres Blatt, in der Mitte ein Knäuel von fast durchsichtigen Linien, undefinierbar, ein Blatt mit Linien oder auch nicht.

Es ist ihre Karte. Es ist unsere Nicht-Karte. Es ist ein leeres Blatt mit diaphanen Linien und vielleicht auch Ländern. Ich weiß es nicht. Es ist unsichtbar. Es ist sichtbar für sie. Vielleicht.

Ihre Karte mit allen anderen. Wir kennen sie nicht. Ihr leeres Blatt zwischen all den Liniennetzen, zwischen all den Ländern, zwischen all den Fluchtlinien und mannigfaltigen Zentren, an denen sie kurz inne halten.

jektiver Fixierungen von Einheiten in Fragmente widerstreitender Bedeutungen.“ (Christiane Brohl: Displacement als künstlerische Strategie, Norderstedt: Books on Demand 2003, S. 31)

16 Vgl. „Blind vor dem Unsichtbaren, angesichts des Unsichtbaren blind zu sein oder zu erblinden, sein Augenlicht und das Licht des Tages zu verlieren – ist das das Schicksal des Subjektes im Allgemeinen? Kreist nicht jedes Subjekt, insofern es Subjekt der Selbsterfindung, Subjekt exzessiver Verantwortung ist, um diesen Augenblick des Wahnsinns, der es zum Subjekt einer blinden Beschleunigung macht, das sich beeilt im Unwägbareren Raum zu gewinnen, indem es Figuren der Sichtbarkeit entwirft? Es gibt Subjektivität nur als Konfrontation mit dem Unsichtbaren. Das ‚Sehen‘ des Unsichtbaren ermöglicht erst so etwas wie Sicht. Statt also ein Sehen, Überblick, zur Voraussetzung seiner Entscheidungen und Hervorbringung zu machen, müsste man versuchen, jene Unsichtbarkeit, die das Auge des Subjektes blendet, als Bedingung der Möglichkeit ethischer und ästhetischer Subjektivität zu affirmieren.“ (Marcus Steinweg: Subjektivsingularitäten, Berlin: Merve 2004, S. 62)

17 Vgl. „Aber die Fluchtlinien, das heißt die Gefüge des Begehrens, sind für mich nicht durch die Außenseiter geschaffen worden. Es sind im Gegenteil objektive Linien, die eine Gesellschaft durchziehen, auf denen sich hier oder da die Außenseiter einrichten, um eine Schleife, einen Wirbel, eine Recodierung zu vollbringen.“ (Gilles Deleuze 1996, S. 30)

18 Eine jede Karte ist wie ein Schiff, es „ist die Heterotopie par excellence.“ (Michel Foucault: Die Heterotopien. Der utopische Körper, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2005, S. 21). Sie ist „der Einschluss von oder die Schwelle zu einem Anderen und also gewissermaßen ein ‚Raum der Übertretung‘.“ (Urs Urban: Der Raum des Anderen und Andere Räume, S. 77)

19 Ich verweise auf das Verhältnis von Ort und Subjektkonstruktion. „Heterotopien sind Widerlager, die den Raum entsakralisieren, weil sie Entgegensetzungen aufheben. Sie scheren aus einer Denk- und Handlungslogik der Ausgrenzung/Integration aus, die konstitutiv für das dialektische Denken des Abendlandes ist und zu Formen sozialer Disziplinierung von Denken, Wahrnehmung und Handeln führt. In besonders dichter Art fokussieren Heterotopien, dass Subjektkonstruktionen im Verhältnis zum Ort gebildet werden. Darin liegt ihre Relevanz für Kunstpädagogik.“ (Christiane Brohl 2003, S. 177)

20 Vgl. „Überspitzt formuliert lautet der Punkt: der Andere ist nicht anerkennbar, da der Andere nicht erkennbar ist. Das heißt nicht, dass ich Anerkennung für einen unangemessenen Grundsatz hielte (ganz im Gegenteil glaube ich, dass eine interkulturelle Bildungstheorie immer auch auf den Gedanken der Anerkennung bezogen ist und sein muss), doch bedarf das Prinzip der Anerkennung einer Ergänzung durch die Unmöglichkeit der Anerkennung und der Einsicht, dass das, was nicht erkennbar und deshalb auch nicht anerkennbar ist, keinen Mangel bezeichnet, sondern anerkannt werden sollte. Das heißt: Es geht hier um eine Anerkennung

Ihre Karte ist ein Innehalten. Eine Haltestelle vielleicht zwischen all den anderen Karten. Ohne Legende, ohne Linien, ohne Länder, anerkennend ein Nicht-Erkanntes.

Ihre Karte.

Von der Mitte aus das Zentrum der Leere²¹.

Sie ist ihre Unbekannte.

„Wir“ sind unsere Fiktion.

der Nicht-Erkennbarkeit, oder angemessener formuliert der Unbestimmtheit des Anderen. Ich meine also, dass neben dem Gleichheitsgrundsatz, neben dem Prinzip der Anerkennung von Identitätswürfen auch das paradoxe Moment der Anerkennung der Unmöglichkeit der Anerkennung Moment Allgemeiner Bildung in der Migrationsgesellschaft darstellt.“ (Paul Mecheril 2012)

21 Vgl. „Die Stadt, von der ich spreche (Tokyo), offenbart ein kostbares Paradox: sie besitzt durchaus ein Zentrum, aber dieses Zentrum ist leer. Die ganze Stadt kreist um einen verbotenen und zugleich indifferenten Ort, einen hinter Grün verborgenen, von Wassergräben geschützten Wohnsitz, den ein Kaiser bewohnt, welchen man nie zu Gesicht bekommt, also buchstäblich ein Unbekannter.“ (Roland Barthes: *Das Reich der Zeichen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1981, S. 50)

Christian Demand: Wie kommt die Ordnung in die Kunst?

Christian Demand: Wie kommt die Ordnung in die Kunst? Zu Klampen-Verlag, Springe, 2010. ISBN 978-3-86674-057-0

In seinem neuen Buch „Wie kommt die Ordnung in die Kunst?“ analysiert Christian Demand, Professor für Kunstgeschichte an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg und Herausgeber des MERKUR, den Diskurs über die Kunst und stellt eine ständige Vermischung der Sphären Ethik und Ästhetik fest (S. 246 f.). Exemplarisch führt er dies anhand der Erzählmuster in Ernst H. Gombrichs „The Story of Art“ (1950) vor – in deutscher Sprache 1952 erstmals erschienen, seither immer wieder neu aufgelegt und als einführende Überblicksliteratur in der Kunstpädagogik beliebt.

Gombrich beschreibe, wie auch schon der Vater der Kunstgeschichte, Giorgio Vasari, eine Geschichte der Kunst als eigendynamische Geschichte der Überbietungen von künstlerischen Problemlösungen. Dies bringe eine Darstellung einer geschlossenen und nachvollziehbaren Ordnung mit sich, die „wie jede andere Evolutionsgeschichte [...] alle Anforderungen an eine Disziplin, die als Wissenschaft auftreten will“, erfüllt. (S.

53.) Dass ein Künstler wie Joseph Beuys bei Gombrich nur als Marginalie auftaucht, nimmt Demand als Beleg dafür, dass es sich bei Gombrichs Wertungen dagegen vielmehr um „ästhetische Glaubensbekenntnisse“ (S. 111) handele. Hierauf deutet auch das „weltbürgerlich überhistorische ‚man‘“ (S. 62) hin, an das Gombrich die Erzählung richte, genauso wie das „ominöse WIR“, auf das er sich immer dann beziehe, „wenn es um die Verbindlichkeit kultureller Hierarchievorstellungen geht“ (S. 202). Dieses vorausgesetzte „Einvernehmen einer Konsensgemeinschaft“ (S. 207) entlarvt Demand als vermeintlich und regt damit zum Überdenken tradierter Erzählmuster an.

Als Kind von Kunsterziehern hat Demand stets auch ein kleines Auge für kunstpädagogische Fragestellungen (vereinzelt hat er auf entsprechenden Fachtagungen vorgetragen oder in Fachzeitschriften publiziert), und so findet sich auch in diesem Buch eine kurze kritische Bemerkung. Ihren „Missionsauftrag von gesamtgesellschaftlichem Interesse“ leite die deutschsprachige Kunstpädagogik „bis heute allen Ernstes“ aus dem „modernen Märchen vom ästhetisch chronisch defizienten und deshalb stets belehrungs-

bedürftigen Rezipienten“ ab. Dieses Märchen wiederum sei auf Schiller zurückzuführen, der angesichts des sich mit der Moderne einstellenden mangelnden ästhetischen Konsenses die Künstler wie das Publikum in der Pflicht sehe, eine Ordnung in der Kunst herzustellen. (S. 165 f.)

Auch die letzten Abschnitte des Buchs erscheinen für die Kunstpädagogik interessant. Seine Analyse des Diskurses über die Kunst leitet Demand unter Berufung auf einige Déjà-vu-Erlebnisse mit der Frage ein, nach welchen Prinzipien die Museumsbestände geordnet sowie präsentiert werden und wer für die sich scheinbar stetig angleichende Auswahl zuständig ist. Das Buch endet mit dem Hinweis darauf, dass an der Diskussion um die Ordnung der kulturellen Archive jeder Bürger teilhaben können sollte. Hierfür sei zunächst weniger Fachwissen als vielmehr Mündigkeit im Sinne Kants Voraussetzung (S. 276 f.). Damit ist ein Aspekt des kunstpädagogischen Feldes angesprochen, der über die kritischen Einwände der Vertreter der „Visuellen Kommunikation“ hinaus bislang kaum Eingang in den kunstpädagogischen Diskurs gefunden hat.

Sidonie Engels, Wuppertal

rezension

Klaudius Hartl

Technisches Werken im Lichte des Konstruktivismus

Ein Beitrag zu den lerntheoretischen Grundlagen des Unterrichtsfaches „Technisches Werken“



Klaudius Hartl
 1981-86 Studium Lehramt für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz
 1986-94 Assistent an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz
 1989-92 Interuniversitäres Doktoratsstudium am Mozarteum in Salzburg und an der Universität Salzburg
 1986-2010 Lehrtätigkeit Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an mehreren Gymnasien
 Seit 2010 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese in Linz

1. Problemstellung

Die Didaktik als die Theorie und Praxis des Unterrichts berührt einen Kernbereich des professionellen Lehrens. Jede Fachdidaktik prüft, mit welchen Unterrichtsmethoden fachspezifische Inhalte im Lerngeschehen organisiert werden können. Für die Werkdidaktik bedeutet dies das planvolle Strukturieren von Inhalten aus der Technik, in der sich der Mensch weltgestaltend entfaltet.

Jede Fachdidaktik basiert auf den Grundlagen der allgemeinen Didaktik, in der sich unterschiedliche Richtungen aus divergierenden Strömungen innerhalb der Erziehungswissenschaft ausmachen lassen. (vgl. Gudjons 2008: 29-42). Als „klassisch“ gelten etwa die Modelle von Klafki und Heimann/Schulz/Otto (ebd.: 233-241). Die anfängliche Polarisierung zwischen solchen didaktischen Modellen hat sich mittlerweile ziemlich aufgelöst. In der schulischen Praxis scheint ein weitgehend pragmatischer Umgang mit unterschiedlichen didaktischen Zugängen und Ansätzen sinnvoll – mit dem Streben nach deren integrativer und situativ angemessener Verschränkung.

Bewegung in das Feld der erziehungswissenschaftlichen Theoriediskussion brachten die Ansätze des Konstruktivismus, dessen Vertreter gar ein „neues Paradigma“ (Schmidt 1987; Stangl 1989; Fischer 1995) für sich in Anspruch nahmen. Wie sich werkpädagogische Intentionen im Verhältnis

zur konstruktivistischen Theoriebildung verhalten, soll Gegenstand dieser Untersuchung sein.

2. Kernaussagen des Konstruktivismus

Jeder didaktische Ansatz hängt nachhaltig von der Vorstellung ab, wie Lernende lernen und Kenntnisse über die Umwelt und sich selbst erlangen. Um Antworten auf die Frage, wie Erkenntnisse zustande kommen und wie wir Wissen erwerben, bemüht sich die Erkenntnistheorie. Hier gibt es sehr unterschiedliche Auffassungen und Denkrichtungen. Der konstruktivistische Ansatz beruht auf der Kernaussage, dass der Mensch seine Umwelt nicht abbildend wahrnimmt, sondern sich ein ganz persönliches Bild von der Wirklichkeit macht – *jeder Mensch ist ein Konstrukteur seiner eigenen Welt*.

Diese Auffassung stützt sich maßgeblich auf die Erkenntnisse der Hirnforschung (vgl. Maturana 1987: 97 ff.; Roth 1995: 47-61): Alle Daten, die wir durch unsere Wahrnehmungsorgane über unsere Umwelt erhalten, werden in elektrische und chemische Signale umgeformt. Sämtliche Informationen über die „Außenwelt“ erfahren demnach eine massive Veränderung, bevor sie zum Gehirn gelangen. Dort werden sie bewertet und mit Bedeutungen befrachtet. Dieser Deutungsvorgang der eingelangten Daten geschieht auf der Grundlage der persönlichen Erfahrungen und

Erwartungen, die bei jedem Menschen anders sind. Somit hat der Mensch aufgrund seiner neuronalen Ausstattung keine unmittelbare Erkenntnis und wir werden nie erfahren können, wie die äußere Welt wirklich ist.

Deshalb lehnt der Konstruktivismus Denkhaltungen ab, die von der Möglichkeit einer objektiven Erkenntnis der Welt ausgehen. In der konstruktivistischen Anschauung sind durchaus mehrere Wahrheiten im Bilden von Konstruktionen über unsere Welt zulässig, solange sich keine Widersprüche in der Anwendung einstellen. Beispielsweise findet ein Bergwanderer auf dem Weg zum Gipfel eine Route durch schwieriges Gelände – aber möglicherweise gibt es noch unzählige andere gangbare Möglichkeiten. Glasersfeld (1997: 43) schlägt in diesem Zusammenhang den Begriff der *Viabilität* (Gangbarkeit, Brauchbarkeit) vor: *Konstrukte sind viabel*, solange sie sich im handelnden Umgang mit der Umwelt bewähren und als brauchbar erweisen. Der Konstruktivismus gibt deshalb der kreativen Ideenbildung breiten Raum zur Entfaltung.

Zudem müssen sich Konstruktionen in der sozialen Interaktion und im intersubjektiven Vergleich bewähren. Durch Kommunikation werden auch der Aufbau gemeinsamer Welten (vgl. Lindemann 2006: 117 ff.), überindividuelle Sinnstiftung und letztlich Kultur möglich.

Eine weitere maßgebliche Stütze findet der Konstruktivismus in Jean Pi-

agets Ansicht, dass im Erforschen und Verstehen unserer Umwelt die aktiv handelnde Tätigkeit eine zentrale Rolle einnimmt: „Nach meiner Ansicht bedeutet ein Objekt zu erkennen nicht, es abzubilden, sondern auf es einzuwirken“ (Piaget 1973: 23). In seiner *genetischen Erkenntnistheorie* erscheint der Mensch vor allem als Handelnder, Konstruierender und Verändernder seiner Welt – Handeln und Denken stehen in einem engen Zusammenhang.

3. Wesentliche Merkmale einer konstruktivistischen

Didaktik

Der Konstruktivismus bestreitet also eine Übereinstimmung von Wissen und einer objektiven Wirklichkeit. Er geht von der Überzeugung aus, dass Wissen eigentätig und nach ganz persönlichen Erfahrungen in lebensnahen Zusammenhängen erzeugt, organisiert und konstruiert wird. Auf die Didaktik umgelegt, bedeutet dies eine Absage an eine „Abbildtheorie“, bei der Wissen 1:1 vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen wird (vgl. Klein, Oettinger 2007: 36 f.). Konstruktivistisch ist die Überzeugung, dass in den Köpfen der Lernenden jeweils unterschiedliche Bilder von einem Lerngegenstand entstehen. Allenfalls kann eine entsprechende Lernumgebung dazu führen, dass sie ähnliche, nie jedoch identische Konstruktionen aufbauen.

In der konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung wird der Lernumgebung eine größere Bedeutung beigemessen. Sie soll anregen zu eigenständiger Ideenbildung und kreativem Problemlösen. Dabei sollen möglichst viele Sinneskanäle und Lernebenen angesprochen werden (vgl. Andersen 2010: 10).

Die Kontrolle der individuellen Lösungen (Konstrukte) auf ihre Schlüssigkeit (Viabilität) erfolgt in einer steten Prüfung an den Gegebenheiten der



Abb. 1
Entwurf und Ausführung:
Nora Buchberger.



Abb. 2
Entwurf und Ausführung:
Verena Buksnowitz.



Abb. 3
Entwurf und Ausführung:
David Höglinger und Jörg
Kellermaier.



Abb. 4
Entwurf und Ausführung:
Benjamin Esterer.

Umwelt. Weiters müssen sie sich in der interaktiven Kommunikation in der Klassengruppe bewähren (vgl. Klein, Oettinger 2007: 42).

Erwartet wird dabei von den Lernenden ein hohes Maß an Selbststeuerung und Eigenverantwortung.

4. Was ist neu an der konstruktivistischen Didaktik?

Ein Blick auf die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass wesentliche Ansätze einer konstruktivistischen Didaktik schon vorgebildet sind:

Bereits im 18. Jh. erkennt Johann Heinrich Gottlieb Heusinger im Erkenntnisprozess die große Bedeutung dessen, was man *selbst gemacht hat*. Er nennt die solcherart bestimmten Erkenntnisse „dynamisch“ (vgl. Wilkening 1970: 19-28). Diese werden durch eigentätigen Umgang mit den Dingen im physischen Einsatz motorisch erworben. Damit legt er den Grundstein für den Arbeitsschulgedanken.

Ein methodisches Vorläuferkonzept für einen handlungsorientierten Unterricht findet sich weiters bei Pestalozzis Elementarbildung, die von der Selbsttätigkeit des Kindes ausgeht. Sein Ziel ist die harmonische Entfaltung seiner Grundkräfte in der Einheit von Kopf, Herz und Hand.

Im 19. Jh. sieht Friedrich Fröbel im selbstständigen Handeln und Schaffen die Grundlage aller Erkenntnis und betont die große Bedeutung des Spiels in der Entwicklung des Kindes.

An der Wende zum 20. Jh. vertritt John Dewey die Ansicht, Lernen müsse auf unmittelbare Erfahrung aufbauen. Mit seiner „Laboratory School“ beabsichtigt er eine Synthese von Kindzentrierung und Tätigkeitsorientierung. Ähnliche Bestrebungen verfolgt Georg Kerschensteiner mit seiner „Arbeitsschule“, in der er durch ein „Lernen an der Sache“ praktisches Tun und eigentätige geistige Leistungen zu verbinden trachtet (Gudjons 2008: 101).

Handlungsorientierter Unterricht, Alltagsbezogenheit, die Selbsttätigkeit und die Berücksichtigung der Individualität stehen im Mittelpunkt der Reformpädagogik (Maria Montessori, Rudolf Steiner). Deren Didaktik knüpft verstärkt an die kindliche Erlebniswelt an.

Grundlegende Aspekte der konstruktivistischen Didaktik wie erfahrungsbezogenes Lernen und kreativ-erfindende Eigentätigkeit im lebensweltlichen Sinnzusammenhang sind also schon in älteren pädagogischen Konzepten formuliert worden. Selbst der skeptizistische Grundzug des Konstruktivismus, der Zweifel an der Erkenntnis der Realität, begegnet bereits in der antiken Philosophie etwa in der Gestalt des Pyrrhon von Elis (Andresen, Carl u. a. 1970: 55) und durchzieht in unterschiedlichen Ausprägungen die Ideengeschichte des Abendlandes.

Ein neuer Aspekt dagegen liegt in der Verknüpfung und Stütze erkenntnistheoretischer Aussagen und davon abgeleiteter didaktischer Konzepte mit Ergebnissen der gehirnelementarbiologischen Forschung. Durch sie wird der Fokus auf bekannte, aber in der schulischen Wirklichkeit lange Zeit in einer Randlage befindliche bildungstheoretische Ansprüche gerichtet und neu inspiriert.

5. Konstruktivistische Ansätze in der Werkdidaktik

Die Werkpädagogik gründet auf einem umfassenden Technikbegriff, der besonders das technische Denken und Handeln betont. Wie kaum ein anderes Fach bietet das Technische Werken Möglichkeiten für ein Lernen, das als aktiver und kreativer Vorgang im unmittelbar weltverändernden und -gestaltenden Tun begriffen wird. Die Wissenserschließung geschieht dabei auf der Grundlage der sinnlichen Wahrnehmung und Erfahrung. Dieses Lernen ist gleichermaßen produkt- und prozessorientiert.

Als mögliches Beispiel für diese Ansätze stehen die vorgestellten Schülerarbeiten einer ersten Klasse AHS (Abb. 1-5). Die Aufgabe bestand darin, mit Hilfe des Exzenterprinzips ein Gerät zu entwerfen und zu bauen, bei dem eine Drehbewegung in eine Hin- und Herbewegung umgeformt wird. Dazu war ein Gegenstandszusammenhang zu entwickeln. Anleitende Baupläne mit vorgefertigten Lösungen gab es nicht. Die Arbeiten der Schülerinnen und Schüler zeigen unterschiedliche und individuelle Interpretationen für diese Verknüpfung.

Ausgangspunkt kann eine Scheibe sein, die außerhalb ihres Mittelpunkts (exzentrisch) drehbar gelagert ist. Eine drehbar gelagerte Stange, die lose auf dieser Scheibe liegt, kann dadurch in eine Auf- und Abbewegung versetzt werden (Abb. 6a und 6b).

Einsichten in diese Bewegungszusammenhänge können durch Probieren mit Materialteilen gewonnen werden. Sehr unterstützend in der Ideenbildung und beim Formulieren von Lösungsansätzen ist neben der zeichnerischen

Veranschaulichung das Herstellen von Pappmodellen, die das Ineinandergreifen von Bewegungsabläufen vergegenwärtigen. Jedes Mal ergeben sich für einen reibungslosen Funktionsablauf Fragen zur Lagerung und Führung der beweglichen Teile, zur Position der Drehpunkte und Abstimmung der Maßverhältnisse zueinander. Abb. 3 zeigt eine Lösung, bei der über ein Riemengetriebe eine weitere Welle in Drehung versetzt wird – mit einer Drehbewegung können somit zwei Auf- und Abbewegungen gleichzeitig ausgelöst werden. In Abb. 4 geschieht der Antrieb nicht über eine Kurbel, sondern in der Art eines Fahrzeugs, wobei eine der beiden Starrachsen mit einer Exzenter-scheibe bestückt ist. Bei der Lösung in Abb. 5 wird die Drehbewegung in eine Auf- und Abbewegung durch einen rotierenden, exzentrisch angebrachten Stift (Mitnehmer) umgeformt, der in die Ausnehmung einer drehbar gelagerten Stange eingreift und so eine Auf- und Abbewegung auslöst.

Sehr variantenreiche Lösungen entstanden für die Integration dieser funktionellen Gegebenheiten in einen Gegenstandszusammenhang. Es gibt hier sehr viele Möglichkeiten, das Sachliche des rein technischen Funktionierens in individuelle Formlösungen zu kleiden. Dies schafft für die Schülerinnen und Schüler einen breiteren persönlichen und affektiven Bezug zu dieser Thematik, die Werkstücke erhalten Spielzeugcharakter mit eigenem Ausdruck und „Bewegungswitz“.

Die Demontage von Geräten führt zur Anbindung an die realen technischen Gegebenheiten bei Werkzeugen und Maschinen. Am Beispiel einer Stichsäge (Abb. 7) wird die Umwandlung der Drehbewegung des Motors in eine Auf- und Abbewegung des Sägeblattes ersichtlich: Ein rotierender Mitnehmer greift in die Vertiefung einer Platte, die fix mit einer Stange verbunden ist. Die

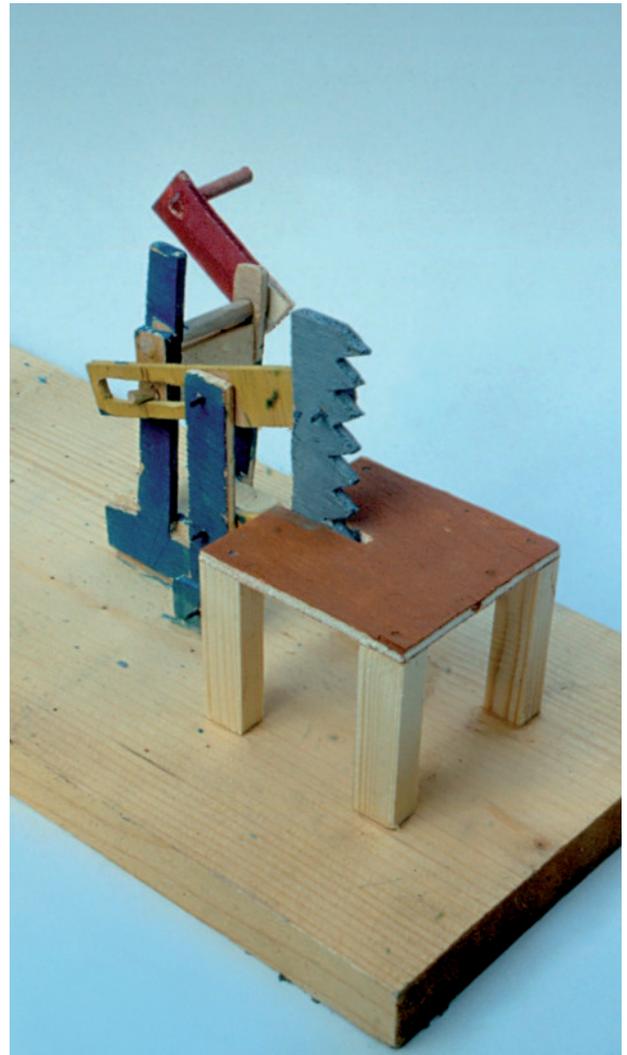


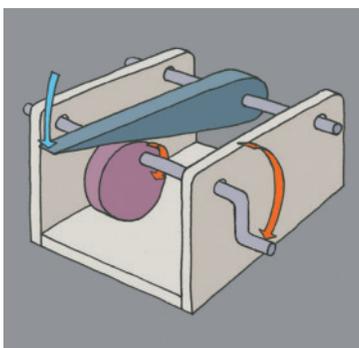
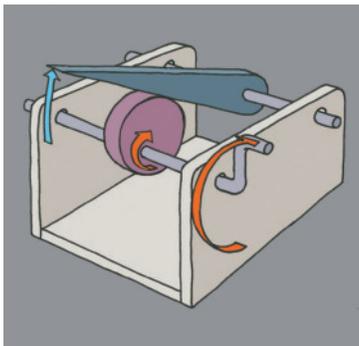
Abb. 5
Entwurf und Ausführung:
Gerald Haider.

Drehbewegung des Mitnehmers wird so in eine Auf- und Abbewegung der Stange umgeformt. Der Durchmesser der Kreisbewegungen des Mitnehmers entspricht dem Hub der Stange. An ihrem Ende ist das Sägeblatt befestigt.

Konstruktivistisch an dieser Unterrichtsform ist

- ◆ das Bestreben, die Lernenden zu individuellen Lösungen (*Konstrukten*) anzuregen, die bestimmten Kriterien in Bezug auf Form und Funktion entsprechen (die Lösungen müssen für das gestellte Problemfeld *viabel* sein).
- ◆ der Erwerb von Wissen und Erfahrung durch weitgehend selbststän-

Abb. 6a und 6b
Eine drehbar gelagerte Stange, die lose auf dieser Scheibe liegt, kann dadurch in eine Auf- und Abbewegung versetzt werden



diges Probieren, Überprüfen und Verändern.

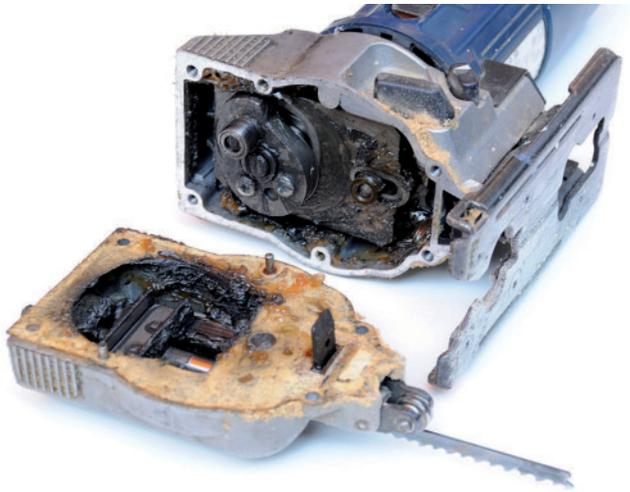


Abb. 7
Demontierte Stichsäge.

- ◆ die laufende Kontrolle der Tauglichkeit (*Viabilität*) der entwickelten Lösungsansätze im Entstehungsprozess des Werkstückes (Bewährung der kognitiven Konstruktion in der handelnden Konfrontation mit der Umwelt). Ein weiteres regulierendes Element ist die stete Interaktion in der Gruppe: Lösungszuwächse und Problemsituationen in der Werkzeuggenese werden am entstehenden Werkstück unmittelbar für alle sinnföellig und einsichtig und regen zum

Gedanken- und Erfahrungsaustausch in der Gruppe an – Wissen kumuliert unter den Gruppenmitgliedern und kann intersubjektiv diskutiert werden.

- ◆ das mehrperspektivische Lernen, das sich über verschiedene Sinneskanäle (vor allem optische und taktile) und Lernebenen (kognitive, affektive, psychomotorische) vollzieht.

Literaturquellen

Andersen, Katja N.: Methodenpool Grundschule. Unterricht konstruktiv gestalten. Weinheim und Basel 2010.

Andresen, Carl, Erbse, Hartmut, Gigon, Olof, Schefold, Karl, Stroheker, Karl Friedrich, Zinn, Ernst (Hg.): dtv-Lexikon der Antike – Philosophie, Literatur, Wissenschaft. Bd. 4. München 1970.

Fischer, Hans Rudi (Hg.): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995.

Glaserfeld, Ernst von: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt M. 1997.

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2008.

Klein, Klaus/ Oettinger, Ulrich: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-)Unterricht. Baltmannsweiler 2007.

Lindemann, Holger: Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis. München Basel 2006.

Maturana, Humberto: Kognition. In: Schmidt, Siegfried: Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1987.

Piaget, Jean: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt 1973.

Schmidt, Siegfried: Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt, Siegfried (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main 1987.

Stangl, Werner: Das neue Paradigma der Psychologie. Braunschweig 1989.

Wilkening, Fritz: Technische Bildung im Werkunterricht. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim Berlin Basel 1970.

Bildquellen:
Sämtliche Bilder sind vom Autor.

rezension

Schulbuchbilder – Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern Franz Billmayer, Manfred Blohm (Hrsg.), Flensburg University Press, 978-3939858232

Mit der Frage nach dem Erwerb von Bildkompetenz am Beispiel Schulbücher beschäftigen sich Billmayer, Blohm und weitere Autoren und beleuchten die Thematik von verschiedenen Seiten. Torreiter beschäftigt sich mit der Funktion von Bildern in Englischbüchern, Lieber setzt sich mit dem Problem der „Kindgemä-

heit“ auseinander und analysiert wie zeitgemäß kindgemäße Bilder in Lehrbücher wirklich sind. Blohm geht in seinem Artikel von den Erinnerungen an Bilder aus Schulbüchern aus, Richthammer beschäftigt sich mit der Genderfrage und wirft einen forschenden Blick auf Bücher für den Kunstunterricht – so viel auszugsweise zum Inhalt.

Zwei Dinge haben mich beim Durchlesen besonders angesprochen – einerseits findet man nach jedem der 13 Artikel zwei Seiten konkrete und gut umsetzbare Anregungen für

den Unterricht und andererseits ist mir aufgefallen, dass das ganze Buch mit LibreOffice – einer Freeware, die man hervorragend für schulische Zwecke einsetzen kann – layoutiert wurde!

Fazit: Das Werk „Schulbuchbilder – Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern“ bietet interessante Einblicke und liefert konkrete Unterrichtsvorschläge für eine so nahe liegende Thematik! Man sollte es gelesen haben...

Katharina Jansenberger, Linz



Foto Wiesinger

Silvia Wiesinger

Coca-Cola und Technisches Werken

Von der Petflasche – zum Behälter – zum Fahrzeug – zum Katamaran

Es gibt wohl kaum ein Erfrischungsgetränk auf der ganzen Welt, das bekannter ist als Coca Cola, Sinnbild für Lebensfreude, unverwechselbar seit 125 Jahren. Coke, wie es in den meisten Ländern genannt wird, ist aus dem Alltag vieler Menschen (vermutlich ab 4 bis 99) nicht mehr wegzudenken. Gleich einer Droge treibt es manche Menschen in die Abhängigkeit.

Jene, die es tagtäglich konsumieren, wissen, dass es viel Zucker und andere chemische Substanzen enthält und bei übermäßigem Genuss von Gesundheitsaposteln das Zertifikat schädlich ausgestellt bekommt.

Unabhängig von der sozialen Lage stößt jeder Mensch im Laufe seines Lebens irgendwann auf dieses Produkt und je nach Geschmacksempfinden ordnet er es in seiner persönlichen Getränkeparade ganz oben oder unten

ein, frei nach dem Motto: Love it or Leave it.

Da es mittlerweile verschiedene Varianten gibt (light/diet, zero, ...) kann man dieses prickelnde Vergnügen ohnehin in jeder Lebenslage rechtfertigen.

Auf Kinder übt dieses umstrittene Getränk eine magische Anziehungskraft aus, denn die Erwachsenen versuchen möglichst lange, es von ihnen fern zu halten, zu ungesund sei es, zu viel Koffein für einen jungen Körper usw..

Einzig bei Darmgrippe schreiben die Eltern der „dunklen Brause“ in Verbindung mit Salzstangen eine gewisse Heilkraft zu, was übrigens auch viele MedizinerInnen so sehen, sodass man im Krankheitsfall eine Ausnahme machen darf: *Coke* versus Erbrochenem bzw. Durchfall.

Im Werkunterricht steht nicht die braune Versuchung im Vordergrund, sondern die Flasche.

Ob man die *Coca-Cola*-Flasche im Werkunterricht verwenden will oder nicht, muss jede Lehrkraft für sich selbst entscheiden. Eventuell kann man bei einem Elternabend die Genehmigung für das Bauen mit der Flasche einholen, denn für eines der nachstehend beschriebenen Werkstücke eignet sich einzig und ausschließlich die *Cola*-flasche aufgrund ihrer speziellen Form.

Um mit diesen Flaschen arbeiten zu können, braucht die Lehrperson keinesfalls das Trinken als wöchentliche Pflichtausübung einzufordern, denn da gibt es andere, bessere Lösungen.

An diversen Automaten kann man die wertvollen Objekte unentgeltlich einsammeln, man kann das Altstoffsammelzentrum plündern, selbst seinen *Coke*-Konsum für eine gewisse Zeit erhöhen bzw. alle Freunde, Verwandten und Bekannten zum Sammeln jeglicher Flaschengrößen (von 0,5 bis 2 Liter) anhalten.

Was ist das Besondere an der Flasche? Wie setze ich sie im Werkunterricht ein? Für welche Bereiche kommt sie in Frage – Gebaute Umwelt? Technik? Produktgestaltung?

Ich möchte in diesem Artikel zwei bzw. drei Werkstücke vorstellen, wobei das dritte dem zweiten sehr ähnlich ist.

Nach meiner Erfahrung ruft die Bearbeitung bei Studierenden, Kolleginnen und Kollegen in der Fortbildung immer wieder Freude und Vergnügen hervor.

Die Coca-Cola Flasche (PET-Flasche) als Werkstoff der Produktgestaltung und der Technik

SACHINFORMATION:

Auf der deutschen Homepage des Unternehmens *Coca Cola* versinnbildlicht **Muthar Kent**, Präsident und Geschäftsführer, die Bedeutung des Getränks:

„*Coca-Cola isn't only a drink. It's an idea, a vision, a feeling. It's connection and refreshment*“ (<http://www.coca-cola-gmbh.de/unternehmen/index.html>) und das wurde schon immer so kommuniziert. *Coca Cola* bedeutete Inspiration.

Die Homepage gewährt aus der Sicht von *Coca Cola* umfassende Informationen zu diesem Kultgetränk von seinen Anfängen bis zum heutigen Tag. Hinter der Marke *Coca-Cola* steckt tatsächlich nicht nur ein Getränk, sondern die Philosophie eines Unternehmens, das bis heute die Menschen zu begeistern weiß.

Die 1892 von **Asa G. Chandler** gegründete Firma *Coca-Cola* hielt mit allen technischen Erfindungen Schritt, zog in die ersten Kühlschränke ein, brachte die Getränkedose als Zeichen für Mobilität auf den Markt und beeinflusste die Musik- und Kunstszene.

Der Firmenname mit seinem einprägsamen Schriftzug steht für soziales Engagement, für Sponsoring und für die Einführung der PET-Flasche in Deutschland im Jahr 1990.

Die bauchige Glasflasche ist unverwechselbar, mit geschlossenen Augen erkennt man sie an ihrer der Kolanuss nachempfundenen Form mit standfester Basis und den vertikalen Streifen (vgl. Morteo).

Folgende Links auf der Firmenhomepage sind zum Downloaden empfehlenswert:

Produktinformationen: <http://www.coca-cola-gmbh.de/produktinfo/index.html>

Die Geschichte von Coca-Cola: <http://www.coca-cola-gmbh.de/unternehmen/mythos/historie/index.html>

Das Coca-Cola Logo: http://www.coca-cola-gmbh.de/pdf/markendesign/markendesign_logo.pdf

Die Coca-Cola Konturflasche: http://www.coca-cola-gmbh.de/pdf/markendesign/markendesign_konturflasche.pdf

Welche Produktgrößen sind für den Werkunterricht relevant?

Nicht wieder befüllbare Packungen Einweg:

- 0,5 Liter PET-Flasche
- 0,75 Liter PET-Flasche
- 1,0 Liter PET-Flasche
- 1,25 Liter PET-Flasche
- 1,5 Liter PET-Flasche
- 2,0 Liter PET-Flasche
- 2,25 Liter PET-Flasche (für Aktionen)

Die Größen eignen sich alle zum Herstellen eines Behälters für „Stückgut“ (Zankl, 1985, S. 147)

1. Verschießbarer Behälter

(Abb. 1)

Begriffsklärung:

Wodurch unterscheiden sich die Wörter Flasche und Behälter?

Duden zufolge:

Behälter:

„zum Aufbewahren und Transportieren beliebiger Gegenstände oder Flüssigkeiten“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Behaelter>)

Flasche:

„[verschießbares] Gefäß aus Glas, Metall oder Kunststoff mit enger Öffnung und Halsansatz zum Aufbewahren von Flüssigkeiten“ (<http://www.duden.de/rechtschreibung/Flasche>)



OStR. Prof. Mag. Silvia Wiesinger

Lehramt HS und PTS für Englisch und Technisches Werken
1987 Praxisschule der Päd. Akademie Bund Linz
1993 Päd. Akademie des Bundes in Linz
Studium der Erziehungswissenschaft und der Sozialpsychologie seit 2007 Päd. Hochschule OÖ in Aus- und Fortbildung, Fachkoordinatorin Techn. Werken
Mediatorin nach ZivMediatG

**Werkzeuge:**

Stanley- oder Cuttermesser, Schere

Materialien:

Cola-Petflaschen in unterschiedlichen Größen, Petflaschen anderer Getränke zum Kennenlernen des Werkstoffes

Didaktische Anmerkungen:

Die Methode des Problemlösens sollte bei diesem Werkstück wenigstens versucht werden. Da es sich bei der Petflasche um Material handelt, das nichts kostet, können die Schülerinnen und Schüler nach Belieben diesen Werkstoff verformen und um- bzw. neugestalten.

Vielleicht entdeckt der eine/die andere Lernende selbst eine Lösung für diese Aufgabe. Allerdings weist schon Zankl darauf hin, dass man gerade beim Herstellungsprozess in der Produktgestaltung an die Grenzen des Machbaren kommt. Oftmals lässt sich die Methode des Vor- und Nachmachens eines Gegenstandes, der bereits **fremddurchdacht** ist, nicht vermeiden (Zankl, 1985, S. 7).

Ziele:

- ◆ Die Beschaffenheit eines Behälters beschreiben
- ◆ Kunststoff schneiden
- ◆ Wegwerfmateriale für die Wiederverwertung erkennen

Unterrichtsverlauf:

- ◆ Das Thema kann fächerübergreifend bearbeitet werden –
- ◆ Ernährung und Haushalt – Erfrischungsgetränke
- ◆ Sachunterricht (VS) – ebenso
- ◆ Deutsch – Werbung am Beispiel der Marke
- ◆ Biologie – Lebensräume, pflanzliche Bestandteile: Kokanuss, Zucker und die Wirkung im menschlichen Organismus
- ◆ Geschichte – kulturelle Hintergründe
- ◆ Bildnerische Erziehung – Logos
- ◆ Textile Werkerziehung – ein Neoprenanzug für die Petflasche als Kühlbehälter
- ◆ Musikerziehung – Komposition eines Jingles (Erkennungsmelodie für ein Produkt)

- ◆ Mathematik – Schlussrechnung, Prozentrechnung, Mischungsaufgaben

Mögliche Einstiege:

- ◆ Für jeden Schüler/jede Schülerin wird ein Pappbecher mit einem Schluck Cola vorbereitet, der blind (mittels zusammengefalteter Papierserviette, die gleich einer Brille aufgesetzt wird) verkostet werden muss.
- ◆ Danach schreibt er/sie den Namen des Getränks auf einen Papierstreifen und vergleicht das Ergebnis mit den unmittelbar sitzenden SchulkollegInnen.
- ◆ Unter einem Tuch wird eine Colaflasche, ev. die bekannte Glasflasche, versteckt, die dann durch Fühlen und Tasten erraten werden muss.
- ◆ Hörprobe: *Coca Cola* Christmas Trucks Long Version – Welches Produkt steckt dahinter?
- ◆ Story Telling: Geschichte von John Stith Pemberton, der eine Mixtur gegen Kopfschmerzen und Müdigkeit suchte.

Abb. 1

1,5 Liter Cola-Flasche als Aufbewahrungsbox für Süßigkeiten

Abb. 2

0,5 Liter Petflasche – offener Behälter mit Nägeln bestückt

**Aufgabenstellung:**

- ◆ Entwickle aus der Petflasche einen verschließbaren Behälter für diverse



Was die Lehrperson wissen muss:

- ◆ Die Colaflasche ist unterhalb der Banderole abzutrennen.
- ◆ Entlang der markanten Streifen/Rillen wird mit der Schere bis zum Bauch (exakt, nicht weiter) eingeschnitten, jedoch nur jede zweite Rille, also fünf Einschnitte insgesamt.
- ◆ Die einzelnen Streifen werden abgerundet (Ästhetik)
- ◆ Durch Umknicken der Streifen lässt sich der Behälter schließen, gleich einem flipcase
- ◆ Auf Youtube kann man sich die Herstellung ansehen:
<http://www.youtube.com/watch?v=C91rreR1cgA&feature=related>

2. Petflaschenfahrzeug (Abb. 3)

Werkzeuge:

Ahle oder Lötkolben, Schere, Kombizange (wenn Achsen aus Schaschlikstäbchen), Eisensäge (wenn Achsen aus Metall), Stanleymesser (Aufschneiden der Flasche zwecks Batterielagerung), Seitenschneider, Abisolierzange

Materialien:

0,5l Cola-Petflasche (kann auch mit anderer Petflasche gebaut werden), vier Kunststoffräder (Ø 4-5 cm), Schaschlikstäbchen (sind leichter) oder Metallstäbe für die Achsen, Trinkhalme, zwei Mignon Batterien, Batteriekasten mit Batterieclip, Elektromotor mit Sockel oder Bügelhalterung, Schalter, Luftschraube, Isolierband, Büroklammern, Doppelklebeband oder Klebepads (Abb. 4)

Didaktische Anmerkungen:

Die zweigeteilte Aufgabenstellung ermöglicht den SchülerInnen experimentierend und forschend vorzugehen:

- ◆ Achsen liegen nicht mittig – die Größe der Räder ist entscheidend
- ◆ Achsen müssen immer parallel liegen
- ◆ Bohrung in der Kunststoffflasche mit erhitzter Ahle oder Lötkolben
- ◆ Lager – Trinkhalm, Reibung minimieren



Abb. 3: 0,5 Liter Petflaschenfahrzeug mit Propellerantrieb, Motor RE260 mit Sockel (Fa. Winkler), Mignon Batterien

Abb. 4: Materialien für das Petauto

Kleinmaterialien (Büroklammern, Nägel, Schrauben, ...) bzw. eine Aufbewahrungsbox für Süßigkeiten (Drops, Pez, Kaugummis, ...). (Abb. 2)

Weitere Schritte:

- ◆ Kunststoffbearbeitung mit dem Stanleymesser bzw. mit der Schere

- ◆ Entwicklung des persönlichen Prototyps aus einer Colaflasche
- ◆ Vom LehrerInnenmodell zur SchülerInnenarbeit – anhand fertiger Objekte sollen die SchülerInnen den Herstellungsprozess rekonstruieren (Partnerarbeit)
- ◆ ev. Serienproduktion im Anschluss

Ziele:

- ◆ Erkennen, dass die parallele Achsenlagerung für die Richtung verantwortlich ist
- ◆ Eine reibungsarme Lagerung der Achsen entwickeln
- ◆ Das Axialspiel darf weder zu groß noch zu klein sein
- ◆ Einen einfachen Stromkreis schließen können
- ◆ Drehrichtung beim Motor beachten

Tipps:

Sollte man keine Cola-Flaschen verwenden, so muss man die Materialstärke beachten.

Manche Petflaschen sind sehr dünnwandig.

Kleinmaterialien sind bei diversen Firmen zu besorgen (Opitec, Winkler). (Abb. 5)

Aufgabenstellung:

- a) Baue aus der Petflasche ein Fahrzeug, das bergab (schiefe Ebene) möglichst weit rollt und die Richtung beibehält. Führe mehrere Testversuche durch und korrigiere notfalls dein Modell.
- b) Ergänze dein Fahrzeug mit einem Luftmotor, beachte die parallelen Achslagerungen. Das Auto soll möglichst schnell ans Ziel gelangen.

Unterrichtsverlauf:**Mögliche Einstiege:**

- ◆ Das Rad hat Geschichte: Gottfried Daimler und Karl Benz (Weis, S. 34)
- ◆ Tragen, Gleiten, Rollen: Bildkarten zum Thema Mobilität reihen (Schlesinger, Kohrs, S. 5 ff)
- ◆ mit Baukastenteilen ein Fahrzeug herstellen
- ◆ Mindmap zum Thema FAHRZEUGE (ein-, zweispurig, Achsen, Lenkung, ...)

Weitere Schritte:

- ◆ Bau des Fahrzeuges ohne Antrieb
- ◆ Kunststoffbearbeitung
- ◆ Erarbeitung des einfachen Stromkreises
- ◆ Thema Elektromotor als Teil einer Maschine
- ◆ Propellerantrieb (Abb. 6)

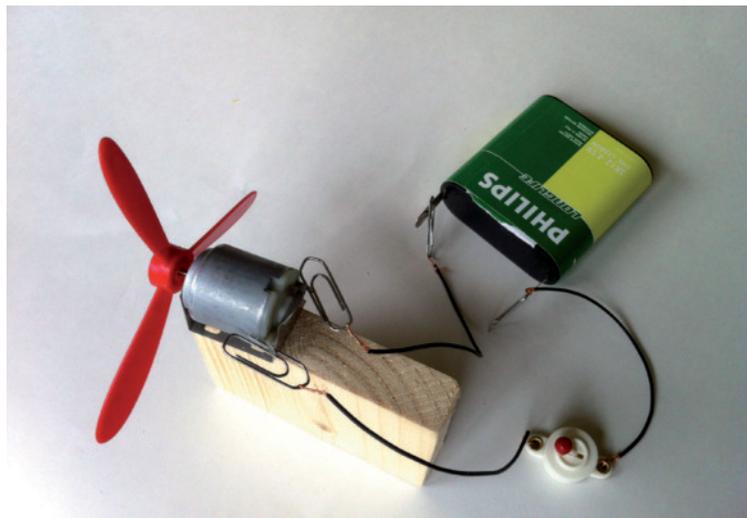
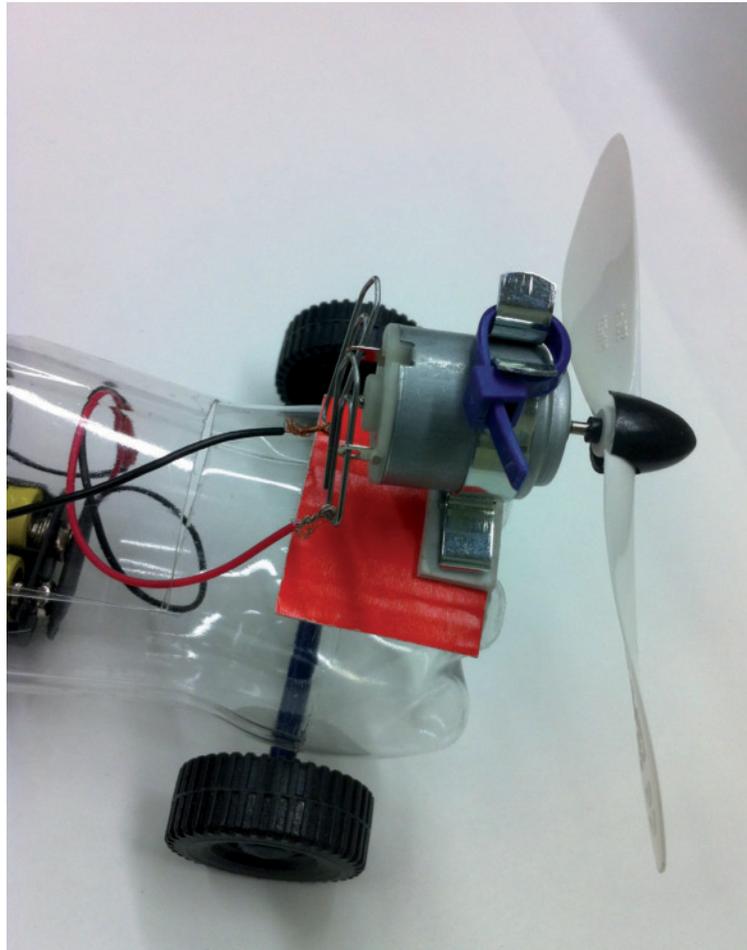


Abb. 5: 0,5 Liter Petauto – Detailansicht des Motoraufbaus (statt eines Sockels kann auch eine Klammer mit Kabelbinder verwendet werden); Pappstück mit Doppelklebeband befestigt dient als Auflagefläche für Motor

Abb. 6: Der einfache Stromkreis – Die Kabel sollten beim Schalter gelötet werden

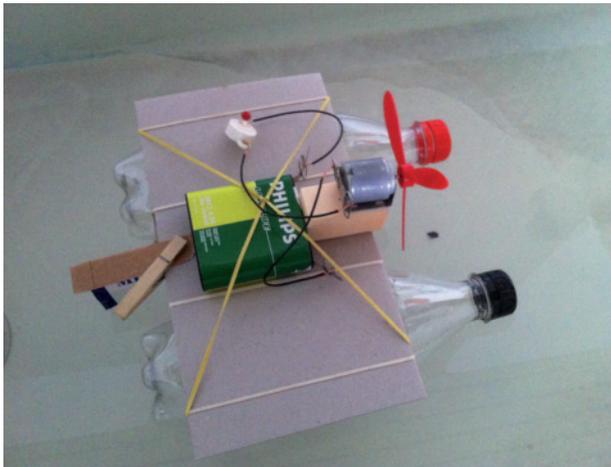


Abb. 7; 0,5 Liter Petflaschen bilden die beiden Rumpfe, die mit Pappe (Tragdeck für Batterie und Motor) verbunden sind. Die Befestigung der Pappe erfolgte hier mit Gummiringen.

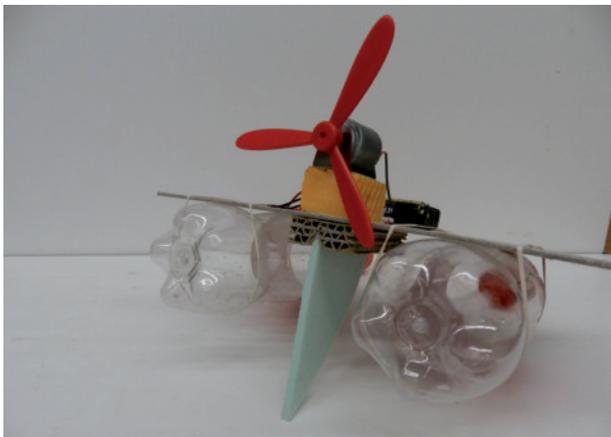


Abb. 8: fixes Ruder aus Depron

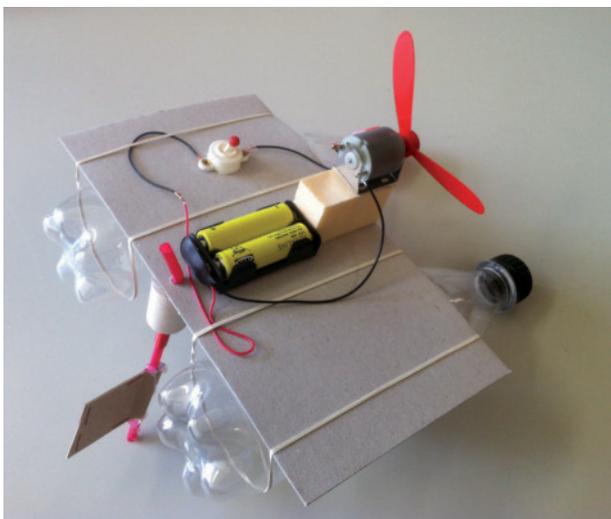


Abb. 9: steuerbares Ruder mittels Korken, Trinkhalm und Tetrapack gebaut

Abschluss:

- ◆ Pet-Fahrzeug-Ralley im Turnsaal

3. Luftschraubenkatamaran

(Abb. 7)

Werkzeuge:

Schneidemaschine oder Stanleymesser (+ Eisenlineal), Seitenschneider, Absolierzange, Schere

Materialien:

2 Petflaschen 0,5 l, 2mm Graupappe oder dünnes Sperrholzbrettchen als Verbindungsstück, Gummibänder, Elektromotor mit Sockel oder Bügelhalterung, Schalter, Luftschraube, Isolierband, Büroklammern, Doppelklebeband oder Klebepads, Batterie (4,5 V oder 2 Mignon Batterien)

Didaktische Anmerkungen:

Die Herstellung eines Schwimffahrzeuges benötigt zuerst die Auseinandersetzung mit dem Thema Wasser im Allgemeinen (schwimmen/sinken). In weiterer Folge sind Wasserfahrzeuge, Bootsformen, Antriebsarten und Lenkbarkeit zu diskutieren.

Aufgabenstellung:

- ◆ Entwickle aus den Petflaschen einen Katamaran, der mit einem Luftmotor

angetrieben wird.

- ◆ Der Katamaran soll steuerbar sein. (Abb.8 – 10)

Ziele:

- ◆ Schwimffahrzeuge in ihrer Unterschiedlichkeit beschreiben
- ◆ Schwimmstabilität erreichen
- ◆ Stromkreis schließen
- ◆ Richtige Lagerung des Motors (Podest)
- ◆ Richtung soll veränderbar sein

Literaturverzeichnis:

- Duden: <http://www.duden.de/> [2012-02-12]
 Homepage Coca-Cola Deutschland: <http://www.coca-cola-gmbh.de/unternehmen/index.html> [2012-02-12]
 Morteo, Enrico: Design-Atlas. Von 1859 bis Heute. Dumont 2009
 Schlesiger, Gabriela, Kohrs, Karl-Walter: Von Rädern und Rollen. Bausteine Grundschule. Bergmoser+Höllner 1/98.
 Weis, Roland: Erfindungen. Ein WAS IST WAS Buch. Tesslof 2010
 Zankl, Gerhard, Heufler, Gerhard: Produktgestaltung. Lehrhandbuch für die Werkerziehung der 10- bis 15jährigen. Linz: Veritas 1985

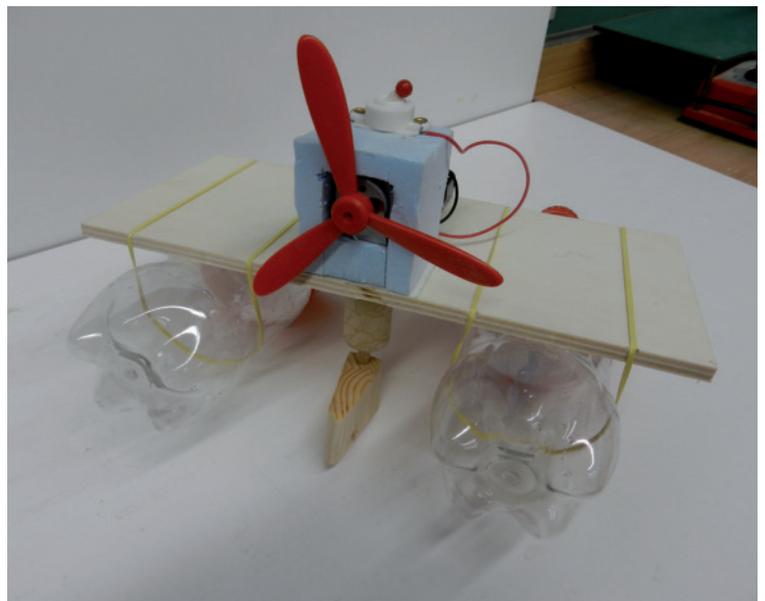


Abb. 10: Individuelle Ruderlösung und Motorenverkleidung



Abb. 1
Wenn Kinder und Jugendliche Architektur früh entdecken und Werkzeuge zu ihrer Interpretation bekommen, haben sie auch die Möglichkeit, mitzusprechen und ihre eigene Umgebung zu beeinflussen.



Dipl. Ing. Sabine
Gstöttner
Landschaftsplanerin

Sabine Gstöttner

Über Lebensraum sprechen

Ist es möglich nicht im Raum zu sein?

Wie nehme ich Raum wahr?

Kann ich eigentlich meinen Lebensraum mitgestalten?

1. Warum sollen wir mit Kindern und Jugendlichen über Raum sprechen?

Kinder und Jugendliche sind in hohem Maß abhängig von der sozial-räumlichen Beschaffenheit ihrer Umwelt. Für die kindliche Erlebnis- und Erfahrungswelt sind der räumliche Zusammenhang, die Übergänge zwischen Wohnung und Wohnumgebung bzw. zwischen Schule und Schulumgebung entscheidend. Au-

tonom nutzbare Bereiche in der Wohn- und Schulumgebung, die Kinder alleine erreichen können und in denen sie eigenständig Verhaltensweisen im Raum erproben und neue Erfahrungen machen können, sind für die körperliche, soziale und kognitive Entwicklung Voraussetzung und im Sinne der so genannten „home ranges“ (Streif- und Spielräume) wichtig. Kinder und Jugendliche sind um eine ständige Erweiterung ihres Handlungsraumes bemüht. Für Kleinkinder sind vor allem die wohnungsnahen Freiräume, wie der Garten oder die Terrasse wichtig. Jugendliche hingegen agieren in einem weiteren Radius und bewegen sich ohne Begleitung der Erwach-

senen bis zum Schwimmbad oder dem Sportplatz. Mit zunehmendem Alter der Kinder wächst der Umkreis, innerhalb dessen sie sich selbständig bewegen können.

Diese selbstständige Eroberung des Lebensumfeldes ist heute für Kinder leider nur noch eingeschränkt möglich. Ungenutzte Räume, wie die Gstettner, sind nur noch selten vorhanden und zugänglich und gehen damit als Experimentierfelder verloren. In den öffentlichen und halböffentlichen Räumen dominiert der motorisierte Verkehr, was eine selbstständige Nutzung dieser wichtigen Räume stark einschränkt. Zudem verbringen Kinder und Jugend-

Geschäftsführerin des
Technischen Büros für
Landschaftsplanung
inspirin | www.inspirin.at
Lektorin an

- Pädagogischer Hochschule Wien
 - Verwaltungsakademie der Stadt Wien
- Gründungsmitglied und
Vorstandsmitglied des
Vereins Initiative Baukulturvermittlung | www.baukulturvermittlung.at

liche ihren Alltag zu einem großen Teil in Betreuungseinrichtungen, da beide Elternteile arbeiten und die Familien auf Freizeitbetreuung angewiesen sind.

Die Aktionsraumqualität des Lebensraums der Kinder und Jugendlichen und deren Möglichkeit, sich diese Räume alleine anzueignen, nehmen daher ab. (siehe Abb. 2 u. 3)



Abb. 2 u. 3
Konnten Kinder sich früher den Lebensraum konzentrisch um ihre Wohnung aneignen, zeichnet sich die heutige Kindheit durch eine Raumanneignung aus Teilräumen aus. Der Lebensraum besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln in einem größeren gewordenen Aktionsraum verstreut sind, der in seiner Gesamtheit für Kinder bedeutungslos und weitgehend unbekannt bleibt. Zum Erreichen der einzelnen Inseln sind Kinder oft auf die Transportleistung der Eltern angewiesen.



Es sind aber nicht alleine die ArchitektInnen, RaumplanerInnen und LandschaftsplanerInnen verantwortlich für die Gestaltung der Räume, in denen wir leben. Jede/r einzelne bestimmt das Aussehen, die Gestaltung unseres Lebensraumes mit. Durch Entscheidungen, wie wir wohnen, welche Geschäfte wir aufsuchen oder wie wir uns fortbewegen, haben wir indirekt maßgeblich Einfluss auf die räumliche Entwicklung unserer Stadt. Darüber hinaus wachsen unsere Möglichkeiten, uns aktiv an der Gestaltung unseres Lebensumfelds zu beteiligen. Die Einbeziehung der NutzerInnen in Planungsprozesse ist der öffentlichen Hand immer wichtiger, da dadurch die Akzeptanz für Planungen in der Bevölkerung steigt.

Abb. 4

Kinder und Jugendliche können ihre Bedürfnisse an ihren Lebensraum aber nur dann kommunizieren, wenn sie ihre Umwelt aktiv wahrnehmen, analysieren und kritisch hinterfragen. Der bewusste Umgang mit unserer Umwelt ist daher eine wesentliche Komponente unserer Alltagskompetenz. Die Vermittlung von Kenntnissen über den gebauten und gestalteten Lebensraum zeigt den Menschen ihre Verantwortung dafür auf und macht deutlich, dass wir Einfluss auf das Aussehen unseres Lebensraumes haben. (Abb. 1)

2. was schafft raum? – Architektur und Stadtplanung für Kinder und Jugendliche

Die Auseinandersetzung mit unserem Lebensraum ist in den Lehrplänen verankert und kann in unterschiedlichen Fächern wie zum Beispiel Geografie, Bildnerische Erziehung oder Werken vermittelt werden. Dennoch wird unser Lebensraum, seine Planung und Gestaltung, nur dann zum Bestandteil des Schulunterrichts, wenn LehrerInnen sich persönlich für Architektur, Stadt- oder Freiraumplanung interessieren, sich die Vermittlung dieser Inhalte zutrauen oder sich mit ihren Anliegen direkt an Architektur vermittelnde Einrichtungen wenden.

Um Themen wie Architektur und Stadtplanung, Raumwahrnehmung und



die Gestaltung unserer Lebensräume mit Kindern und Jugendlichen ohne vertiefende Vorbereitung im Unterricht besprechen zu können, haben die Land-

schaftsplanerin Sabine Gstöttner und der Architekt Irmo Hempel das Vermittlungsangebot **was schafft raum?** entwickelt. (Abb. 4)

was schafft raum? ist ein Vermittlungsangebot zu Architektur und Stadtplanung für Lehrende, die im regulären Unterricht ohne zusätzliche Kosten Raumwahrnehmung, Architektur und Stadtplanung vermitteln wollen.

Ziel ist es, das Interesse an Architektur und Stadt frühzeitig zu wecken, junge Menschen für ihr gebautes Lebensumfeld zu sensibilisieren und ein Verständnis für Planungsprozesse zu vermitteln, um eine Grundlage für eine qualifizierte Teilhabe an Stadtplanungsprozessen zu schaffen.

Die Zusammenarbeit mit Schulen und Lehrenden ist wichtig, um mit dem Angebot viele junge Menschen ansprechen zu können. Die Themen Raumwahrnehmung, Stadtplanung, Stadtentwicklung, öffentlicher Raum, Verkehr, Landschaft und Stadtökologie sind zielgruppengerecht für 10-14-jährige aufbereitet und können mit Hilfe von Arbeitsblättern im Rahmen von Unterrichtsprojekten vermittelt werden. Alle Unterrichtsprojekte sind an den Lehrplan angepasst und decken Lehrplaninhalte ab. (Abb.5)

Einmal jährlich findet ein Architekturseminar im Rahmen der LehrerInnenfortbildung statt, in dem die Inhalte des Vermittlungsprogramms **was schafft raum?** vorgestellt und Tools zur Durchführung von Schulprojekten zu Architektur und Stadtplanung vermittelt werden. Nächster Termin: 12. und 13. Dezember 2012. (Abb.6)

3. Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen

Seit 2010 existiert der Verein Initiative Baukulturvermittlung, ein Zusammenschluss von Initiativen und Projekten in Österreich, deren Anliegen die Vermittlungsarbeit zu Architektur, Raumplanung, Bautechnik und Baukultur an

Kinder und Jugendliche ist. Die Initiative Baukulturvermittlung entwickelt, erprobt und evaluiert Projekte für die Baukulturvermittlung an junge Menschen. Eine Projektdatenbank mit Projektbeispielen zur Baukulturvermittlung an junge Menschen wird laufend erweitert und bietet Projektbeschreibungen mit Anleitungen zur Durchführung von Projekten etwa im Rahmen des Schulunterrichts, in der außerschulischen Jugendarbeit oder im Rahmen von Festen zu zwölf verschiedenen planungsrelevanten Themenbereichen.

[www.baukulturvermittlung.at]

Die Mitglieder der Initiative Baukulturvermittlung bieten ebenfalls Workshops, die direkt über die jeweiligen Ansprechstellen gebucht werden können. [www.baukulturvermittlung.at/projekte/angebote]

Das Angebot der Vermittlungsarbeit zu Architektur und Stadtplanung für junge Menschen nimmt zu. Den PlanerInnen und PädagogInnen ist es wichtig, mit jungen Menschen über ihren Lebensraum zu sprechen. Wie wir mit jungen Menschen über Raum sprechen können, veranschaulicht das folgende Projektbeispiel:

4. Über Raum sprechen – ein Workshop für Schulklassen zur bewussten Wahrnehmung von Raum und Beschreibung von Raumeindrücken

Leya, Paolo, Raffaella, Mato und Suse haben jeweils unterschiedliche Bedürfnisse und Ansprüche an den Raum. Die fünf Figuren werden den WorkshopteilnehmerInnen in Kurzgeschichten vorgestellt und bilden die Ausgangssituation für den Workshop. Die SchülerInnen sind aufgefordert, für jede Figur den idealen Raum zu gestalten und mit einfachen Materialien zu bauen. Mit Hilfe der Figuren wird den Jugendlichen veranschaulicht, dass sich die Bedürfnisse an ein und denselben Lebensraum von



Abb.5
Das *was schafft raum?*-Team kommt in die Schule, um Workshops zu Raumwahrnehmung, Architektur und Stadtplanung durchzuführen.



Abb.6
was schafft raum? bietet Seminare für Lehrende zu Architektur und Stadtplanung an der PH-Wien.

Mensch zu Mensch stark unterscheiden können. (Abb.7)



Den Anfang des Workshops bilden Raumspele, die den SchülerInnen dabei helfen, den Raum zu spüren und ihre Bedürfnisse im Raum kennen und artikulieren zu lernen. Verschiedene Hilfsmittel, wie die Raumbegriffebox¹ oder Post-its

zur Markierung und Beschreibung von verschiedenen Räumen kommen dabei zum Einsatz. Den SchülerInnen wird dadurch der Zugang zu Inhalten und Strukturen der Räume erleichtert.

Durch die Beschreibung der wahrgenommenen Räume und Raumerfahrungen erweitert sich der Wortschatz der Kinder, mit dem sie über Architektur und Raum sprechen und ihre Bedürfnisse an ihre Lebensräume ausdrücken.

In den Workshops werden Kinder und Jugendliche zur bewussten Wahrnehmung von Raum, zur Verbalisierung ihrer Raumeindrücke und zur Artikulation ihrer Bedürfnisse angeregt und aufgefordert. (Abb. 8 -10)

Abb.7
Die Blindführung ist eine Übung, in der die SchülerInnen lernen, dass wir Raum mit Hilfe aller Sinne wahrnehmen.

■ ÜBER LEBENSRAUM SPRECHEN



Workshop bespielt werden. (Abb. Co-verfoto)

Durch die Errichtung von Räumen für verschiedene Charaktere, lernen die SchülerInnen, dass jede/r NutzerIn unterschiedliche Ansprüche an den Raum stellt. (Abb.12)

Informationen zu **was schafft raum?** finden Sie im Internet unter:

www.was-schafft-raum.at.

Eine ausführliche Anleitung für das Projekt „Über Raum sprechen“ finden Sie unter:

www.baukulturvermittlung.at/projekte/anleitungen/uber-raum-sprechen

1 Siehe Download unter: www.baukulturvermittlung.at/projekte/anleitungen/uber-raum-sprechen

Abb.8

Die SchülerInnen suchen ihren Wohlfühlort.



Abb.9

Mithilfe von Notizzetteln werden die Raumbeschreibungen sichtbar gemacht.



Abb.10

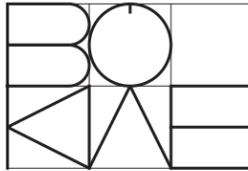
Leya und Mato haben sehr verschiedene Raumansprüche.

Abb.11

Abschließend stellt jede Gruppe ihren Raum vor.

In abstrakter Form und mit einfachen und wenigen Materialien werden für diese Figuren Räume im Massstab 1:1 errichtet, die im Anschluss an den




BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
ZVR 950803569

BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten
und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

www.boekwe.at

Impressum
Präsidium:

1.Vorsitzende: Mag. Gerrit Höfferer gerrit_hoefferer@gmx.net
2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock
Kassierin: Mag. Rena Jani
Schriftführerin: Mag. Elfriede Köttl, HR
Fachvertreter:
Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher koan_koan@hotmail.com
Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
Fachinspektoren: Mag. Peter Körner, FI

Landesvorsitzende:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr. 02252/46121
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre brigitta.imre@utanet.at
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien: Dr. Harald Machel h.machel@aon.at
Vorarlberg: MMag. Marina Dügler m.duengler@schule.at
Tirol: Mag. Klaus Pöll jk.poell@schule.at

Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik
ines.blatnik@lycos.de

Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaus.huemer@lwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.net

Burgenland, Salzburg, Tirol,
Wien, Vorarlberg: Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner
Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net
Kto. PS.K. 92.124.190
Tel. +43-676-3366903

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktionsleitung: Franz Billmayer
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und
Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

Offenlegung nach § 25 Abs.1-3 MG 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,
parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband von
Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

Redaktionelles
Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter)
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at
Mag. Katharina Jansenberger
katharina.jansenberger@gmail.com
Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Reingard Klingler office@reingardklingler.at

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche
Ansicht, die mit der Meinung der Redakti-
on nicht übereinstimmen muss.
Für unverlangte Manuskripte wird keine
Haftung übernommen. Rücksendungen nur
gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien
Tel. +43-676-3366903
email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.
Heft 2 (Juni): 1.März

Heft 3 (Sept.): 1.Juni
Heft 4 (Dez.): 1.Sept.
Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende
des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35,00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 17,50
Normalabo: € 35,00
Einzelheft: € 10,00
Auslandszuschlag: € 3,00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und
Abonnement verlängern sich automatisch.
Kündigungen müssen bis Ende des jew.
Vorjahres schriftlich bekanntgegeben
werden.

Drei Leitfäden des Kunsthistorischen Museums Wien

Das Kunsthistorische Museum Wien hat unter dem Motto „Das Kunsthistorische Museum als Partner für den Unterricht“ im Herbst 2011 drei Leitfäden für einen thematischen Museumsbesuch aufbereitet. Die Broschüren richten sich an verschiedene Schultypen und enthalten qualitativ hochwertige Abbildungen. Die Leitfäden sind (solange der Vorrat reicht) für Lehrende gratis über das KHM zu beziehen (info.mup@khm.at). Die Materialien können zur Vor- und Nachbereitung eines geführten Museumsbesuches, zu einer Vertiefung im Unterricht, als Unterstützung oder als Begleitung einer Auseinandersetzung mit der darin behandelten Thematik eingesetzt und verwendet werden.

Die Titel der fachkompetent und didaktisch altersgerecht aufbereiteten Broschüren lauten:

Kunst und Werbung (Schultyp: BHS)

Hier wird das Thema „Werbung“ in einem sehr globalen Verständnis behandelt. Einmal wird das Kunsthistorische Museum als Repräsentationsbauwerk der Monarchie untersucht und die selbstreferentielle Symbolik der Architektur und Wandmalerei (Stiegenhaus und Vestibül) unter dem Aspekt der Habsburger als Mäzene, und die Rolle der bildenden Kunst für das Kaisertum herausgearbeitet. Weiters werden sehr unterschiedliche Werke, z. B. Stadtansichten Wiens von Canaletto, Velasquez' Porträts der Infantin Margarita Teresa in verschiedenen Altersstufen, Rubens' „Propagandabild“ das Wunder des heiligen Ignatius von Loyola oder Vermeers Malkunst im jeweiligen Fokus des „Werben für...“ thematisiert. Als Autorinnen zeichnen Rotraut Krall und Illona Neuffer-Hoffmann.

Die Metamorphosen des Ovid in der Gemäldegalerie des KHM (Schultyp: AHS)

In der Einleitung der Broschüre schreibt der Autor Konrad Schlegel, dass die Sammlung der Gemäldegalerie des KHM insgesamt 2000 Bilder umfasst. Auf rund 200 Bildern davon sind Episoden der griechischen und römischen Mythologie dargestellt, rund 40 Bilder zeigen Szenen aus den Metamorphosen des Ovid. In der Renaissance und im Barock gehörten Ovids Metamorphosen zum unerlässlichen Bildungskanon der Eliten. Der Großteil der Gemälde illustriert erotische Inhalte, Liebesgeschichten der Göttinnen und Götter, die Künstler und Auftraggeber gleichermaßen interessierten. Der Bilderbogen spannt sich von Tizians Danae, Diana und Callisto, Correggios Entführung des Ganymed, Jupiter und Io, Salvatore Rosas Astraea verlässt die Erde, Rückkehr der Astraea bis zu Rubens Jupiter und Merkur bei Philemon und Baucis und Merkur bei Philemon und Baucis.

Das Kind und sein Alltag im Wandel der Jahrhunderte (Schultyp: BAKIP, Volksschule)

Die Broschüre thematisiert den Veränderungsprozess, den der Begriff „Kind“ in den unterschiedlichen Epochen durchgemacht hat. Damit verbundenen zeigt sich auf der visuellen Ebene ein Darstellungswandel von Kindern. In der Auseinandersetzung mit historischen Bildern werden die Kinder/Schüler/innen mit Alltagssituationen, Spielen und Bräuchen vergangener Jahrhunderte vertraut gemacht. Die Bilderreise reicht von Bruegels Kinderspielen und Bauernhochzeit, Jacob Jordaens' Fest des Bohnenkönigs, Gerard ter Borchs Apfelschälerin, Jan Steens verkehrter Welt



zu Velasquez' Kinderporträts der Infantin Maria Teresa (vgl. Band: Kunst und Werbung). Als Autorinnen zeichnen Rotraut Krall und Illona Neuffer-Hoffmann.

Die Leitfäden sind mit einem visuellen Leitsystem ausgestattet, das – durch Symbole gekennzeichnet – didaktische Zugänge zu den besprochenen Kunstwerken verdeutlicht. Als rote Fäden ziehen sich die Begriffe: Bildbeschreibung – Interaktion – Interpretation – Kulturgeschichte – (Mythos: kurze Nacherzählung mit genauer Angabe der Textstelle; Broschüre AHS) Zusammenfassung – Hinweise – Fragen – durch die Broschüren bzw. das Vermittlungskonzept.

Eine alphabetisch geordnete Liste mit Biographien der vertretenen Künstler und eine Literaturliste runden die Broschüre ab.

Alle Leitfäden eignen sich für die Bildnerische Erziehung hervorragend als Unterrichtsmaterial, als themenzentrierte Zugänge zur historischen Kunstrezeption oder im diachronen, komparativen Analysekontext.

Gerrit Höfferer, Wien

Das Hofmobiliendepot • Möbel Museum Wien präsentiert:

Sisi auf Korfu.

Die Kaiserin und das Achilleion

Sonderausstellung aus Anlass des 175. Geburtstags
von Kaiserin Elisabeth

26. September 2012 – 27. Jänner 2013

Reisen, Forschen, Philosophie und Naturliebe: Diese Leidenschaften von Elisabeth stehen im Zentrum der Sonderausstellung „Sisi auf Korfu“, die das Hofmobiliendepot aus Anlass ihres 175. Geburtstags präsentiert.

Informationen zu Führungen und Workshops für Kinder (Sirtaki, Veilchenseife, Eisenbahnbauen, Fächerbasteln ...) gibt es auf www.hofmobiliendepot.at

speziell das Kinderprogramm unter:

<http://www.boekwe.at/unterricht/unterricht-kunstvermittlung.php>

kunst. pädagogik. partizipation

Am **19.-21. Oktober 2012** wird in Dresden die Abschlussveranstaltung von BuKo12 stattfinden: der Kongress „Kunst Pädagogik Partizipation“.

Die acht Parts, die in dem Zeitraum November 2010 bis April 2012 stattfanden, setzten Schwerpunkte in aktuellen Themen der Kunstpädagogik. Auf dem dreitägigen kunstpädagogischen Bundeskongress in Dresden werden die Ergebnisse gebündelt, diskutiert, vermittelt und an unterschiedliche Zielgruppen adressiert.

Informationen und Anmeldung:

www.kunst-paedagogik-partizipation.de