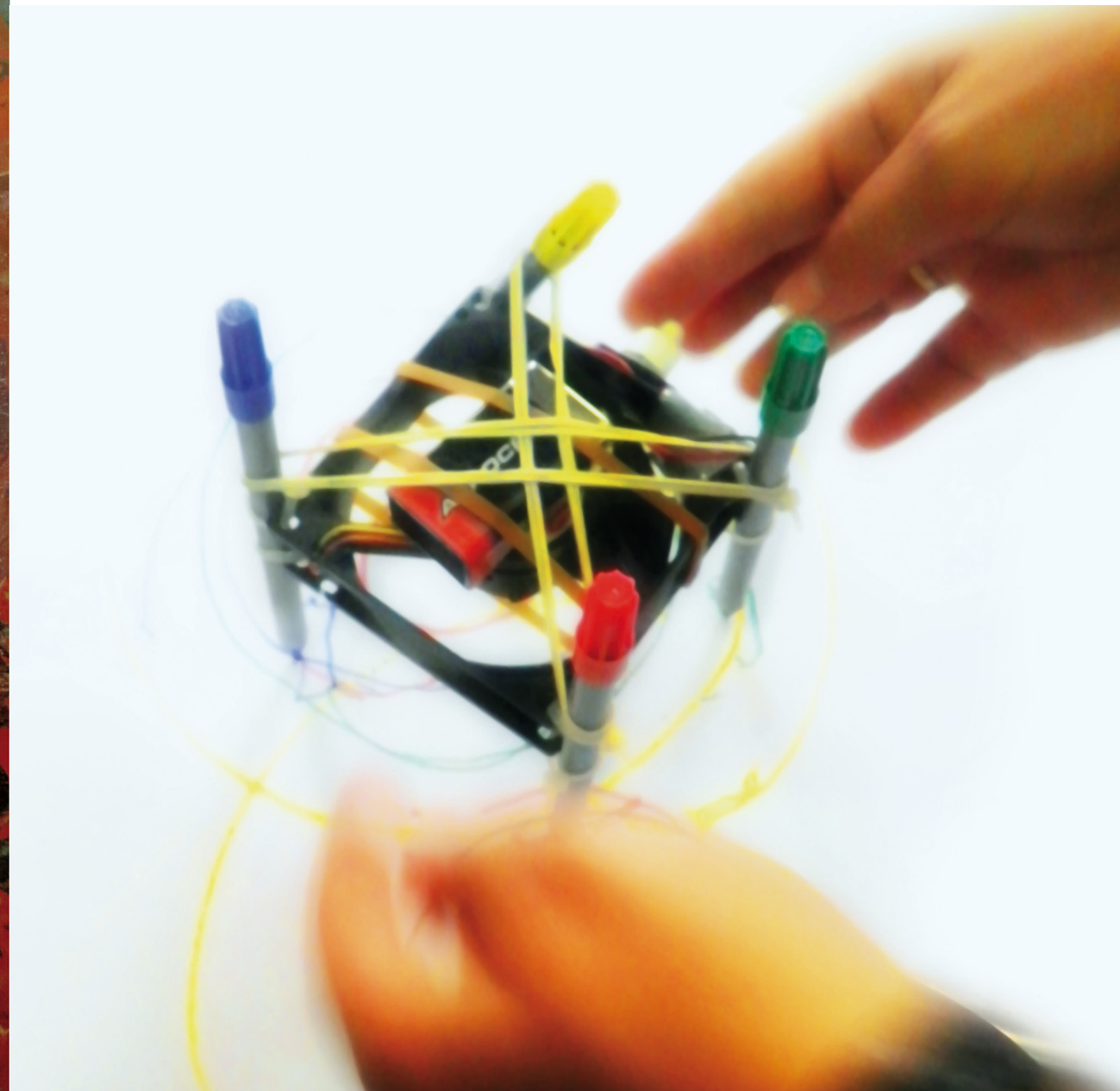
Nr° 3
September 2013

BOKAE

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,

wir freuen uns Ihnen mit dieser dritten Ausgabe des Fachblattes des BÖKWE wieder eine anregende und informative Lektüre zum Beginn des neuen Schul- und Studienjahres bieten zu können.

Eher unbeabsichtigt hat sich ein aktueller Schwerpunkt in der Diskussion um die Zusammenlegung von technischem und textilem Werken in der Neuen Mittelschule ergeben. Wir freuen uns, dass wir mit den Artikeln von Emil Gaul und Joachim Penzel zwei Beispiele aus dem europäischen Ausland (Ungarn und Deutschland) bringen können, die zeigen, wie dort derzeit über Designpädagogik nachgedacht wird. Emil Gaul erörtert Design aus einer pädagogischen und einer gestalterisch-symbolischen Ebene, Joachim Penzel zeigt, wie sich die scheinbar banalen Verpackungen von Duschmitteln analytisch betrachten lassen. Dagegen plädiert Eckhard Malota für die Analyse technischer Funktionen von Produkten: SchülerInnen sollen durch Demontage, Remontage und Novomontage verstehen lernen, wie Maschinen und Apparate zusammengebaut sind und wie sie funktionieren. Damit spricht er sich für eine Schärfung des Profils des Technischen Werkens gegenüber der Bildnerischen Erziehung aus. Diese Diskussion wird sicherlich in den nächsten Monaten weitergehen. Wir freuen uns hier über grundsätzliche Artikel ebenso wie über konkrete Unterrichtsbeispiele und (Halb)jahresplanungen und natürlich auch über Leserbriefe zur Zusammenlegung der beiden Fächer.

Das Interview, das Folkert Haanstra mit Brent Wilson geführt hat, behandelt Fragen des Kunstunterrichts in Zeiten digitaler Bildwelten. Es lässt in zweifacher Hinsicht einen Blick über die österreichischen Grenzen zu: ursprünglich wurde es in „Kunstzone", dem niederländischen Pendant des Fachblattes des BÖKWE veröffentlicht; mit Brent Wilson kommt ein einflussreicher amerikanischer Fachdidaktiker zu Wort.

Und es freut uns, dass wir zum vierten Mal eine Kolumne von Anton Thiel bringen. Wir hoffen, damit auf Dauer diese Textsorte im Fachblatt heimisch zu machen. Ab der Winternummer wird eine junge Kollegin, die im Sommer gerade ihr Universitätsstudium abgeschlossen hat, weiter machen.

Wir von der Redaktion wünschen Ihnen einen guten Start ins neue Schuljahr. Wir hoffen, Sie finden immer wieder Artikel, die Sie interessieren, überraschen und anregen, sodass Sie den BÖKWE weiter empfehlen und neue Mitglieder werben.

Ihr Billmayer Franz

Bitte beachten Sie die Beilage zum „AWARD | Bessere Lernwelten 2013" in der Mitte des Heftes. Sie zeigt die Erfolge der ArchitekturvermittlerInnen und kann als Anregung gelesen werden, Schulbauten zum Thema im Unterricht zu machen. Außerdem bietet sie gute Argumente, wenn es um die Neugestaltung von Schulen geht.

Inhalt

Emil Gaul
Es geht um uns
Wie können wir Studierenden an der Hochschule eine Entwicklungsmöglichkeit bieten? Eine Fallstudie S. 2

Eckhard Malota
Technik – Herausforderung und Chance für eine neue Fachidentität S. 7

Joachim Penzel
Das geht unter die Haut
Gestaltung und Wirkung von Designprodukten erkunden S. 13

Katharina Ertas-Ferstl
Das Spiel mit dem Spiel – Dixit S. 17

Folkert Haanstra
Leben in einer digitalen Kunstwelt.
Interview mit Brent Wilson S. 20

Gerhard Hickisch
Wir bleiben in Verbindung
Visuelle Resonanz als Bildungsinhalt des Faches Bildnerische Erziehung S. 23

Judith Klemenc
Zu-Gehörtes und Unerhörtes S. 29

Anton Thiel
STRANDGUT. Vom Herumstreunen der Gedanken.
Diesmal: Chromophobie S. 32

Bücher S. 6 und S. 33

Coverbild: zum Artikel von Eckhard Malota: Technik – Herausforderung und Chance für eine neue Fachidentität. Kritzel-"Roboter"
Rückseite: Stuckmarmor in der Stiftskirche von Kloster Melk (Foto: Billmayer)

Abb. 1
Mónika und Niki

Professor Emil Gaul (PhD, DLA) arbeitet am Institut für Visuelle Kultur am Nyíregyháza College, Ungarn. Gaul hat zunächst als Innenarchitekt zehn Jahre lang Ausstellungen für internationale Messen in Europa und Übersee gestaltet. Die nächsten zehn Jahre war er PR-Manager für ein Designcenter in Budapest, er organisiert u.a. landesweite Jugenddesignwettbewerbe mit dem Motto „Let's Design Obejcts" für 9–18jährige. Er ist Gründungsmitglied (1987) der LehrerInnenausbildung an der ungarischen Akademie für Kunsthandwerk und Design, wo er Didaktik und Fachmethodik unterrichtet. Er hat seinen Ph.D. 2002 zum Thema „Die Struktur und Entwicklung von Design- und Technikfähigkeiten bei 12-16jährigen SchülerInnen" abgeschlossen.

Kontakt:
1123 Budapest, Alkotás utca 39/b. HUNGARY,
E-mail: gaul@t-online.hu

Emil Gaul

Es geht um uns

Wie können wir Studierenden an der Hochschule eine Entwicklungsmöglichkeit bieten?

Eine Fallstudie

Diese Fallstudie behandelt ein Designprojekt, das an einer Abteilung für Kunst an einer Hochschule durchgeführt worden ist. Es ging darum, neben den Grundlagen von Designbewusstsein personelle und soziale Kompetenzen zu entwickeln. Die Studierenden arbeiteten paarweise, sie waren also gegenseitig füreinander verantwortlich.

Ich habe mehr als zwanzig Jahre in der Hochschulbildung gearbeitet, im Allgemeinen mit Gruppen von weniger als zwanzig TeilnehmerInnen; dadurch hatte ich die Möglichkeit, nähere Beziehungen zu den Studierenden aufzubauen. Meiner Erfahrung nach leidet eine Mehrheit der Jugendlichen in ihren Zwanzigern an Minderwertigkeitsgefühlen, im Allgemeinen oder in ihrem Beruf, weil ihnen bestimmte Fähigkeiten fehlen. Dies galt für jene Studierenden, die aus hunderten BewerberInnen zur angesagten Kunstakademie (Moholy-Nagy University of Art and Design, Budapest) zugelassen wurden, und ich beobachte dies auch an der Abteilung für Kunst an der Hochschule in Nyíregyháza. Ich bin davon überzeugt, dass das geringe studentische Selbstvertrauen seine Ursache nicht in einem Mangel an Fähigkeiten hat, sondern auf dem Scheitern der Gesellschaft (also uns Erwachsener) beruht, ein klares, positives Wertsystem zu vermitteln, realistische Modelle aufzuzeigen und ein Gefühl von Sicherheit und vor allem von Optimismus anzubieten.

Wenn diese Aussage stimmt, dann brauchen SchülerInnen und Studierende weniger professionelles Wissen als vielmehr Bestätigung. Wir sollten ihnen sagen: „Ihr seid gesunde, intelligente und schlaue junge Leute, ihr habt jetzt genauso ein Recht auf Heiterkeit wie auch in eurem weiteren Leben ein Recht auf

Glück und Freude!“ Ein Hochschulsemester reicht zwar nicht aus, diese große Mission zu vollbringen, aber wir können anfangen, uns schrittweise in Richtung auf dieses große Bildungsziel zu bewegen. Meine Erfahrung sagt mir heute, dass die Kräfte, die helfen den Stress der Studierenden abzubauen, ihnen helfen können, auch im Berufsleben Erfolge zu erreichen. Die zehn oder zwanzig Minuten am Beginn jeder Unterrichtseinheit, wenn wir „nur“ reden, reichen aus, um ihr Vertrauen zu stärken, und bieten mir dabei Gelegenheit, ihnen professionelle Anweisungen zu geben. Nachdem der „Vertrag geschlossen“ ist, können wir als gleichberechtigte Partner weiter machen und manchmal große Höhen erreichen. Wenn unser professionelles Ziel erreicht ist, werden wir gut für die anfängliche Zeitinvestition belohnt.

Natürlich ist die Orientierung an den Studierenden nicht die einzige Methode auf dem Weg zu erfolgreichem Lernen. Genauso effektiv ist die Bildung von studentischen Gruppen, von studentischen Gemeinschaften, so dass ein Kurs nicht nur eine Gruppe Studierender ist, die um die gleichen „Creditpoints“ wetteifern. Wenn wir gemeinsam einige Zeit in einer Künstlerkolonie oder ähnlichem verbringen können, dann gelingt uns das allen, aber wenn nicht, dann müssen wir im Lauf des Jahres Gelegenheiten finden, um professionelle Erfahrungen austauschen zu können. Besprechungen, bei denen alle zu Kommentaren ermuntert werden, sind beim Aufbau von Gruppengeist hilfreich. In einer Atmosphäre des Vertrauens trauen sich die Studierenden, gewagte, kreative Ideen und persönliche Gefühle auszudrücken – ohne Angst, verlacht zu werden. Brainstorming hilft den Studierenden dabei, sich mit einem Thema zu identifizieren, weil da nicht der oder die Lehrende sagt, wie man sich mit dem Gegenstand zu befassen hat, sondern die Studierenden dies selbst bestimmen und dadurch gleichzeitig Verantwortungsgefühl gegenüber dem Gegenstand entwickeln.

Abb. 2: Nikis Sammlung von Symbolen für Treue: Vergissmeinnicht, Rosmarin, Saphir, Blau

Abb.3: Ablauf des Entwurfs von Niki: Treue

Die Gruppen sollten relativ klein sein, dadurch kann auch in einem Kurs von 9 – 15 Studierenden Gruppenarbeit sehr effektiv sein. Drei bis fünf Studierende arbeiten sehr intensiv miteinander, Konflikte entstehen und werden gelöst, dabei entsteht ein Gefühl für Teamgeist und das Selbstbild der Studierenden

DIE ERGEBNISSE

Die Bilder zeigen die Beschenkten jeweils mit ihrem Amulett. Die Bildunterschriften beinhalten den Namen, den Zweck und die Beschreibung des Objekts

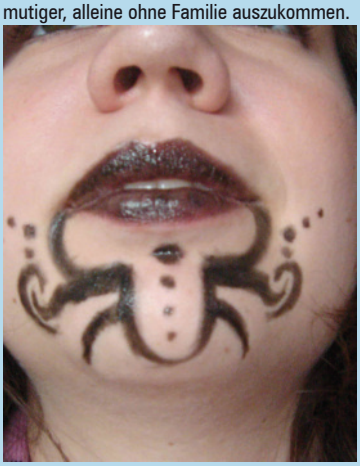
Mónikas Anhänger
Treue, Schutz vor Verführung
Ein kleiner blauer Beutel in Form einer Vergissmeinnicht-Blüte enthält einen Saphir und einen Tropfen Rosmarinöl.

Barbaras Nuss
Mehr Aufmerksamkeit und Konzentration, besseres Gedächtnis
Eine „Nuss" in Form eines Gehirns aus Eibenholz enthält eine Perle als Symbol eines fruchtbaren Gedankens. Nóra hat die Nuss in vier Wochen im Bus, im Unterricht und sonst wo geschnitzt. Barbara brach in Tränen aus, als sie sie bekommen hat.

Zsikes Halsband
eine schöne Frau werden
Beim vierten Treffen bekannte das Mädchen mit dem Geburtsfehler: „Ich hasse Frösche und liebe Tulpen." Frosch: mit dem sie ihre Großmutter neckte. Tulpe: eine schöne reife Frau, wie Zsófi es in einem Symbollexikon gelesen hat. Mit rosa Wollgarn umwickelter Draht in Form einer Gebärmutter mit einer Perle in der Mitte als ein Versprechen …

Zsófias Flammen
„Keine Angst haben vor Insekten, Schmutz und Dingen auf dem Boden!"
Dieses Mädchen trug immer Schwarz. Zsike machte ihr eine leidenschaftlich flammende rot-orange glasierte Halskette.

Biankas Halsband
von der Familie frei kommen
Dreiecke symbolisieren Familienmitglieder. Wenn sie sie in der Hand hält, wird sie mutiger, alleine ohne Familie auszukommen.



Elonóras Tatoo
Unabhängigkeit, erwachsen sein
Ein männliches Sexualorgan wurde im Stile eines Maori Tatoos unter ihren Mund gemalt. Sie trug es stolz im Seminarraum!

Nóras Ohrfeder
Down to earth, weniger Illusion, mehr Realität
Die fliegende Feder ist Nóra. Die schwarze schwere Perle steht für Selbstkontrolle, die Nóra daran hindert, zu weit weg zu fliegen.

Emils Medaille
angemessene Distanz halten zu KollegInnen und Studierenden
Kleine Perlen symbolisieren Leute: Familienmitglieder, Verwandte, Freunde, KollegInnen und Nachbarn. Die Entfernung von der Mitte konzentrischer Kreise zeigt das abnehmende Maß an Intimität.

Tabelle 1 – Liste der Zwecke

Name	Zwecke
Barbara	Mehr Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnis
Nóra	Down to earth, weniger Illusion, mehr Realität
Mónika	**Treue, Schutz vor Verführung**
Nikolett	Toleranter und offener den Eltern gegenüber
Zsófia	Nicht vor Insekten, Schmutz und Dingen am Boden Angst haben
Zsike	„Ich hasse Frösche und liebe Tulpen."
Eleonóra	Ich wäre gern eine erwachsene Frau
Bianka	Ablösung von der Familie, weniger Sorge darüber, was die Eltern erwarten

Tabelle 2 - Liste der Zwecke. Bericht von Niki (Zusammenfassung)

Für wen ich arbeite	MÓNIKA
Wonach fragte sie?	Mach ein Amulett, das ihr hilft, ihre Treue zu bewahren
1. Gespräch	Etwas, was Verführung zurückweist, Treue halten hilft. Einfache Form, warme Farben: orange
2. Gespräch	Fruchtbare Unterhaltung. Ich habe ein deutliches Bild. Begann mit dem Sammeln von Symbolen.
3. Gespräch	Einige Missverständnisse haben sich aufgeklärt. Mónika stimmt zu, Blau steht für Treue. Sie verbindet es mit „Vergissmeinnicht".
4. Gespräch	Zusammenfassung in Zeichnungen zu einem Entwurf und Mónika gezeigt. Sie mochte die Idee.
Zusammenfassung	Saphir, Vergissmeinnicht, Rosmarin, blau, Treue

wächst. Am Ende entsteht eine gemeinsame Vorstellung in der Gruppe, und wenn wir den Prozess gut gestaltet haben, dann ist die entstehende Vorstellung die Freude an der Vollendung des Lernprojekts. Ich habe hier die Bedeutung der Gruppenarbeit nur angedeutet, sie müsste in einem anderen Artikel genauer erforscht werden.

Wir wollen uns nun einer Fallstudie zuwenden, um zu sehen, wie erfolgreich individuelle Ziele von Studierenden betreut, Gruppenzusammengehörigkeit geschaffen und professionelle Ziele erreicht wurden; und zwar im Rahmen eines einzigen Gestaltungsprozesses, der dazu gestaltet wurde, dass Studierende sich gegenseitig den Rücken stärken.

Das Amulettprojekt

Ein Objektdesignprojekt zur Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen

Der Kurs, in dem diese Arbeit gemacht wurde, hieß „nicht-serielles Design", was bedeutet, dass es um den Entwurf eines einzelnen individuellen Objekts und nicht um einen für eine Serienproduktion geht. Weil die Abteilung keine Werkzeuge oder Materialien hat, musste ein Objekt gewählt werden, das sehr wenig Material erforderte und das auch zuhause hergestellt werden konnte. Deshalb wurde ein kleines, persönliches Objekt, so etwas wie ein Amulett, vorgeschlagen, welches aufgrund seines magischen Inhalts für Leute in den

Zwanzigern interessant ist. Normalerweise würden die Studierenden ihre Traumamulette für sich selbst machen und das Projekt würde den Voraussetzungen und Anforderungen des Kurses perfekt entsprechen, aber das hätte keine Gelegenheit zu persönlicher oder sozialer Entwicklung gegeben. Deshalb forderte ich alle dazu auf, einen Partner oder eine Partnerin im Kurs zu wählen und jeweils ein Amulett füreinander zu entwerfen. Aus der Designperspektive war diese Vorgehensweise von Vorteil, weil man sich keinen Kunden oder keine Kundin vorstellen musste, weil er oder sie ja schon da war. Für die moralische Entwicklung der Studierenden erwies sich die Partnerarbeit als sehr dankbare Aufgabe, was sogar mich überraschte.

Die einzelnen Schritte der Amulettaufgabe:

- bildet ein Paar
- nennt eurer Partnerin oder eurem Partner einige personelle, moralische Zwecke, wofür das Amulett helfen soll
- präzisiert und vertieft die Aufgabe im Gespräch
- sucht Analogien in verschiedenen Kulturen und Zeiten
- zeigt eurem Partner oder eurer Partnerin Bilder und Texte (Abb. 2)
- lasst eure Partnerin oder euren Partner Eindrücke und Ideen dazu äußern
- entwerft das Objekt und führt es aus (Abb. 3)
- gebt es eurer Partnerin oder eurem Partner, und hört euch seine bzw. ihre Eindrücke und Ideen zum Amulett an

Designbewusstsein

- ein Objekt, ein Amulett
- besseres Verständnis für Designprozesse
- Bewusstsein für Symbole und deren kulturelle Rolle
- Materialeigenschaften
- Entwicklung im ästhetischen Entscheiden
- jemand anderen verstehen
- Umgang mit Intimität

Emotionaler und moralischer Ertrag

- durch Gespräche lösen sich anfängliche Probleme oft von selbst
- Selbstvertrauen wächst: „Ich bin wichtig, weil sie Wochen lang für mich gearbeitet hat ...“
- Vertrauen/Freundschaft in die ArbeitspartnerInnen (Abb.1)
- durch gegenseitiges Verstehen wächst der Zusammenhalt in der Gruppe

Dank an meine Studierenden für ihre begeisterte Mitarbeit: Barta Barbara, Dendel Nikolett, Galamb Gabriella, Hajdú Erzsébet, Hajdu Zsuzsa, Kiss Nóra, Keszthelyi István, Kontra Mónika, Molnár Viktor, Mózes Máté, Nagy Zsófia, Rácz Tibor, Svertskó Bianka, Sziki Nóra.

Übersetzung aus dem Englischen: F. Billmayer

rezension

Ulrich Blanché: Konsumkunst. Kultur und Kommerz bei Banksy und Damien Hirst; transkript Verlag, Bielefeld 2012. 370 Seiten. ISBN 978-3-8376-2139-6

Das vorliegende Buch des Kunsthistorikers Ulrich Blanché stellt einen fundierten, gut recherchierten und intelligenten Beitrag zum Spannungsfeld „Kunst, Konsum und Popkultur“ dar. Blanché rezipiert den erfolgreichen, ehemals YBA (Young British Artist) Damien Hirst und den Street Artist Banksy als Musterbeispiele zeitgenössischer Künstler, die sich in ihren Werken mit unterschiedlichen Aspekten von Konsum beschäftigen: So finden Auseinandersetzungen um den ästhetischen Wert von Kunst im Vergleich zu ihrem finanziellen Wert als Konsumprodukt Eingang in deren Werke.

In einem einführenden Kapitel zu „Konsum“ werden Begriffe wie Konsumgesellschaft, -kultur, -kritik und Konsumismus, das Verhältnis von Konsum und Religion, sowie der Konsum in der Kunst(-geschichte) abgehandelt. Als Wegbereiter und rolemodels für Hirst und Banksy werden exemplarisch Marcel Duchamp, Andy Warhol und Jeff Koons vorgestellt. Vor dem Hintergrund der Thatcher-Ära zeigt der Autor, wie sich in einem neoliberalen System, im London der späten 80er Jahre unter der Regie des Werbemagnaten und Kunstsammlers Charles Saatchi, ein Kunstsystem entwickeln konnte, das starke Analogien zum Kapitalmarkt aufweist und Kunst zu einer begehrten Währung werden ließ.

Als Referenzen im Kontext einer systematischen Werkanalyse, die mit pointierten Erkenntnissen aufwarten kann, werden immer wieder u.a. Norbert Bolz’ „konsumistisches Manifest“(2002) und Wolfgang Ullrichs „Habenwollen“(2006) herangezogen. In den Arbeiten von Banksy und Hirst spielen Tiere auf makabre aber unterschiedliche Art eine große Rolle. Damien Hirst besitzt viele Arbeiten von Banksy.

Ulrich Blanché ist es gelungen, durch detaillierte Recherchen, (viele Originalzitate aus Interviews mit Damien Hirst werden mit seiner Werkrezeption und -analyse kontrastiert) und multiperspektivische Bezüge auf Konsum, Kunst, Kultur, Werbung und Religion ein Buch vorzulegen, das immer wieder neue Aspekte und Lesarten im und um das Werk der beiden Künstler anbietet und eine fundierte wissenschaftliche Aufarbeitung geleistet hat.

Gerrit Höfferer, Wien

Eckhard Malota

Technik – Herausforderung und Chance für eine neue Fachidentität

Zur Fachsituation

Durch die Zusammenführung der Fächer TechWE und TexWE in der NMS und der Lehrplan-Verordnung vom 30. Mai 2012 entstand die bekannte Situation der Zweiteilung. Der Unterricht wird in den zwei Fachbereichen getrennt geführt. Ein Lehrer bzw. eine Lehrerin übernimmt eine halbe Klasse für ein halbes Jahr, zum Halbjahr wechseln die Gruppen vom technischen zum textilen Unterricht bzw. umgekehrt. Da der derzeit geltende Lehrplan nicht erfüllt werden kann, ist es zur Reduktion von Fachinhalten gekommen. Wesentliche Bereiche der Fächer fehlen, nur einzelne Schwerpunkte können ausgewählt werden. Dabei ist keineswegs geklärt, welche Bereiche der beiden Fächer nun unterrichtet werden sollen.

Welche fachlichen Kompetenzen, Kenntnisse, Fertigkeiten etc. sollen erworben werden? Nach wie vor geht es lehrplangemäß um unterschiedliche Materialzuordnungen, Technologien und Bezugswissenschaften. Die additiven Lehrplanteile haben kaum Gemeinsamkeiten.

Als neuer Schwerpunkt, weil kleinster gemeinsamer Nenner, setzt sich die gestaltende Auseinandersetzung mit Designthemen durch. Diese waren in den alten Lehrplänen bereits vorhanden. Sie bilden quantitativ sog. „Schnittpunkte …um Neues zu entwickeln". (NMS-Lehrplan)

Abb. 1: Ende des Druckers: "Tintenauffangbehälter voll"

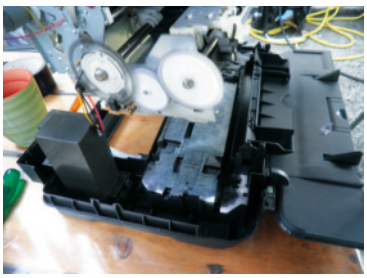


Abb. 2: Öffnen des Druckers, Trennung Druckwerk oben vom Auffangbehälter im Boden

Abb. 3: Reinigung der Absorber-Filze im Freien

Abb. 4: Trockenen der Absorber-Filze

Eine neue Fachidentität wäre notwendig. Auch für die Neupositionierung eines künftig gemeinsamen Unterrichts steht die Schwerpunktsetzung auf prozessorientiertem Gestalten von Design mit der Methode des design thinking im Raum (vgl. bmukk-Broschüre 2012: 10f.). Diese bildet personell und von der bisherigen Ausbildungsstruktur der LehrerInnen her gesehen relativ geringe Reibungsflächen. Hier kann am ehesten eine Verbindung der beiden Fächer intensiviert werden. Wie bereits im Einleitungstext des NMS-Lehrplans (S.81) formuliert, wäre das eigentliche Ziel der Zusammenlegung der beiden Fächer *„die gleichwertige technische und gestalterische Kompetenzentwicklung für beide Geschlechter und damit auch eine Erweiterung der beruflichen Perspektiven".*

Die *Realität an den Schulen*, die schon länger die Zusammenlegung praktizieren, sieht leider anders aus. Die im Rahmen der IMST-Tagung in Klagenfurt (25.9.2012) und bei der Arbeitstagung der PH-LehrerInnen in Wien (3./4.12.2012) vorgestellten konkreten Beispiele des neuen Werkens in der Sekundarstufe zeigten eine erhebliche Verengung von Inhalten. Fingerpuppen, Tierfiguren- Untersetzer oder ähnliche gestalterische Aufgaben lassen kaum Abgrenzungen zur Bildnerischen Erziehung erkennen und eignen sich wohl kaum als Schwerpunkte für ein neues Fachprofil. Die bloße Bearbeitung von Holz kann technische Kompetenzen nicht abdecken.

Eine Praxis, die fast ausschließlich auf gestalterische Kompetenzen wert legt, wirkt weltfremd. Gestaltungen ohne gezielt definierte, zweckgebundene Problemstellung bringen keine Erkenntnis und sind ohne Bildungswert. Geradezu aktuell und vorbildhaft – auch noch nach fast vierzig Jahren – wirken dagegen Arbeitsbeispiele aus dem Band

Mag. Eckhard Malota
Geb. 1947, Matura in Neunkirchen NÖ;
1974–1979 Studium der Fächer Kunst und Werken/Arbeitslehre für das Lehramt an Gymnasien an der Hochschule für bildende Künste Braunschweig;
1979–1983 Unterrichtstätigkeit und Referendariat in Wolfsburg.
1985–87 Nostrifikationsstudium an der Akademie der bildenden Künste Wien; unterrichtete 1984–1987 in Wr. Neustadt, 1987 – 2012 am BG/BRG Baden, Biondekgasse;
seit 2005 Betreuung des Gegenstandsportals Werken technisch von schule.at,
seit 2011 Organisation des BÖKWE- Osterseminars in Slavonice

von Gustav Zankl und Gerhard Berger des Jahres 1974. Durch den Verzicht auf bildnerisches Dekor, auch beim Design, stehen die Funktionen und nicht – wie im Kunstunterricht – die Gestaltung und Wirkung der zu entwickelnden Objekte im Vordergrund (Berger/Zankl 1974:97 ff.). Design ist für Zankl ein „integrierender Bestandteil der Technik."(Zankl 2007) Gustav Zankl, der das Selbstverständnis eines Faches „Werken mit technischem Aspekt" in Österreich begründete, hatte eine klare Trennung vom Kunstunterricht vollzogen und das musische Werken abgelöst, bei dem besonderer Wert auf die *Form* gelegt wurde, um dadurch das individuelle Gestaltungsvermögen zu fördern. Zankl charakterisierte das musische Werken als eine Flucht in eine heile, aber nicht mehr existierende Traumwelt (Berger/Zankl 1974:136). Die Auswahl der Lehrinhalte sollte nicht nur die Gegenwart, sondern auch die Zukunft, in die die SchülerInnen hineinwachsen, einbeziehen.

Einbeziehung technischer Bildung

Die Probleme mit dem unzureichenden technischen Aktualitätsbezug im Werkunterricht sind nicht neu. Der handwerklich orientierte Werkunterricht wurde schon lange vor der Zusammenlegung der beiden Fächer in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, gar schlicht ignoriert: In einem „Presse"-Artikel vom 26.8.2006 forderte Hannspeter Winter, Physiker an der TU Wien, die Einführung eines zeitgemäßen neuen Gegenstandes „Technik" ab der 5. Schulstufe, in dem durch „praktische Übungen das Verständnis für die Technik" geweckt werden solle. Erst dann könnten Physik und Chemie anknüpfend einsetzen. Im November 2007 forderte Dr. Georg Antesberger von der Siemens AG wiederum „über einen Technikunterricht an den Schulen nachzudenken". Wenn Höhere Technische Lehranstalten bereits Volksschulkinder oder SchülerInnen der NMS im Zuge von Kooperationen für die Technik interessieren möchten, so geschieht dies heute über Projekte an den HTLs und leider gänzlich am Werkunterricht vorbei.

Wir leben in einer Zeit eines rapiden technischen Wandels. Morgen ist schon veraltet und „out", was heute noch als Neuerung angepriesen wird. Diese Entwicklung macht eine ständige Weiterbildung notwendig. Die einzelnen Produkte enthalten einen zunehmenden Wissens- und Informationsanteil. Dies gilt auch für textile Produkte. „Intelligente Textilien" eröffnen unzählige Anwendungen: Der Fahrradbote z.B. kann bald den Stadtplan auf seinem Ärmel sehen. Die Bedienungsfunktionen der Technik werden menügesteuert immer komplexer, früher getrennte Funktionssysteme verschmelzen. Dies erfordert Einarbeitungszeit für die Bedienung. Keine Veränderung in der Vergangenheit war so radikal und weit reichend wie die durch IT, das Internet und die Digitalisierung verursachte. Die immer unanschaulicher werdende Technik erfordert, dass die geistigen Anforderungen wachsen, wenn man sie verstehen und durchdringen will. Grundlegende Kenntnisse über Technik sind ein bedeutsamer Teil der Allgemeinbildung und unserer kulturellen Identität.

Der Werkunterricht muss sich diesen Veränderungen ständig anpassen. Die Bezugswissenschaften von Technik und Design müssen einen höheren Stellenwert bekommen, wenn der Unterricht noch mit anderen wissenschaftsbasierten Unterrichtsgegenständen mithalten will. Wenn man sich einseitig auf das „Werken", das manuelle Bearbeiten von Materialien und das Anfertigen einzelner Werkstücke, beschränkt und auf systematisches Funktionswissen über Technik verzichtet oder sich ganz auf den sog. „neueren Ansatz des Werkunterrichts", auf eine „gestaltende Designpädagogik", zurückzieht (vgl. Wikipedia „Werkunterricht"), wird sich angesichts der Entwicklungen um uns herum auch ein für beide Geschlechter offenes Fach nicht behaupten können.

Werkanalyse vs. Werkaufgabe

Die sog. Werkaufgabe, die „Urform" aller fachbezogenen Unterrichtsverfahren, stößt bei vielschichtigen technischen Funktionen zunehmend an Grenzen. Schon etwas anspruchsvollere technische Lösungen überfordern SchülerInnen ohne entsprechendes Wissen.

Aus dem Gesamtprozess aller für Technik typischen Kompetenzbereiche – Technik verstehen, gestalten (planen, konstruieren, herstellen), nutzen (bedienen, anwenden, entsorgen), bewerten und kommunizieren (Standards 2007/ Fachlehrplan 2012) – können jeweils nur Schwerpunkte herausgegriffen werden. Schon etwas komplexere Werkaufgaben, beispielsweise der Bau einer Lampe mit Akku- und Dynamobetrieb, wo SchülerInnen mit einfachen Mitteln aufgrund von Recherchen und Experimenten ein technisches Problem analysieren müssen, Lösungsideen entwickeln, anschließend fertigen und testen müssen, stoßen an zeitliche Grenzen. Verzichtete man jedoch auf die technischen Funktionen zugunsten freier Gestaltungen, würde dies Raum für inhaltliche Beliebigkeit schaffen und die Arbeit ad absurdum führen. Ähnlich würde auch die Beschränkung auf das Fertigen und Montieren, z.B. nach Bausatzvorgaben, kaum funktionales Problembewusstsein entstehen lassen.

Funktionszusammenhänge

Mit der induktiven Methode der Werkanalyse nach Wilkening (S.48ff.) lassen sich dagegen auch komplizierte technische Funktionszusammenhänge industrieller Produkte aufschließen. Die Schüler erstellen Hypothesen anhand der äußeren Funktionen beispielsweise

eines Bügeleisens zum möglichen Aufbau nach dem black-box-Prinzip. Oder sie zerlegen ein Gerät und benennen die Teile anhand einer Explosionszeichnung des Herstellers, zeichnen einen Stromlaufplan. Man erspart sich so viele Umwege beim theoretischen Rechercheaufwand. Die reale Konstruktion selbst ist Auslöser und Objekt von Problemlösungen, eine Arbeitsform des „Verstehens" von Technik. Anders als beim Design, wo Funktionszusammenhänge meistens offen erkennbar sind, erfordert die Analyse technischer Beispiele wesentlich mehr Aufwand. Die Möglichkeiten der Werkanalyse sind aber nahezu unbegrenzt. Die Analyseaufgabe kann sich auf einen vergleichenden Test oder ein Experiment beziehen, Gesamtfunktion und Teilfunktionen veranschaulichen (was ein technisches Objekt alles „kann"), den Aufbau der Baugruppen und die Materialeigenschaften untersuchen. Weitere Gesichtspunkte der Betrachtung wären die Bedienungselemente, die Wartung und Sicherheit, die Fehlersuche sowie die Aufrüstungs- und Reparaturmöglichkeiten des Objekts. Letztere Ziele gehören bereits zum Kompetenzbereich, Technik verantwortlich zu nutzen (vgl. Standards 2003:181ff.).

Demontage

Die „Demontage" ist die wichtigste handlungsorientierte Methode zur Werkanalyse von Technik. Zeiller verwendet auch noch die Begriffe „Remontage", d.h. das Wieder-Zusammensetzen des zerlegten Objekts in umgekehrter Reihenfolge und die „Novomontage", bei der ein technisches Objekt demontiert und teilweise andersartig zusammengesetzt wird (Zeiller 2004: 18). Heute würde man diese Vorgangsweise, die Technik unkonventionell zu nutzen, als „Hardware-Hacking" bezeichnen, wobei die Übergänge zwischen der „Hacker"- und der „Maker"-Bewegung fließend sind. Diese Bewegungen, oft an den Schulen in USA entstanden, breiten sich auch in Europa immer mehr aus. Mit dem Ziel, die Grenzen des Machbaren der Technik zu erkunden, wird demontierter Elektronikschrott in anderen technischen Funktionen verwendet. Derartige Erfindungen werden bei sog. *Maker Faires* angeboten. Die erste europäische c'tHacks-Maker-Faire war am 3.8.2013 in Hannover. Etablierter, und schon in den Geschäften zu finden, ist das Upcycling, die Wiederverwertung von Materialien aller Art zu neuwertigen Designprodukten.

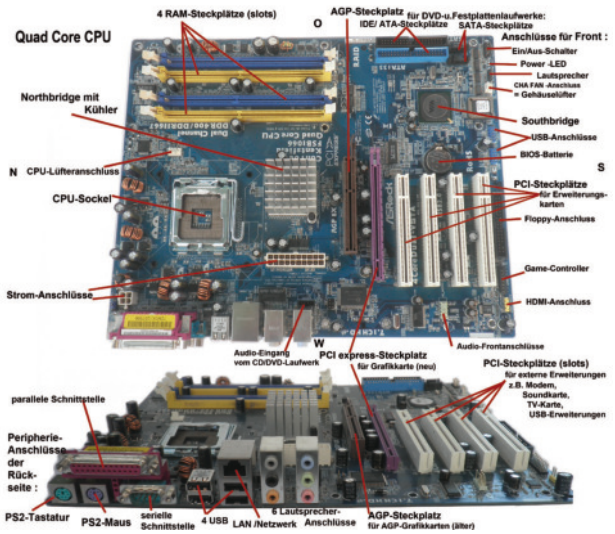
Ich möchte am Beispiel des Computers und seiner Peripherie vor allem Möglichkeiten der Werkanalyse und der Wiederverwendung ausgebauter Teile zeigen.

Untersuchung des Computers und seiner Peripherie

Einstieg, Hintergrundwissen

Computer sind längst alltägliche Technik. Laut Statistik Austria besaßen 2012 über 81 % aller Haushalte einen Computer. Man kann daher annehmen, dass die Technisierung der Haushalte im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnik quantitativ fast gesättigt ist und sich Wachstumsraten vor allem durch Geräte mit neuen technischen Funktionen ergeben, die alte, nun „mangelhafte" Produkte vom Markt verdrängen. Ins Gerede ist auch der Einbau von „Schwachstellen" gekommen, sodass kurz nach Ablauf der Garantie ein Defekt „leider" nicht mehr zu reparieren ist. Dem nachzugehen, ist eine der Aufgaben der Werkanalyse.

Das Aufkommen an Elektronikschrott wird somit weiter wachsen. Im Durchschnitt erneuern Österreichische Unternehmen alle 3 bis 4 Jahre ihre IT-Struktur, bei Haushalten und Schulen sind die Intervalle durchschnittlich ein Jahr länger. Ist ein 5 Jahre alter Drucker demnach schon „völlig veraltet", muss



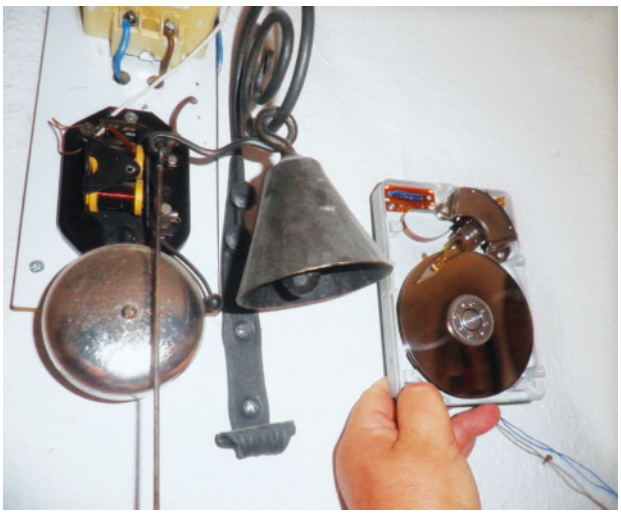


Abb. 5: Mainbord eines zerlegten PC

Abb. 6 Festplatten-Klingel

er ersetzt werden? Die SWR-Sendung „betrifft – Schmeiß weg, kauf neu" geht dieser Frage nach. Der Film – auf YouTube abrufbar – lenkt den Blick auf den Wohlstandsmüll, die getrennte Behandlung von Elektronikschrott (lt. EU-Elektroaltgeräteverordnung von 2005) und eignet sich zur Bewertung von Phänomenen wie „Wegwerfgesellschaft" und „geplante Obsoleszenz" im Gegensatz zu „Abfallvermeidung" und „Reparaturgesellschaft".

Da die Industrie mit viel Werbung Bedürfnisse weckt, damit immer neue Modelle gekauft werden, obwohl die alten noch funktionieren („psychologische Obsoleszenz"), ist es nicht schwer, alte Geräte mit funktionstüchtigen Teilen

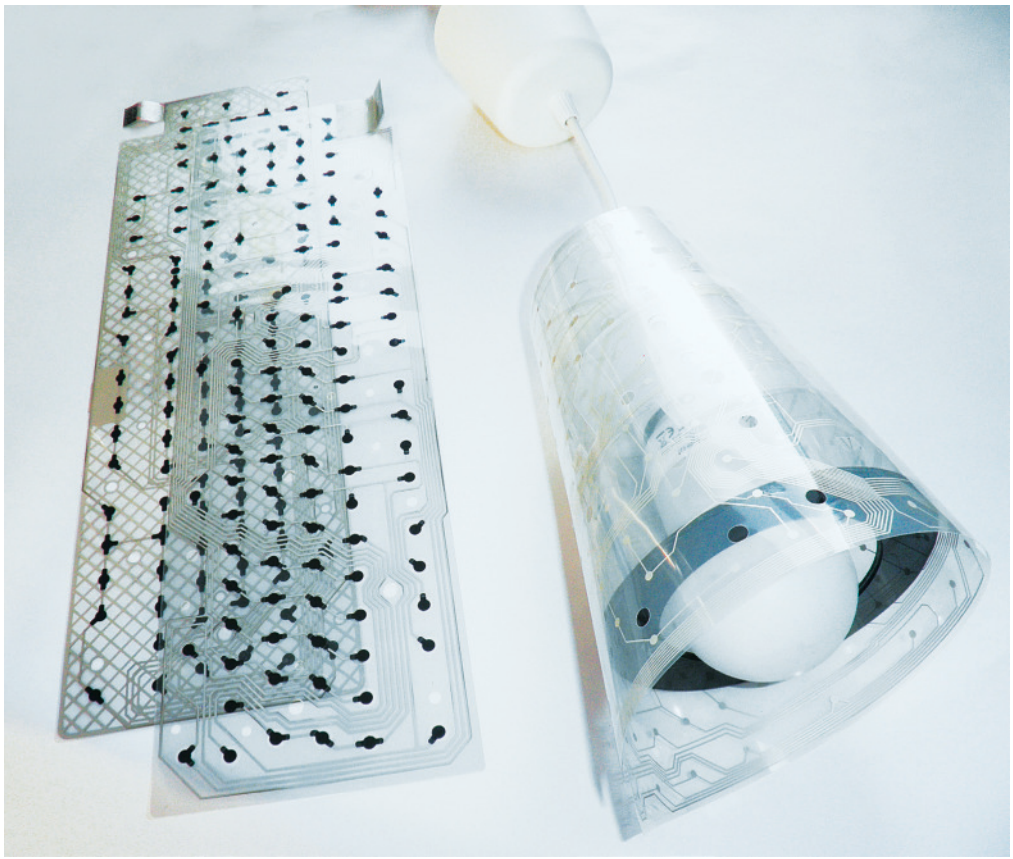


Abb.7: Tastaturfolien-Lampe

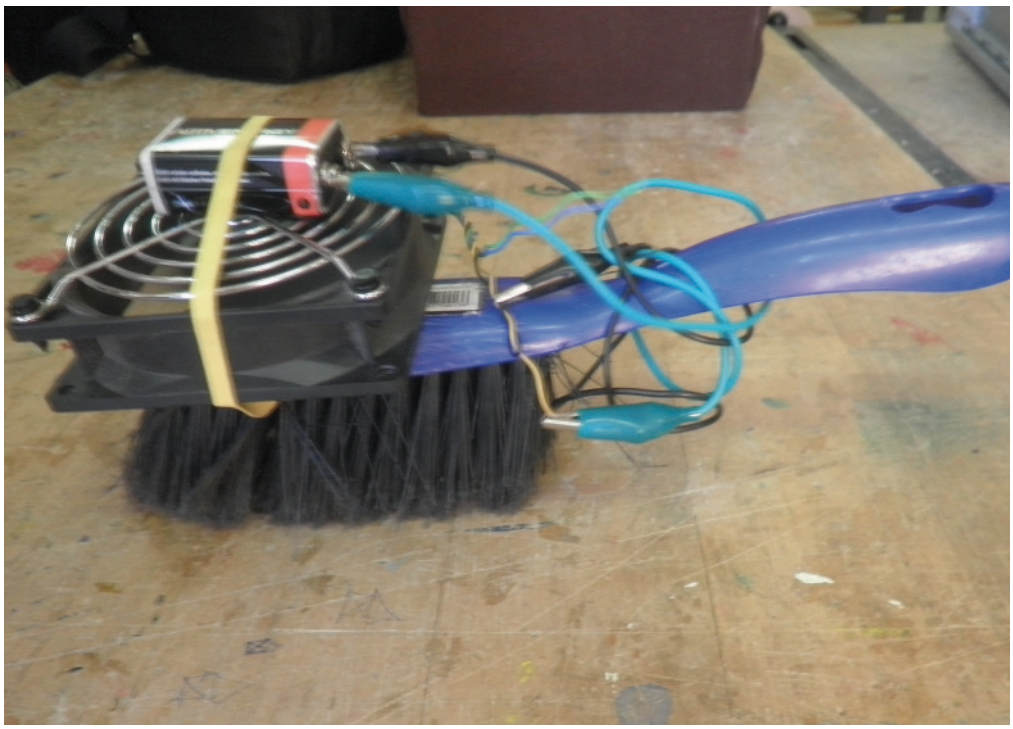


Abb.8: PC-Lüfter treibt einen Handbesen an

zum Ausschlachten vom Bauhof, beim Demontage-Recycling-Zentrum (D.R.Z.) oder vom eigenen Haushalt für den Unterricht zu besorgen.

Warten und Reinigen

SchülerInnen muss der Unterschied zwischen langfristigem, verantwortlichem „Nutzen" und prestigeartigem „Besitzen" deutlich sein. Regelmäßige Aktualisierungen der Software sind erforderlich, um die Funktionstüchtigkeit des Computers zu sichern. SchülerInnen haben ein hohes Handhabungswissen, an das man anknüpfen kann. Viele Computerprogramme weisen auf ihre Updates hin, die Maschine „steuert" sich selbst im Dialog mit ihren BenutzerInnen. Man muss nicht vollständig wissen, wie man sie „bedient". Das schafft allerdings Abhängigkeiten, die die Softwarehersteller von Sicherheits- und Updateprogrammen nutzen, um ihr Produkt besser zu verkaufen und um Konkurrenz auszuschalten.

Für die Wartung der Sicherheit genügt z.B. „Microsoft Security Essentials". Ein Kaufprogramm ist nicht notwendig. Die regelmäßige Reinigung des Speichersystems empfiehlt sich durch die interne „Datenträgerbereinigung" (Zubehör>Systemprogramme>), oder die Freeware „CCleaner", „TuneUp Utilities" usw.

Upgrades und Reparieren

Computer sind modular aufgebaut. Es ist daher leicht, Bauelemente auszutauschen, die Hardware „aufzurüsten", wenn sich „Abstürze" häufen. Einfach, preisgünstig und sehr effektiv ist die Erweiterung des Arbeitsspeichers durch eine RAM-Karte. Das freie Tool „SIW (System Info for Windows)" analysiert umfassend die Hardware, prüft unter „Memory" die vorhandene und noch mögliche RAM-Kapazität. Selbst ein 10 Jahre alter Laptop ließ sich so wieder flott machen und funkti-

oniert einwandfrei bei der Präsentation von Filmen.

Ein eindrucksvolles Beispiele „geplanter Obsoleszenz“ der Hersteller sind Ink-Jet-Drucker, die nach der Garantiezeit ihre Funktion einstellen. Wer viel druckt, hat bald einen vollen Auffangbehälter für die Resttinte. Der Drucker warnt und stellt bald seine Tätigkeit ganz ein mit dem Hinweis, dass man sich an das Service-Zentrum wenden solle. Dann beginnt eine Odyssee. Das sog. autorisierte Service-Center verweist nur auf die abgelaufene Garantie und darauf, dass es sich um ein „Exchange-Produkt“ handle, auf Deutsch ein Wegwerfprodukt. Es gibt keinen Reparaturbetrieb, der sich des Gerätes „annimmt“. Nun kann man wirklich nichts mehr falsch machen, wenn man selbst eine Reparatur versucht. Genaue Hinweise im Forum „DruckerFrage.com“ genügen. Man öffnet das Gerät, trennt Druckwerk vom Gehäuse, reinigt die Filze des Gehäusebodens, baut alles zusammen, stellt den elektronischen Zähler zurück – und alles funktioniert nach ca. 2 Stunden Arbeit wieder (Abb. 1-4).

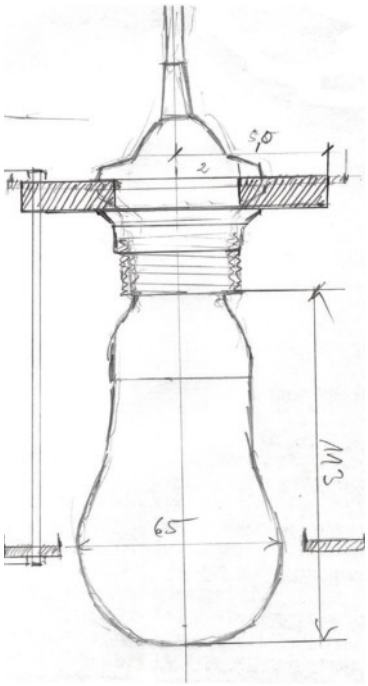


Abb. 9: Entwurf Tastaturfolien-Lampe

Zerlegen ist mehr als nur die Umkehr der Fertigungsaufgabe nach Vorgaben. Es ist vielmehr eine aufregende Entdeckungsreise in die Grundlagen der Computertechnik. Zunächst werden die Außenanschlüsse an Front- und Rückseite identifiziert. Sie geben Hinweise auf das Alter sowie den Sitz der Grafik- und Erweiterungskarten. Der Netzanschluss hinten führt nach innen zum Netzteil,

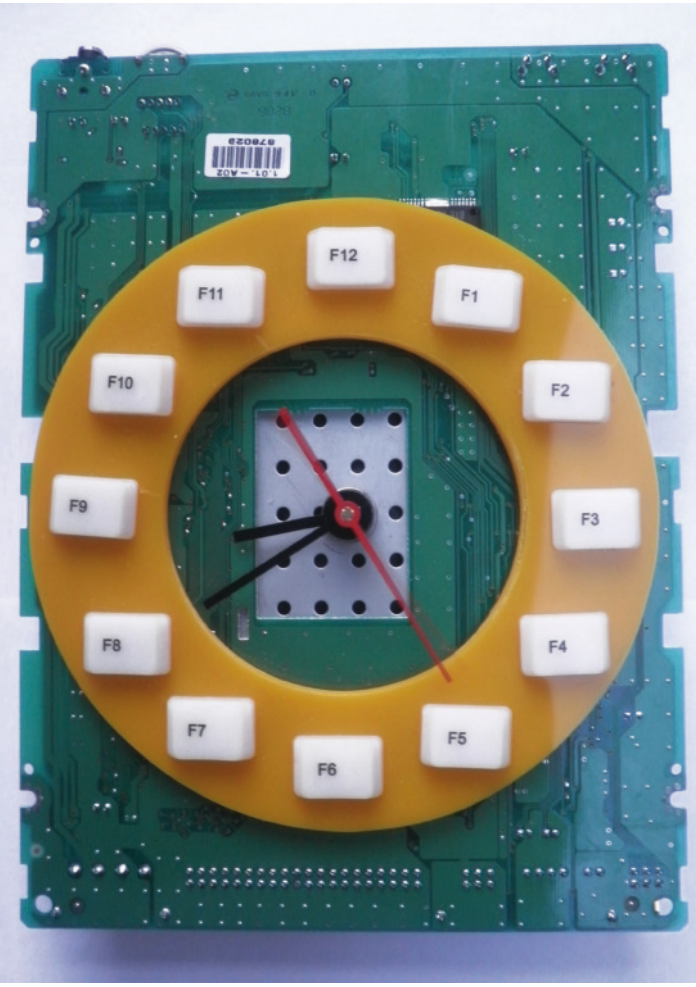


Abb. 10: Tastatur-Platinen-Uhr

Abb. 11: Rückseite Uhr (alle Bilder E. Malota)

von dort führen die Kabelstränge zum Mainboard und zu den Laufwerken. Das Mainboard, die Hauptplatine, ist wie eine Landkarte nach Himmelsrichtungen im Gehäuse eingebaut, ihre Anschlüsse sind beschriftet. Oben im „Norden" (in Abb.5 links) liegen die größten Chips: CPU und Northbridge mit Lüftung und Kühler. Unten im Süden befinden sich Einschubsteckplätze, Batterie und Southbridge. Im Osten sind RAM-Steckplätze und Laufwerksanschlüsse. Im Westen hat das Mainboard die Peripherie-Anschlüsse. Alle Teile werden mit Auftrag fotografiert, benannt, ihre Funktionen und das Computer-Grundprinzip von Eingabe-Verarbeitung-Ausgabe recherchiert.

Upcycling von IT-Teilen, Beispiele

Computerschrott enthält ähnlich wie ein Baukasten einen wertvollen Materialfundus: Die aufgeklebte Lizenz, Lautsprecher, Schalter, Netzgerät, Blechgehäuse und – nur dekorativ verwendbar – die Platinen. Technisch interessant ist die Festplatte. Sie lässt sich z.B. ganz leicht mittels Wechselstrom-Trafo zur Klingel „hacken" (Abb.6).

CD/DVD-Laufwerke sind mechanische Meisterwerke, sie bieten Laser, Getriebe und Schrittmotoren. Das kunstvolle Bewegungsspiel ihrer Teile erschließt sich erst bei der Demontage. Die Schrittmotoren eignen sich für Windkraft-Generatoren usw.

Einfacher erscheint der Aufbau einer Tastatur. Schüler der zweiten Klasse lernten zunächst die Tastatur-Bereiche kennen, probierten und notierten die Aufgabe der Tasten und ihrer Kombination am Bildschirm aus, bevor solche Tasten ausgebaut und für Platinen-Uhren verwendet wurden (Abb.10,11). Die Tasten der Tastatur drücken auf eine Folie mit einer aufgedruckten elektrischen Matrix aus Reihen- und Spalten-Leitungen. Solche Tastatur-Folien mit ihren Kupferbahnen wirken sehr dekorativ. Sie wurden zu Lampenschirmen für Hängelampen zusammen mit den preisgünstigen Fertig-Elementen („Hemma") von IKEA gestaltet (Abb. 7).

Viele Anregungen zum Upcycling von Computerschrott bietet das Buch von Randy Sarafan. So wird ein PC-Lüfter mit einer Unwucht versehen, indem man einige Propellerflügel entfernt oder an einem Flügel Gewichte schraubt. Mit 4 Filzstiften an den Ecken des Lüfters erhält man einen Kritzel-„Roboter"(Titelbild). Mit vielen solcher Zeichenroboter, die selbstständig über großformatige Papierbahnen brummen, kann man schon in der Grundschule Bilder im Malstil des Action Painting von Jackson Pollock fertigen. Mit dieser Technik kann man auch einen Handbesen in vibrierende Bewegungen versetzen (Abb. 8).

Die Technik bietet selber die besten Lernanlässe, um funktionale Zusammenhänge zu be-greifen. Erst auf der Basis aktueller Technik, wenn man weiß, was hinter einem Bedienungsknopf steckt, kann man kreative Ideen entwickeln. Das sog. Erfinden steht nicht am Anfang.

Literatur /Links:

betrifft ... - Schmeiß weg, kauf neu! - Warum nicht mehr repariert wird (SWR – Sendung, 12.11.2012, auf YouTube)

Berger, Gerhard/Zankl, Gustav: Technisches Werken. Erziehung zum technischen Denken, 1. - 6. Schuljahr. Styria V. Graz 1974

Bildungsportal des VDI http://www.vdi.de/bildung/ – Bildungsstandards Technik für den Mittleren Schulabschluss, Düsseldorf 2007 (Download)

bmukk – Broschüre Wir Werken, Wien Dez. 2012 (Download)

Fachlehrplan Technik Sekundarschule Sachsen- Anhalt, Magdeburg 2012 (Download)

Fies, Helmuth: Allgemeine Technologie im Technikunterricht der allgemein bildenden Schule? In: tu 142, 4. Quartal 2011, S. 5 ff.

Fies, Helmuth: Bereiten wir die Schüler auf die Technik von gestern vor? In: tu 75, 1. Quartal 1995, S. 12ff.

Sarafan, Randy: 62 Dinge, die du mit einem kaputten Computer und anderem Elektroschrott machen kannst. Eichborn V. Frankfurt 2011. (www.randysarafan.com/)

Standards for Technological Literacy © ITTEA, 2000/2002/2007 und Übersetzung: Standards für eine allgemeine technische Bildung. Villingen 2003 (insb. Standards 1: Verstehen und 12: Nutzen)

Praxistest http://praxistest.cc – Webseite des Maker-Teams Uli Kühn, Robert Zimmermann und Paul-Reza Klein mit einem Studio-Labor an der Universität für Angewandte Kunst

Wikipedia „Werkunterricht", „Technikdidaktik", „Designpädagogik", „Hacker", „Physical Computing", „FabLab"

Wilkening, Fritz: Unterrichtsverfahren im Lernbereich Arbeit und Technik. Neckar V. Villingen 1982

Wissen aktuell: Unser täglich Müll – Elektroschrott, wertvoll aber hochgiftig (3sat-Sendung, 20.6.2013) www.3sat.de

Wissensspeicher: Technik: Nachschlagewerk. Hg. Erbrecht, Rüdiger/ Klein Jürgen. Cornelsen / Volk und Wissen , Berlin, 1999 - anschauliches Grund- und Überblickswissen über Technik

Zankl, Gustav: Zur Genesis der Technischen Werkerziehung, später Technisches Werken im österreichischen Schulwesen. In: BÖKWE- Fachblatt 2/2007, S. 5-7

Zeiller, Wolfgang: Montagemethoden: Montage, Demontage, Remontage, Novomontage. In:
tu 114 / 4. Quartal 2004

Abb.1
Im Kaufhaus, „dem Paradies der Lüste“, verführt Alltagsdesign durch Formen, Farbe und Gerüche.

Dr. phil. Joachim Penzel ist wissenschaftlicher Mitarbeiter für die Didaktik des Gestaltens/ Kunst an Grund- und Förderschulen der Martin Luther-Universität Halle Wittenberg, Fachreferent für die Didaktik des Faches Kunst sowie des Ergänzungsfaches Kultur und Künste an Sekundarschulen am Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt in Halle (LISA)

Joachim Penzel

Das geht unter die Haut

Gestaltung und Wirkung von Designprodukten erkunden

Kunstunterricht an Sekundarschulen mit dem Schwerpunkt Designpädagogik – ein Projekt im Lehramtsstudium der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

In den letzten Jahren hat der Bereich Designpädagogik als Förderschwerpunkt im Kunst- und Werkunterricht besondere Aufmerksamkeit erlangt (Werkspuren 2/2010). Ausgangspunkt ist die Erkenntnis, dass es im gegenwärtigen Alltag kein Ding gibt, das nicht von Menschen gestaltet wurde. Fast jeder Handgriff, jeder Blick, jede Bewegung sind von ProduktdesignerInnen und ArchitektInnen vorgedacht und in eine gebrauchsfertige Form gebracht, die unsere Sinne genauso wie unsere Handlungen und unser Symbolverständnis beeinflussen. Bei dieser Allgegenwart von Gestaltung scheint es daher notwendig, die Beschaffenheit und die Wirkung von Produkten zu analysieren, um sie bewusster wahrzunehmen, um Stärken und Schwächen von Gestaltung zu erkennen, aber ebenso, um ein kritisches Konsumentenbewusstsein auszubilden. Das folgende designpädagogische Projekt kommt zwar aus dem universitären Kontext, es kann aber problemlos im Unterricht der Sekundarschulen ab der 8. Klassenstufe durchgeführt werden.

Ein Aha-Erlebnis am Morgen

Jeder kennt dieses Gefühl: Man steht unter der Dusche, spürt das warme Wasser, greift zum Shampoo oder zum Duschgel und sofort verbreitet sich mit dem Duft dieser Waschmittel ein angenehmes Gefühl. Das ist Erfrischung oder Entspannung pur. Uns ist dabei meist nicht klar, dass solche Empfindungen von DesignerInnen regelrecht entwickelt werden. Die Produktgestaltung betrifft hier nicht nur das nach Früchten oder Kräutern duftende Waschmittel, sondern ebenso die schützende Hülle, die als visueller und taktiler Anreiz dient. Wie Wolfgang Ullrich kürzlich gezeigt

Abb.2
Die prägnante Form erkennen – Collagen mit farbigen Scherenschnitten

Abb.3
Formen begreifen – Produkte en miniature mit Knetmasse nachgestalten

hat, befinden wir uns beim Benutzen von Waschmitteln in einer multisensuellen Situation, bei der neben dem Geruchs- und dem Tastsinn auch das Sehen und indirekt der Geschmack angesprochen werden (Ullrich 2009, 2013).

Bei der Auseinandersetzung mit solchen alltäglichen Konsumartikeln wie einer Shampoo- oder einer Duschgelflasche kann man grundsätzliche Zusammenhänge heutiger Produktgestaltung verstehen. Durch eigene Gestaltungsarbeit ist es möglich, die einzelnen Aspekte des Gesamtdesigns nachzuvollziehen und somit das Geheimnis der Dinge zu erkunden, mit denen wir uns tagtäglich umgeben. Das hier vorgestellte Projekt kann in Stationenarbeit oder als Folge von Einzelmodulen, die sich jeweils auf einen Gestaltungsaspekt konzentrieren, durchgeführt werden. (Abb.1)

Die Vielfalt der Formen erkennen

Formen von Waschmittelflaschen fallen sehr individuell aus. Keine Produktform gleicht einer anderen, obwohl sie sich doch sehr ähneln. Diese feinen Unterschiede können in dreifacher Weise erfasst werden:

a) Am einfachsten ist die Anfertigung von Umrisszeichnungen derartiger Flaschen auf farbigem Papier, die im Anschluss ausgeschnitten und zu einer schattenbildartigen Collage ausgebreitet werden. (Abb.2)
b) Mit Knetmasse lässt sich die Form der jeweiligen Flaschen auch dreidimensional nachbilden. Die Herausforderung besteht hierbei darin, die Originalgröße etwa maßstabsgerecht in einer kleineren Form (ca. handgroß) wiederzugeben. (Abb.3)
c) Am schwierigsten finden SchülerInnen erfahrungsgemäß eine zeichnerische Analyse. Hier gilt es, die kompakte Form der Flasche in verschiedene Teilformen zu zerlegen, um besondere Feinheiten der Verpackungen zu erkennen. Ziel dieser Übung ist es, mit einfachen Gestaltungstechniken einen Alltagsgegenstand genauer wahrzunehmen und dabei die Komplexität und Schönheit der Formen von Industrieprodukten zu erkennen. (Abb.4)

Die Besonderheiten der Farbe wahrnehmen

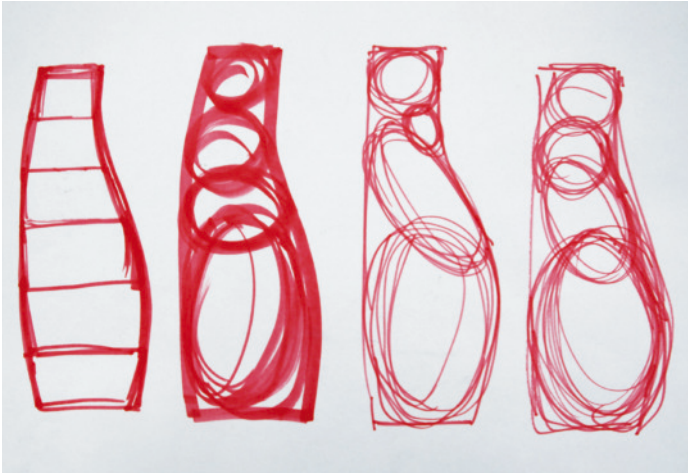
Die farbige Gestaltung von Pflegeprodukten ist sehr bestimmend für die Kaufentscheidung. Mittels Farbe werden nicht nur Erinnerungen an Düfte und an Geschmack geweckt, die man von der Flüssigkeit in der Flasche erwarten kann. Über die Farbe werden auch bestimmte Charaktereigenschaften und Persönlichkeitsmerkmale der potenziellen KäuferInnen angesprochen. So signalisiert Grün meist Natur und Umweltbewusstsein, Blau und Rot bzw. Rosa sprechen Männer oder Frauen besonders an usw. Die SchülerInnen bereiten sich ein A4-Blatt mit einem aufgezeichneten Gitternetzraster vor. Die ca. 20 bis 25 quadratischen Flächen füllen sie mit jenen Farben, die auf ihrer Shampooflasche zu beobachten sind. Es geht hierbei sowohl um exaktes Nachmischen als auch um die Wiedergabe der mengenmäßigen Farbanteile der Vorlage. Mittels einer rekonstruierenden Gestaltung werden diejenigen Farbkontraste und -harmonien erkannt, mit denen die einzigartige Produktatmosphäre erzielt wird. (Abb.5 und 6)

Den Symbolgehalt der Schrift erkennen

Jedes Produkt besitzt eine eigene, unverwechselbare Schriftgestaltung, bei der bestimmte Schriftzüge die Herstellerfirma und die Produktmarke repräsentieren und andere über Anwendungsbereiche und Inhaltsstoffe informieren. So entsteht ein individuelles Erscheinungsbild, ein sogenanntes Image, das auf den jeweiligen Anbieter bzw. den Produzenten hinweist. Auf Verpackungen finden sich meist mehrere Schriften, die trotz ihrer Unterschiedlichkeit ein Gesamtbild entstehen lassen. Die SchülerInnen wählen einzelne markante Buchstaben vom Etikett ihrer Flasche aus und versuchen, deren Formen zeichnerisch auf einem A4-Blatt nachzuvollziehen. Dabei achten sie auf die Verhältnisse von Groß- und Kleinbuchstaben sowie auf besondere Formauffälligkeiten einzelner Buchstaben. Auf dem Blatt notieren sie anschließend Assoziationen, die sie mit diesen Buchstabenformen verbinden. Damit ist es möglich, die Ausdrucksqualität von Schrift im Alltag zu erkennen. (Abb.7 und 8)

Produktökologie untersuchen

Auf den Etiketten von Shampoo- und Duschgelflaschen finden sich auch die Inhaltsstoffe aufgelistet. Diese meist



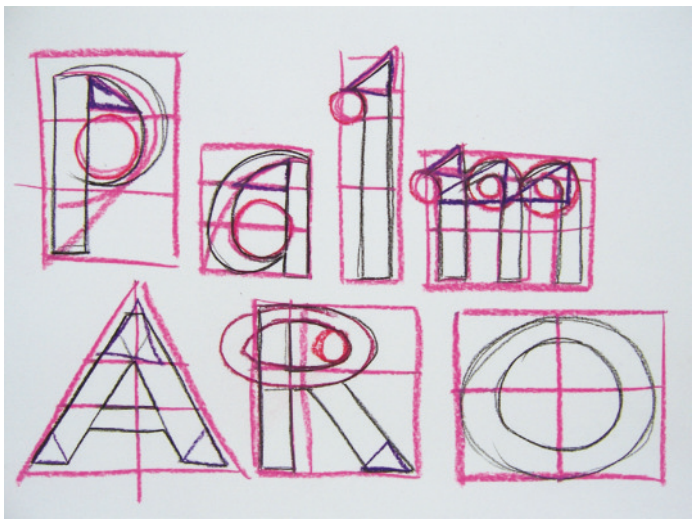


Abb.4
Die Formen in der Form erkennen – analytisches Zeichnen von Shampooflaschen
Abb.5 und 6
Nie beliebig, meist extrem – Farbzusammenstellungen von Verpackungen analysieren

Abb.7 und 8
Was ein R oder ein A zu sagen haben – Schrift als symbolische Bildinformation von Produkten erkennen und verstehen
Abb.9
„Was gut riecht, macht Dich krank!“ – Inhaltsstoffe von Kosmetik kritisch hinterfragen

Abb.10: „Was gut riecht, macht Dich krank!" – Inhaltsstoffe von Kosmetik kritisch hinterfragen

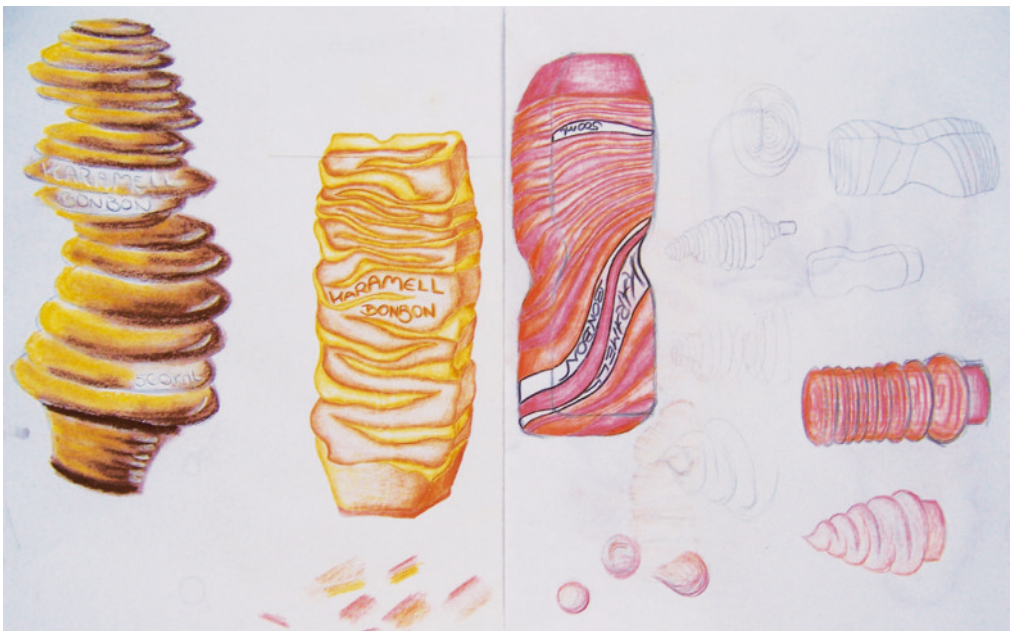


Abb.11: Das Design von morgen – „Gestalte Dir Deine eigene Shampooflasche!"

technisch klingenden Bezeichnungen entziehen sich allerdings dem Verständnis der KonsumentInnen. Die SchülerInnen recherchieren im Internet die Begriffe, ergründen deren Bedeutung und fragen beispielsweise nach deren medizinischer Wirkung, deren Belastung für die Umwelt oder die Anwendung von Tierversuchen bei der Verträglichkeitsprüfung der Inhaltsstoffe. Diese Informationen werden als Bild- und Schriftcollage aufbereitet. (Abb.9 und 10) (Im Seminarprojekt hat sich u. a. gezeigt, dass fast alle genutzten handelsüblichen Waschmittel krebserregende Stoffe enthalten.)

Eine eigene Shampooflasche gestalten

In einer abschließenden Unterrichtssequenz werden die gestalterischen Erfahrungen aus der Analyse zusammengeführt. Jeder Schüler bzw. jede Schülerin soll nun eine eigene Flasche für ein Pflegeprodukt entwerfen. Auf einem Mindmap werden zunächst Eigenschaften des Produkts zusammengestellt: Welche Personengruppen sollen angesprochen werden? Welcher Duft bzw. was für ein Geschmack soll von dem Produkt ausgehen? Welche Assoziationen lassen sich zum Produktcharakter finden – soll es vielleicht an ein Tier, eine/n Filmhelden/in, eine Fantasiefigur oder eine Lieblingsspeise erinnern? Danach werden Formen, Farben und Schriften gesucht, die diesem Charakter entsprechen. Die Bilder der entwickelten Flaschen werden abschließend im Klassenplenum diskutiert.

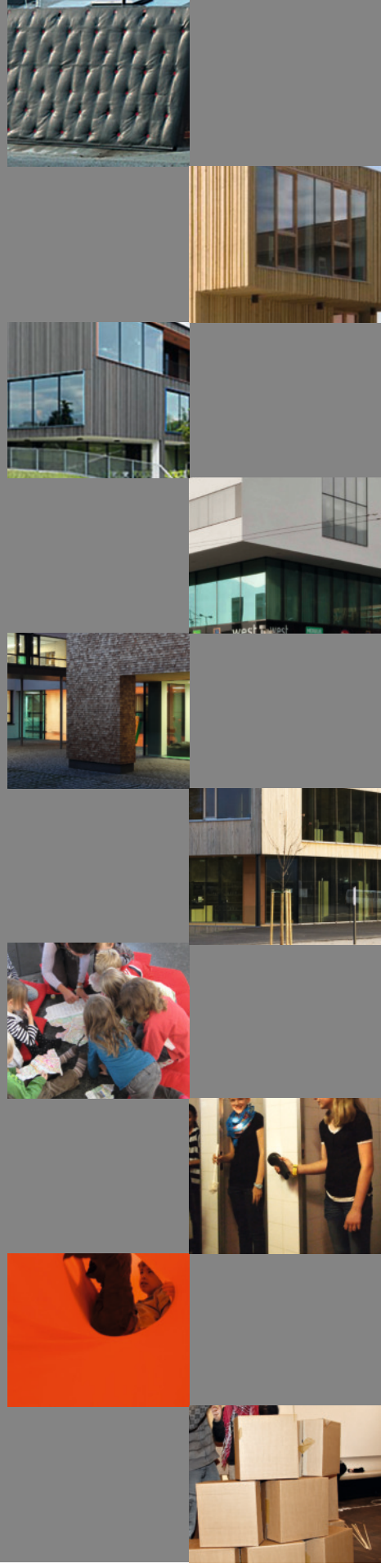
Literatur

Wolfgang Ullrich: „Über die warenästhetische Erziehung des Menschen" in: Kunibert Bering und Rolf Niehoff, Bildkompetenz(en) – Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung, Oberhausen: ATHENA, 2009. S. 43-58.

Wolfgang Ullrich: Alles nur Konsum. Kritik der warenästhetischen Erziehung, Berlin, Wagenbach 2013.

Werkspuren. Zeitschrift für Design und Technik des schweizerischen Werklehrerinnen- und Werklehrervereins, Themenheft Design vermitteln, Heft 2, Zürich 2010

AWARD | Bessere Lernwelten 2013



Volksschule Bad Blumau

Bildungscampus Moosburg

Volksschule Hausmannstätten

BundesREALGYMNASIUM in der Au

VMS Alberschwende

AgrarBildungsZentrum Salzkammergut

Kinderbuch Archi & Turi

Initiative „was schafft raum?“

Projekte Tape that/Frag Gretchen!

Projekt raumSCHLÄUCHE – schlauchRÄUME

bm:uk Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

BMUKK/Repolusk

AWARD | Bessere Lernwelten 2013

Das österreichische Bildungssystem erneuert sich: Neue pädagogische Modelle, neue Ausbildungserfordernisse und neue Schulformen benötigen neue Strategien in der Entwicklung von Schulraum. Dafür braucht es Planungsprozesse, die auf den jeweiligen Standort eingehen, sein Potenzial nutzen und Entwicklungsspielraum für die Zukunft lassen. Architektur und Pädagogik sind gefordert, in einem intensiven Dialog neue Modelle zu entwickeln und Bildungsräume für das 21. Jahrhundert zu schaffen.

Der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur ausgeschriebene **AWARD** | **Bessere Lernwelten** wird dieses Jahr erstmals vergeben. Er zeichnet neue Ansätze gegenwärtiger Lehr- und Lernpraxis aus. Zugleich versteht sich der neue Preis als Anregung, die räumliche Gestaltung für den Lehr- und Lernalltag an Österreichs Schulen zu diskutieren.

Der multiperspektivische Blick, der konstruktive Dialog zwischen Pädagogik und Architektur und ganz besonders die Einbindung der „Nutzerinnen und Nutzer" weisen den Weg zu harmonischer Verschränkung von Lerninteressen und optimal dafür geeigneter schulischer Baukultur.

Genau diese Haltung und Herangehensweise will der **AWARD** | **Bessere Lernwelten** ins Bewusstsein rücken. Damit forciert er ein Denken jenseits enger Normen und Gewohnheiten.

Ich bin davon überzeugt, dass das offene Gespräch zwischen Lern- und Baukultur nachhaltig positiv auf das Bildungswesen wirkt. Das zeigen insbesondere die prämierten Projekte. Eine Gesellschaft kann sich nur weiterentwickeln, wenn sie bereit dafür bleibt, sich auf Neues einzulassen, dem Experiment – im doppelten Wortsinn – Raum zu geben.

Ich gratuliere allen Preisträgerinnen und Preisträgern ganz herzlich.

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

AWARD | Bessere Lernwelten

Bildungseinrichtungen und ihre Atmosphäre wirken auf die Menschen, die an diesen Orten lernen und leben, wie es 2009 in der Charta der Plattform schulUMbau formuliert wurde. Die Qualität dieser Orte ist ein Spiegel der Wertschätzung, die die Gesellschaft dem Thema Bildung und einer zeitgemäßen Lernkultur entgegenbringt.

Um vorbildliche Lösungen für zeitgemäße Bildungsbauten „vor den Vorhang" zu holen, bei denen Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung und räumliche Gestaltung Hand in Hand gehen, wurde 2013 vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur der **AWARD** | **Bessere Lernwelten** ins Leben gerufen. Damit werden Projekte (Neubau, Erweiterung/Umbau, Freiraumgestaltung, Innenraumgestaltung/Möblierung) prämiert, die die Dimensionen Architektur, Pädagogik und Prozess beispielhaft und nachahmenswert gelöst haben und damit einen wesentlichen Beitrag zur zukunftsfähigen Bildungs- und Baukultur in Österreich leisten.

Es ist erfreulich, dass in allen drei Kategorien Projekte eingereicht wurden, die von ihrem Inhalt und in der Art der Präsentation sehr heterogen waren. Mit dem Preis für Baukulturvermittlung werden Projekte ausgezeichnet, die jungen Menschen helfen, Räume neu bzw. bewusster wahrzunehmen. Nur wer von klein auf einen kompetenten Umgang mit Raum erlernt hat, wird sich später auch bewusst für Bildungs- und Baukultur engagieren.

Die Beurteilung erfolgte durch die Jury:

- MR DI Peter **Dietl** | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- Prof. DI Susanne **Hofmann** – Juryvorsitzende Susanne Hofmann Architekten BDA und die Baupiloten, TU Berlin
- Mag. Gerhard **Jagersberger** MAS | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
- ao. Univ.-Prof. DI Dr. Christian **Kühn** Architekturstiftung Österreich | TU Wien
- Mag. Christian **Posad** | Direktor BHAK Wien 22
- Ass.-Prof. DI Architekt Michael **Zinner** Kunstuniversität Linz | Forschungsschwerpunkt schulRAUMkultur

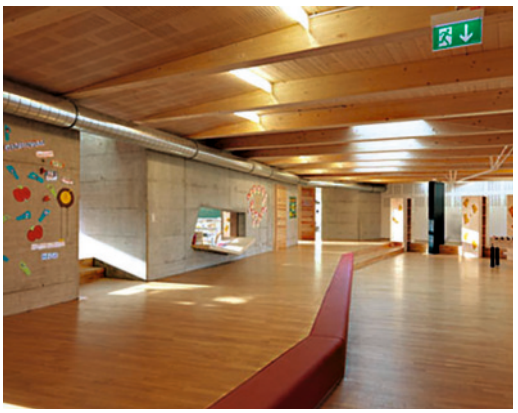
Insgesamt wurden 51 Projekte, die seit 2008 fertiggestellt beziehungsweise durchgeführt wurden in drei Kategorien eingereicht.

Kategorie I:	
Schulbau Primarstufe	10 Projekte
Kategorie II:	
Schulbau Sekundarstufe I + II	16 Projekte
Kategorie III:	
Baukulturvermittlung	27 Projekte

Wesentliche Kriterien für die Beurteilung waren:
- gestalterische Qualität des Projekts
- Zusammenwirken von Pädagogik und Architektur
- Formen der Partnerschaft aller am Projekt Beteiligten
- Akzeptanz bei den NutzerInnen
- pädagogische Effekte
- Aspekte von Nachhaltigkeit

Fotos: Barbara Rosenegger-Bernard

Volksschule Bad Blumau | www.vs-badblumau.at
Adresse: 8283 Bad Blumau Nr. 130 | Steiermark
Bauherr: Gemeinde Bad Blumau | www.bad-blumau.com
Architektur: Architekturbüro Feyferlik/Fritzer | Arch. DI Wolfgang Feyferlik | Arch. DI Susanne Fritzer
Mitarbeit: DI Elisabeth Stoschitzky
Nutzfläche: 1.141 m^2
Planungs- und Bauzeit: 2006–2010
Wesentliche Projektpartner: Dir. Erna Erhart (Direktorin VS Bad Blumau) | DI Frank Büttner/Hans Lechner ZT GmbH (Projektsteuerung) | Arch. DI Ronald Felfernig (Örtliche Bauleitung)



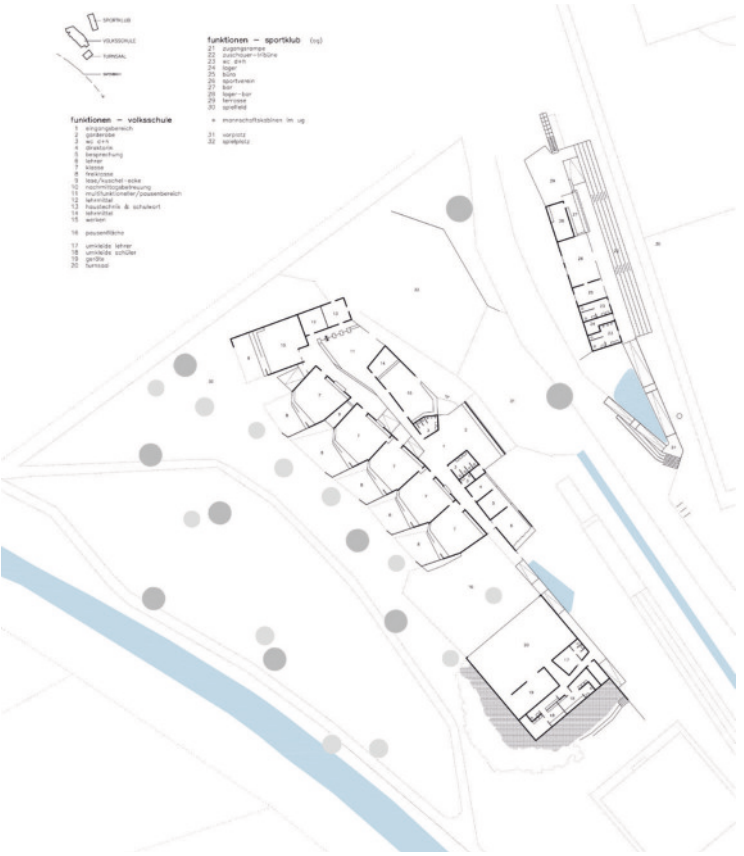
Eine „bewegte“ Schule

Der kleine Ort Bad Blumau ist bekannt durch seine große Therme. Die Schule im Ortskern, gleich neben der Kirche, war alt und für die Zahl der SchülerInnen bereits viel zu klein. Zahlreiche Um- und Ausbaupläne wurden gewälzt und wieder verworfen. Bis schließlich – nach einigen Diskussionen zwischen Gemeinderat, dem Land als Schulträger und mit den Betroffenen – der alte Sportplatz am Fluss als neuer Standort gewählt wurde. Hier, auf einer leicht aufgeschütteten Fläche vor Hochwasser geschützt, steht nun das neue Schulgebäude, und gleich daneben befindet sich das neue kleine und feine Sportstadion.

Das Schulhaus ist ebenerdig und lang gestreckt. Damit bietet es auch im Inneren viel Platz, um das Modell einer „bewegten Schule“ umzusetzen. Dabei geht es nicht primär um mehr Sport, sondern um die Integration von Bewegung in den Lehr- und Lernprozess – um mehr Sinne anzusprechen und damit Informationen besser aufnehmen und verarbeiten zu können. Die Schule ist damit noch stärker ein ganzheitlicher Lern- und Erfahrungsraum. Zum Fluss hin und mit Blick auf den Ort liegen, wie an einer Perlenschnur aufgefädelt, die Klassenräume. Jeder ist leicht unterschiedlich von der Größe und vom Zuschnitt, womit ein differenziertes Raumangebot entsteht. Jeweils vorgelagert ist ein mit Pergolen geschützter und beschatteter Freiluftbereich mit fließendem Übergang zum Naturraum der Flusslandschaft. Abwechslungsreich ist auch die großzügige Erschließung mit einer durch das Gebäude verlaufenden langen Sitzstufe und den Klassenzimmern vorgelagerten Sitznischen. Der hier verwendete Sichtbeton war anfangs für manche ein wenig gewöhnungsbedürftig, wird nun aber allseits geschätzt, ebenso wie der warme Holzboden und die raumhohen Verglasungen.

Bereits im Architekturwettbewerb, zu dem zehn Teams geladen wurden, war die Schule als „kommunales Zentrum“ definiert und sollte „optimale Bedingungen für zeitgemäße

Unterrichtsformen“ bieten. Auch die Kinder hatten in Zeichnungen ihre Vorstellungen formuliert. Viele Details, etwa die zwischen zwei Klassen eingeschnittene Ruhezone, wurden dann in enger Kooperation zwischen dem Schul- und Architekturteam entwickelt. Sorgfältig und durchdacht wurde auch die Einrichtung so gestaltet, dass sie vielfältige Nutzungen zulässt und für die Lehrenden und SchülerInnen viel Potenzial und Möglichkeiten der Aneignung bietet. Ein Ort, an dem das Lernen Freude macht! (bf)



Neugestaltung Bildungscampus Moosburg

Adresse: 9062 Moosburg | Kärnten
Bauherr: Marktgemeinde Moosburg | Bgmst. Herbert Gaggl | www.moosburg.gv.at
Architektur: nonconform architektur vor ort ZT KG
Projektteam: DI Katharina Forster | Mag. arch. Roland Gruber MAS MBA
Arch. DI Peter Nageler | www.nonconform.at
Nutzfläche: 9.850 m²
Planungs- und Bauzeit: 2010–2015
Wesentliche Projektpartner: Trigon Entwicklungsberatung/Ingrid Preissegger

Fotos: Astrid Meyer-Hainisch (2x) | nonconform architektur vor ort (2x)

Ein Netzwerk von Lernorten

Als Gemeinde mit 4500 EinwohnerInnen verfügt Moosburg in Kärnten über eine typische Mischung von Einrichtungen, die im weitesten Sinn der Bildung zuzurechnen sind: Kindergarten, Volks- und Neue Mittelschule, Musikschule und ein SOS-Kinderdorf. Für diese Institutionen gibt es unterschiedliche Träger. Der Kindergarten wird von der Caritas betrieben, die Volksschule von der Gemeinde Moosburg, die Neue Mittelschule von einem Schulverbund von Gemeinden der Region, die Musikschule vom Musikschulwerk und das Kinderdorf von SOS Österreich. In einem moderierten Prozess entwickelten die Verantwortlichen aller Institutionen ein Konzept für ihren Bildungscampus: gemeinsame Bildungsziele, Maßnahmen zur gemeinschaftlichen Aus- und Weiterbildung der Pädagoginnen und Pädagogen, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern, ganzheitliches Bildungs- und Freizeitangebot. Die Kooperation reicht von gemeinsamen Jahresthemen bis hin zu Patenschaften, die Volksschulkinder für Kindergartenkinder übernehmen, um sie beim Übergang in die Schule zu unterstützen. Als von allen nutzbare Infrastruktur ist – mit Unterstützung durch Sponsoren – die Errichtung einer Mensa vorgesehen, die mehrere Institutionen versorgen soll. Bestehende Einrichtungen sollen für neue pädagogische Anforderungen adaptiert und Arbeitsräume für PädagogInnen geschaffen werden. Eine Campusmanagerin ist für die Koordination der Aktivitäten verantwortlich. Das Beispiel Moosburg zeigt, wie Schule heute betrachtet werden muss: Als Netzwerk von Lernorten, die synergetisch miteinander verbunden sind. (ck)

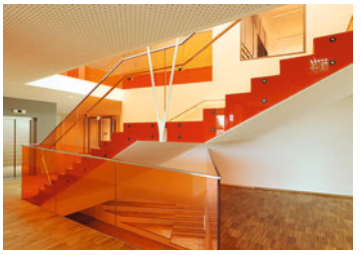
Volksschule Hausmannstätten | www.vs-hmst.at
Adresse: Hauptstraße 50a | 8071 Hausmannstätten | Steiermark
Bauherr: Marktgemeinde Hausmannstätten | www.hausmannstaetten.at
Architektur: .tmp architekten | tischler mechs projekte | Arch. DI Dr. Uli Tischler
Arch. DI Martin Mechs | www.t-m-p.org
Nutzfläche: 2.018 m²
Planungs- und Bauzeit: 2009–2011
Wesentliche Projektpartner: VDir. OSR Edeltraut Foller (Direktorin VS Hausmannstätten) | architekturbüro b+p, Graz (Projektsteuerung)

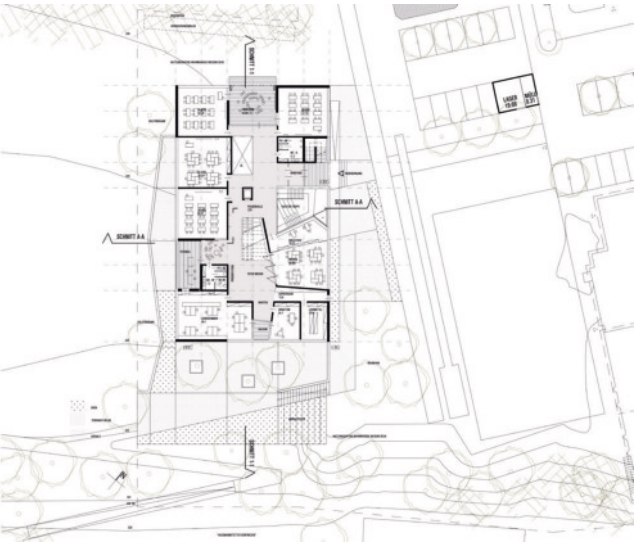
Kompakt und großzügig

Im boomenden Speckgürtel von Graz war die alte Volksschule in Hausmannstätten bereits so beengt, dass ein Drittel der Klassen in die entfernte Hauptschule ausgelagert werden musste. Dorthin – und mit gemeinsamer Nutzung von Sportplatz und Turnsaal – ist nun auch die neue Volksschule übersiedelt. Man nähert sich in einem weiten Bogen über ein Feld und betritt das Gebäude am Fuß einer Geländekante im Untergeschoß. Eine breite Treppe, die auch für Veranstaltungen als Tribüne mit Theaterstufen gedacht ist, führt schräg nach oben in das Erdgeschoß, wo ein großzügiger Aufenthaltsbereich zur vielfältigen Nutzung einlädt. Hier lassen sich die Pausen verbringen, wenn das Wetter ein Hinausgehen nicht erlaubt, aber auch Lernen alleine oder in kleinen Gruppen und insbesondere Kommunikation sind möglich. Nach allen Himmelsrichtungen sind die Klassen (im Erdgeschoß und im ersten Stock) orientiert und bieten reizvolle Ausblicke. Und auch das Innere überzeugt mit vielfältigen Blickbeziehungen, einem alle Räume verbindenden Holzboden und dem roten Glas der Brüstungen als Farbakzent.

Das pädagogische Konzept mit Freiklassen, unterschiedlich zuschaltbaren Gruppenräumen und individuell nutzbaren Nischen wurde von der Direktorin mit dem LehrerInnen-Kollegium gemeinsam mit der Landesregierung als Grundlage des Architekturwettbewerbs entwickelt. Auch der Schulwart war mit einbezogen. In enger Kooperation mit dem Architekturteam wurde das Konzept adaptiert und verfeinert. Entstanden ist ein kompaktes Schulgebäude, das Großzügigkeit und Eleganz ausstrahlt. Die hohe SchülerInnenzahl (aktuell 220) sieht – und hört! – man nicht. (bf)

Fotos: Paul Ott., Graz (3x) | Volksschule Hausmannstätten (1x)

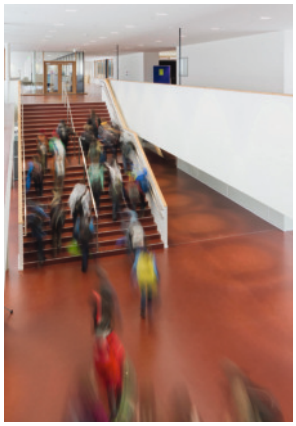




BundesREALGYMNASIUM in der Au | www.brg-inderau.tsn.at
Adresse: Bachlechnerstraße 35 | 6020 Innsbruck | Tirol
Bauherr: IIG Innsbrucker Immobiliengesellschaft | GF Ing. Dr. LL.M., MBA Franz Danler
Architektur: Arge reitter_architekten, Arch. DI Helmut Reitter | www.reitter.cc und Eck & Reiter Architekten | Arch. DI Ralf Eck, Arch. DI Peter Reiter | www.eck-reiter.at
Nutzfläche: 10.666 m²
Planungs- und Bauzeit: 2007–2010
Wesentliche Projektpartner: Dir. Mag. Margret Fessler mit dem Kollegium des BRG in der Au | Michaela Wildauer (Obfrau des Elternvereins) | HR Dr. Raffler und LSI HR Dr. Plankensteiner (Landesschulrat für Tirol)

Ein Gebäude mit zwei Gesichtern

Eine Schule im Einkaufszentrum? Bildung im Kommerz? So absurd ist dieser Gedanke nicht: Die Einzugsbereiche für Bildung und Nahversorgung sind ähnlich, ebenso die Anforderungen an die Verkehrsanbindung. Das Gymnasium Höttinger Au, das quasi huckepack auf einem großen Shoppingcenter aufsitzt, beweist, dass eine solche Hybridisierung von Nutzungen erfolgreich sein kann.



Die Architekten haben mit einer gewissen Skepsis des Publikums gerechnet und die beiden Funktionen sehr deutlich separiert. Das Gebäude ist gewissermaßen ein Köper mit zwei Gesichtern: Von der Höttinger Au aus gesehen zeigt er mit Fahnen und Werbetafeln seine kommerzielle Seite, von der Innsbrucker Straße aus wirkt er als Schulbau im Stil der weißen Moderne. Der Eingang in die Schule ist über eine breite, einladende Freitreppe erreichbar. Im Inneren ist die Schule nach dem Konzept des „Hauses als Stadt" konzipiert, mit weitläufigen Fluren und gut nutzbaren Innenhöfen mit Blick in die Berge. Das Stammklassenprinzip ist aufgegeben, stattdessen gibt es Fachklassen, in denen sich LehrerInnenteams ihr Arbeitsumfeld einrichten. Zusätzliche Pausenflächen und Sportanlagen befinden sich auf dem Dach der Anlage. Dass alle LehrerInnen zusätzlich über einen eigenen Arbeitsplatz in einer zentralen Bürolandschaft verfügen, ist eine kleine Revolution im österreichischen Schulbau. Verglaste Einbauten in den Fluren dienen als Lehrmittelzimmer, die auch in der Pause neugierig machen. Und die vielen zweigeschoßigen Bereiche? Lohnt es sich, in diese beheizten Lufträume zu investieren? Ja, sicher: Sie bringen eine vertikale Dimension in die Schule, die über das rein Pragmatische hinausweist. Mit Peter Sloterdijk darf man hier von einer „Vertikalspannung" sprechen, die Voraussetzung für erfolgreiche Bildung ist.

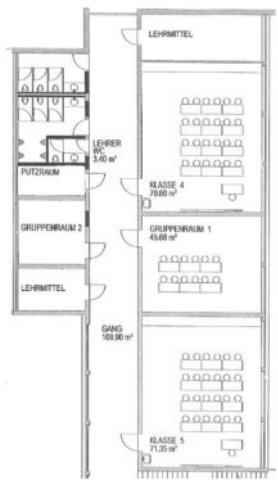
Ambition charakterisiert aber in diesem Fall nicht nur das Ergebnis, sondern auch den Prozess. Hier wurde den NutzerInnen und AuftraggeberInnen zugehört, es wurde langfristig gedacht, nicht nur an Schönheit, sondern auch an Effizienz und Ökologie. Was dieses Projekt auszeichnet, ist der Mut aller Beteiligten – von der engagierten Direktorin über die Architekten bis zu dem in diesem Fall privaten Bauträger –, aus einer besonderen Situation etwas Besonderes zu machen. Kann es dann als Sonderfall überhaupt ein Vorbild sein? Wenn die Schulerhalter endlich lernen, in jedem ihrer Projekte das Spezifische zu entdecken, wird der Sonderfall zur Regel werden. (ck)

Fotos: Mojo Reitter (5x) | BRG in der Au (1x)

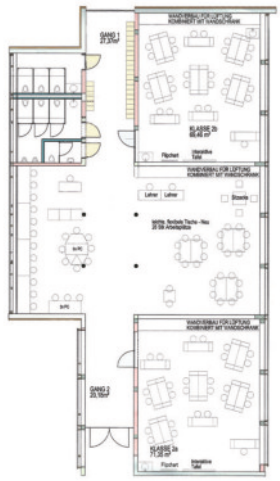
Umbau VMS Alberschwende | www.vobs.at/vms-alberschwende/
Adresse: Hof 702 | 6861 Alberschwende | Vorarlberg
Bauherr: Gemeinde Alberschwende | www.alberschwende.at
Architektur: Architektur Jürgen Hagspiel | www.j-h.at
Nutzfläche: 3.547 m²
Planungs- und Bauzeit: 2006–2010
Wesentliche Projektpartner: Dir. Thomas Koch (Direktor VMS Alberschwende)

Fotos: *nam* Architekturfotografie, Norman A. Müller (2x) | VMS Alberschwende (2x)

Klassentrakt vor dem Umbau



Klassentrakt neu



Anders ist mehr

Alberschwende im Bregenzerwald stand 2005 vor massivem Sanierungsbedarf seiner Bildungsbauten aus den letzten 50 Jahren und beauftragte dafür wegen zuverlässig abgewickelter Bauprojekte den Architekten Jürgen Hagspiel. Die Vorarlberger Mittelschule im Ort meldete Bedarf für zusätzliche Werk- und EDV-Räume und für mehr LehrerInnenarbeitsplatz an. So weit, so normal.

2007 beteiligte sich die Gemeinde am EU-Programm „Interreg IV". Mit Workshops zur gendergerechten Schulfreiraumplanung startete der partizipative Prozess. Anfang 2008 konnte Franz Hammerer (Lehrender an der Pädagogischen Hochschule Wien/Krems) mit einem Vortrag einen wichtigen Impuls für die „Öffnung und flexible Nutzung von Räumen" setzen (Blickbezüge zwischen den Klassen und die Inanspruchnahme der Gänge für Unterrichtszwecke). Mit einer Exkursion nach Dänemark und nach einer gemeinsamen Klausur in einer Vorbild-Gesamtschule reifte für Direktor Koch der Gedanke von der völligen Abkehr der Gangschule heran: Dank Offenheit und Weitsichtigkeit von Architekt und Bürgermeister konnte die NutzerInnen-Idee von Lernlandschaften für je zwei Klassen auch verwirklicht werden. Kooperationen mit einer Künstlerin (Kinderwunsch nach Farben) und mit lokalen Handwerksbetrieben (von SchülerInnen selbst entworfene Möbel) sind „nur" noch Sahnehäubchen.

Auf Räume für EDV, Kleingruppen und Lehrmittel wurde zugunsten einer offenen Lernlandschaft mit je zwei Klassen, Computerzone, flexibler Zone und Möbeln mit allen zur Verfügung stehenden Lehr- und Lernmitteln verzichtet. So konnte die Lern-Nettonutzfläche von 55 auf 90 Prozent erhöht werden – anders ist mehr! (mz)

AgrarBildungsZentrum Salzkammergut | www.abz.lfs-networld.com
Adresse: Pichlhofstraße 62 | 4813 Altmünster | Oberösterreich
Bauherr: Landes-Immobilien GmbH vertreten durch das Amt der OÖ Landesregierung/ DI Albert Aflenzer | www.ligooe.at
Architektur: Fink Thurnher Architekten | Arch. DI Josef Fink | DI Markus Thurnher | www.fink-thurnher.at | Mitarbeit: DI FH Sabine Leins
Nutzfläche: 10.536 m²
Planungs- und Bauzeit: 2007–2011
Wesentliche Projektpartner: Dir. DI Barbara Mayr (Direktorin) | Dir. DI Franz Fellinger (Altdirektor)

Fotos: Walter Ebendorfer (4x) | AgrarBildungsZentrum Salzkammergut (1x)

1 + 1 = mehr als 2

2006 entschied das Land Oberösterreich, auch im Salzkammergut ein Agrarausbildungszentrum zu errichten und die Schule für Ländliches Betriebs- und Haushaltsmanagement (Mädchen) in Weyregg mit der Schule für Landwirtschaft in Altmünster (Knaben) zusammenzulegen. Für den Architekturwettbewerb konnten beide Direktionen unter Kostenaufsicht des Landes das Raumprogramm eigenständig für ein zeitgemäßes pädagogisches Konzept erarbeiten.

Das Siegerprojekt der Architekten Fink & Thurnher überzeugte mit der Bauform des Vierkanthofs und antwortet auf die Ansprüche an Nachhaltigkeit mit unbehandelter regionaler Weißtanne als durchgehendes Material an Decke, Wand und Boden. Zweifel von NutzerInnen und Auftraggeber hinsichtlich Praxistauglichkeit und Reinigung konnten bei einer gemeinsamen Exkursion ins „Ländle" beseitigt werden. Heute duftet die Schule! In den Pausen lungern die SchülerInnen am Boden herum. Sie sind begeistert, brauchen keine Möbel und nennen sich selbst „Menschen aus Bodenhaltung". Niemand hat hier den Impuls, etwas zu zerstören. Auch ist es ungewöhnlich ruhig. Holz – so scheint es – wirkt! Zwischen den Theorie- und Gruppenräumen unterstützen Blickbezüge eine Atmosphäre der Offenheit. Auch der Arbeitsbereich der PädagogInnen ist durch eine Glasfront direkt einsehbar.

Der pädagogische Beitrag ist erst auf den zweiten Blick zu erkennen: Die Mischung von Mädchen und Knaben wurde in der partizipativen Raumprogrammierung konsequent gedacht und durch eine integrative Sicht auf Funktionen – vom Stall in die Milchküche, vom Acker zum Ladenverkauf – unterstützt. Addition war gestern: 1 + 1 = mehr als 2! (mz)

Kinderbuch zur Architekturvermittlung „Archi & Turi“
Erscheinungsort: Innsbruck | Tirol
Baukulturvermittlung und Herausgeberinnen: Monika Abendstein Judith Prossliner
Erscheinungsort: Innsbruck | Tirol
Durchführung: 2012
Wesentliche Projektpartner: Gerlinde Krigovsky und Melanie Laibl sowie aut. architektur und tirol | www.aut.cc

Reiseführer des Sehens und Fühlens

Archi, Teko, Turi: Auf die Plätze, fertig, los! Wie bringt man die „ganz Kleinen“ im Alter von vier bis acht Jahren dazu, sich mit Architektur zu beschäftigen? Die Frage ist falsch gestellt: Kinder in diesem Alter teilen die Welt anders ein als Erwachsene und mit Raum sind sie ununterbrochen beschäftigt, indem sie sich das, was den „Großen“ selbstverständlich erscheint, körperlich erobern und kognitiv konstruieren. Man muss Kinder also nur an der richtigen Stelle abholen, wenn man mit ihnen gemeinsam auf Entdeckungsreise durch Körper- und Raumwelten gehen möchte.

Monika Abendstein und Judith Prossliner haben dazu einen Reiseführer geschrieben, wie man ihn sich besser nicht wünschen kann. Er ist das Ergebnis jahrelanger Erfahrung in der Architekturvermittlung für Kinder. Die beiden Autorinnen betreuen das Kinder- und Jugendprogramm des aut. architektur und tirol, das sich ursprünglich vor allem an Acht- bis 13-Jährige richtete. Um auch Kinder vom Kindergarten bis zu den ersten Volksschuljahren anzusprechen, wurde ein Programm entwickelt, dessen Ergebnisse in diesem Buch systematisch und praxisnah zusammengetragen sind. Es besteht aus 13 Beispielszenarien in Form von kurzen „Drehbüchern“, nach denen Gruppen von Kindern und ihre BetreuerInnen wesentliche Aspekte der räumlichen Erfahrung und Gestaltung durchspielen können. Es geht dabei um Licht, Material, Schwere, ums Turmbauen und ums Zum-Mond-Fliegen, um Lehm und Schnee als Baumaterialien. Zu jedem Thema gibt es eine Geschichte um Archi und Turi, zwei Kinder, die sich von ihrer Wohnung aus auf Entdeckungsreisen begeben. Teko, das Mittelstück zwischen den beiden, ist ein Iglu-artiges Zelt, das man in der Praxis rasch aus gebogenen Stangen aufbauen kann und das bei der regelmäßigen Arbeit mit einer Kindergruppe zum verbindenden Element zwischen den Szenarien wird, einmal mit Planen abgedeckt, einmal in Spinnfäden eingesponnen oder mit transluzentem Material verkleidet. In die Szenarien integriert sind „Architekturspiele“, Vorschläge für Experimente zum Thema Material und Raum, die auch jedes für sich gespielt werden können. Da werden Stadtpläne zerschnitten, wieder zusammengebaut und auf Packpapier vergrößert oder Materialien zuerst begutachtet und dann im Bottich auf ihre Schwimmfähigkeit überprüft.

Wer als kleines Kind durch diese Schule des Sehens und Fühlens gegangen ist, wird nicht nur mehr von der Sache verstehen und leichter mehr dazulernen können. Er oder sie wird auch wissen, dass Architektur Freude machen kann, und darauf kommt es letztlich an. (ck)

Fotos: Monika Abendstein und Judith Prossliner | Illustrationen aus dem Buch

Fotos: „was schafft raum?"

Initiative „was schafft raum?" Architektur und Stadtplanung für Kinder und Jugendliche | www.was-schafft-raum.at
Baukulturvermittlung: DI Sabine Gstöttner | Mag. arch. Irmo Hempel
Durchführungsort: Ganz Wien
Durchführung: seit 2008
Wesentliche Projektpartner: Stadt Wien (MA 18, MA 19, MA 21) | Stadtschulrat für Wien

Zusammenarbeitsplus!

Im Jahr 2006 trug Sabine Gstöttner ihr Konzept für die Vermittlung von Architektur und Stadtplanung in Schulen an die Stadt Wien heran. In der Magistratsabteilung 19 Architektur und Stadtgestaltung erkannte man den Wert dieser Ideen. Der Rest ist logisch: Unter der Federführung der MA 19 und unter Mitwirkung von MA 18/ MA 21 und mit Einbindung des Wiener Stadtschulrates konnte die Landschaftsplanerin mit dem Architekten Irmo Hempel das Projekt „was schafft raum?" professionell entwickeln, testen und adaptieren.

Die beiden arbeiteten mit KunsterzieherInnen und GeografInnen aus unterschiedlichen Schulen (AHS/APS) zusammen. Raumspiele wurden 1:1 erprobt und nach Diskussion für den Gebrauch im regulären Unterricht aufbereitet. Mit den Arbeitsblättern in der Hand kann nun jede Lehrkraft eigenständig und auf den Lehrplan abgestimmt verschieden lange Unterrichtseinheiten durchführen und Ergebnisse bewerten und benoten. Die Querschnittsmaterie „Architektur und Stadtplanung" wird damit für den Schulbetrieb in mehreren Fächern „integrationsfähig".

Konkret werden SchülerInnen für das Medium Raum sensibilisiert (Modul 1 – Raum bewusst machen), vollziehen die Rahmenbedingungen für die Gestaltung nach (Modul 2 – Raum verstehen) und erleben sich selbst als GestalterInnen im eigenen Schulumfeld (Modul 3 – Raum schaffen). Dieses in Österreich erste grundlegende Vermittlungsprogramm für die Sekundarstufe I steht online zur Verfügung und wird demnächst professionell evaluiert. Großes Lob an die Stadt! Der Schritt in die Bundesländer ist fast zwingend! (mz)

Projekte Tape that / Frag Gretchen!
Baukulturvermittlung: StiftungFREIZEIT | Inés Aubert | Markus Blösl | Rubén Jódar
www.stiftungfreizeit.com
Schule: Bundesrealgymnasium Wörgl | www.brg-woergl.at
Adresse: Innsbruckerstraße 34 | 6300 Wörgl | Tirol
Durchführung: März – Juni 2012
Wesentliche Projektpartner: Mag. Anita Praschberger | Mag. Nathalie Pircher (Lehrerinnen BRG Wörgl) | KulturKontakt Austria

Fotos: StiftungFREIZEIT

Mit anderen Augen sehen

Raum und seine Nutzung zu hinterfragen, prägt die Projekte des Kollektivs StiftungFREIZEIT. Sei es der Schulraum beim Projekt „Frag Gretchen!" oder der öffentliche Raum bei „Tape that" – immer geht es darum, eine vermeintlich festgeschriebene Funktion und/oder Gestaltung kritisch als AkteurIn zu betrachten und mit einfachen Performance-Elementen zu transformieren. Die genaue Beobachtung des eigenen Verhaltens in unterschiedlichen Räumen macht Nutzungsgewohnheiten bewusst, neue Funktionen für alltägliche Räume werden entdeckt und neue Orte für alltägliche Nutzungen gefunden.

Bei „Frag Gretchen!" waren es geläufige Verrichtungen – wie Essen, Schlafen, Zähneputzen –, die durch die Anpassung an eine neue Umgebung (etwa im Klassenraum oder am Bahnsteig) plötzlich in einem ganz neuen Licht gesehen und deren unterschiedliche Anforderungen an Raum erkannt wurden. Bei „Tape that" war es der öffentliche Stadtraum, wobei jeweils ein Quadratmeter mit einfachen Mitteln – mit farbigem Tape – markiert, in Besitz genommen und mit einer neuen Funktion überlagert wurde. Dabei ließen sich seine Entstehung und Reglementierung untersuchen.

Bei allen Projekten stehen Interaktion und die Erprobung eines Handlungsmodells im Mittelpunkt – um eigene Interessen zu erkennen und im Dialog mit anderen abzuwägen und auszutauschen. Mit kleinen Veränderungen werden damit vorgeprägte Funktionen und Verhaltensweisen durchbrochen und es ergeben sich neue, oft überraschende Ergebnisse. Spielerisch und lustvoll, dennoch griffig und präzise öffnen sich Türen, um die eigene (Architektur)-Umgebung mit anderen Augen zu sehen. (bf)

Foto: StiftungFREIZEIT

Projekt raumSCHLÄUCHE – schlauchRÄUME
Baukulturvermittlung: DI Renate Stuefer | DI Alexandra Schilder
Schule: Integrative Lernwerkstatt Brigittenau | www.lernwerkstatt.or.at
Adresse: Vorgartenstraße 50/Allerheiligenplatz 7 | 1200 Wien
Durchführung: 2008
Wesentliche Projektpartner: Gabriele Reithofer | Waltraud Pröstler (Lehrerinnen ILB); Karin Macher | Filmemacherin; Jonnie White | Komponist
durchgeführt im Rahmen der Projektreihe RaumGestalten

Hautnah spüren, aktiv formen, lustvoll experimentieren

Raum am eigenen Körper wahrzunehmen, war Ausgangspunkt des Projekts, welches ein Semester dauerte. Gearbeitet wurde mit elastischen Textilien in unterschiedlich dimensionierten Schlauchformen – als Hüllmaterialien für verschiedenste Rauminszenierungen. Wobei diese „Raumhaut" als vielseitiges, anpassungsfähiges Organ des städtischen Organismus einerseits schützt und andererseits als Grenze zwischen dem Innen und Außen dient. Sie kann verschiedene Oberflächen besitzen, transparent oder blickdicht, weich und warm oder glatt und nass sein, sich dehnen oder zusammenziehen. Dieses Hüllorgan ist sehr sinnlich. Es reagiert auf Berührungen, öffnet und schließt sich. Der menschliche Körper ist das Gerüst, die Grundstruktur und inneres Gleichgewicht dieser Haut – die Kinder werden zu Raumträgern. Sie gestalten durch ihre Bewegung fließende Veränderungen und Verformungen. Es entstehen amorphe Raumgebilde, die mit ihrer Umgebung spielen: diese vereinnahmen, sie verschlingen, sich von ihr abheben, sich an sie anpassen, Prozesse provozieren, verhindern oder unterstützen. Die Raumgrenzen sind weich und werden immer wieder neu definiert.

In der Schule wurden Modelle für die Raumschläuche entworfen und dann im Maßstab 1:1 von den Kindern genäht. Damit wurden anschließend sowohl im Klassenzimmer als auch an öffentlichen Orten neue Raumsituationen geschaffen. In der Ausstellung „Fliegende Klassenzimmer" waren die Raumschläuche ebenfalls ein wesentliches Anschauungselement für lustvolle Raumaneignung und haben sich seither, auch durch den begleitenden Film, weiter verbreitet. (bf)

Fotos: Renate Stuefer | Alexandra Schilder

Herausgeber: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur | 1014 Wien
www.bmukk.gv.at | www.facebook.com/bmukk | Telefon 01/531 20-0
Organisation AWARD | Bessere Lernwelten: plattform baukultur | Barbara Feller und Barbara Rosenegger-Bernard
Redaktion Broschüre: Barbara Feller
Texte: Barbara Feller (bf), Christian Kühn (ck), Michael Zinner (mz)
Grafik: Carola Holland
Lektorat: Dorrit Korger

Die Broschüre erscheint anlässlich der Preisverleihung des AWARD | Bessere Lernwelten im Mai 2013.
www.bmukk.gv.at/bessere_lernwelten

Katharina Ertas-Ferstl

Das Spiel mit dem Spiel – Dixit

Das Spiel Dixit erschien 2008 im französischen Libellud-Verlag unter der Autorenschaft des Franzosen Jean-Louis Roubira, der das Spiel für seine Arbeit als Kindertherapeut entwickelt hat. Damit ist bereits die Idee von Dixit eng verknüpft mit der Frage nach psychischen Phänomenen, die auch in der bildenden Kunst eine wesentliche Rolle spielen: dem Unbewussten, Verdrängten, (Alp) Traumartigen und Assoziativen.

„Ich arbeite sehr viel mit Jugendlichen, die große Probleme haben, ihre Gefühle auszudrücken"[1], erklärt Roubira seine Motivation für ein Spiel, bei dem Bilder eingesetzt werden, um verschiedene Gedanken und Assoziationen auszudrücken.

Bilder lösen Geschichten aus

Diese Bilder sind auch der Hauptbestandteil von Dixit. 84 von der französischen Illustratorin Marie Cardouat phantasievoll gestaltete Bildkarten (ca. 13x7 cm groß), die teils absurde, surreale Motive zeigen (vgl. Abb.1), sollen die Spieler zum Nachdenken und freien

Abb.1
Das Spiel „Dixit" besteht insgesamt aus 84 Bildkarten.

Assoziieren anregen: ein Mensch mit einer Kerze in einer Glaskugel, eine Schnecke, die eine unendliche Treppe hinaufkriecht, ein Mann auf einer Leiter, der Wolken in den Himmel meißelt, versteckte Figuren, die man erst auf den zweiten Blick entdeckt etc. (Abb.2)

Der Spielablauf ist einfach: Die Bildkarten werden verteilt, der Spieler, der an der Reihe ist, wählt eine seiner Karten aus, legt sie verdeckt in die Mitte und erzählt die Gedanken, die das Bild bei ihm ausgelöst hat, in Form einer Geschichte oder möglichst abstrakter Begriffe, wie z.B. Ewigkeit, Freiheit, etc. Wichtig ist dabei vor allem, dass nicht das dargestellte Motiv des Bildes beschrieben wird, sondern ausschließlich die Gefühle, die es auslöst. Jeder Spieler legt nun – ebenfalls verdeckt – eine seiner Karten dazu, mit der er diesen Begriff am ehesten verbindet. Ziel ist, herauszufinden, welches die „Originalkarte" ist, also die Karte, zu der der erste Spieler seinen Begriff oder seine Geschichte assoziiert hat. Wer auf die richtige Karte setzt, bekommt Punkte, ebenso diejenigen, deren Assoziationen andere Spieler überzeugten, auf sie zu setzen. Für die Idee wie auch für die Gestaltung wurde Dixit mehrfach ausgezeichnet, unter anderem wurde es zum Spiel des Jahres 2010 gewählt.[2]

Ein persönliches Spiel entwickeln

Inzwischen ist bereits eine Erweiterungsbox mit neuen Karten erhältlich, aber natürlich lässt sich das Original auch sehr gut im BE-Unterricht ergänzen, um so ein ganz persönliches Spiel zu entwickeln. Es finden sich jedenfalls gute Gründe dafür, das zu tun, schließlich gibt es mehrere Anknüpfungspunkte an kunsttheoretische und kunstgeschichtliche Inhalte, denn bereits die Idee des Spieles selbst knüpft an phantastische und assoziative Geschichten an, die bei Chagall, Magritte, DeChirico und anderen Surrealisten zu finden sind, ebenso die Bildgestaltung, die zum Teil sehr stark an die René Magrittes erinnert und deutliche Parallelen aufweist. Die Veränderung von Material, Größe und Konsistenz, das Aufheben physischer Gesetze und die Analyse des Menschen als rätselhaftes Wesen ziehen sich durch seine Werke, wie man z.B. in „Das Pyrenäenschloss" (Abb.3), „Die Legende der Jahrhunderte" (Abb.4) oder „Der Sohn des Mannes" (Abb. 5) unschwer erkennen kann.[3]

Auf Wunsch der 7. Klasse des Musischen Realgymnasiums in der Akademiestraße in Salzburg erklärten wir Dixit

Abb.2
Das Bild eines Mann, der Wolken in den Himmel meißelt, löst Assoziationen aus

Abb. 6
Welche Begriffe könnten hier gemeint sein (Beispiele für Arbeiten von SchülerInnen)

zum BE-Projekt, das die Klasse und mich über mehrere Wochen begleitete.

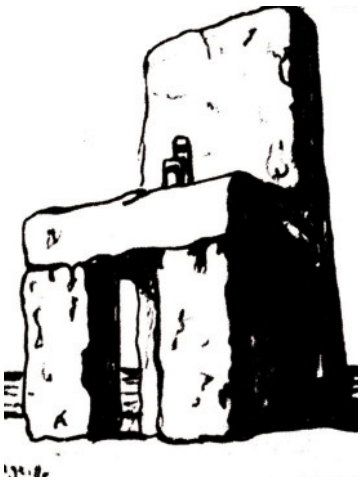
Ähnliche Bilder in der Kunst

Die Verbildlichung der phantasievollen, zum Teil surreal traumähnlichen Bildkompositionen im Spiel wurde zum Anlass genommen, sich mit ähnlichen Darstellungen in der bildenden Kunst zu beschäftigen. Das Spiel mit Bildern und Gedanken, das Lavieren zwischen Offensichtlichem und Verschlüsseltem, ausgesprochenen Inhalten und versteckten Sehnsüchten weckte den Wunsch nach einer eigenen, persönlichen Umsetzung und führte in der Folge zu einer 7m-Klassenausgabe von Dixit-Bildkarten.

Aufgeteilt in Gruppen machten es sich die SchülerInnen zur Aufgabe, Themengebiete wie Freiheit, Liebe, Trauer, Sehnsucht, „auf der Suche", Melancholie oder Aggression bildlich umzusetzen. Dabei war es interessant, zu beobachten, wie unterschiedlich einerseits jeder dieser abstrakten Oberbegriffe interpretiert wurde, wie sich aber andererseits das Rätselhafte und Symbolbeladene in praktisch allen Arbeiten zeigte, was dazu führte, dass die einzelnen Karten nicht mehr nur einem Begriff zugeordnet werden konnten, sondern je nach Interpretation in die verschiedensten Kategorien passten. Anhand der Bildbeispiele könnte man nun rätseln, welche Begriffe bearbeitet wurden, bzw. den Versuch einer eigenen Assoziation wagen. (Abb. 6-10)

An Material verwendeten wir Zeichenkarton, zugeschnitten auf 13x7 cm, die Größe der Original-Bildkarten, Farb- und Bleistifte.

Ob nun „auf jeder Karte ein traumhaftes Kunstwerk"[4] entstanden ist, wie Spielekritiker Christwart Conrad bei Dixit lobt, sei dahingestellt. Die Beschäftigung mit einem Bereich, der nicht nur die bewusste Überlegung in den Mittelpunkt stellt, sondern das Spontane, Assoziative und Traumhafte zulässt und damit einen Zugang zum Unbewussten ermöglicht, stellt nicht nur in der Bildnerischen Erziehung einen interessanten Ausgangspunkt für Wege in viele Bereiche bildender Kunst dar, es



links:
Abb.3:
„Das Pyrenäenschloss", Skizze nach René Magritte

Abb.4:
„Die Legende der Jahrhunderte", Skizze nach René Magritte

Abb.5
„Der Sohn des Mannes", Skizze nach René Magritte

lassen sich auch Anknüpfungspunkte in den Bereich der Psychologie finden, was gerade in der 7. Klasse naheliegend ist. Schließlich kommt dieses Fach in fast allen AHS in der 7. Klasse zum Fächerkanon dazu und stößt meist auf reges Interesse der SchülerInnen. Der Zusammenhang von Bildinhalt, Ausdrucksweise und persönlich-individuellen oder auch biografischen Bezugspunkten ist jedenfalls eine spannende Auseinandersetzung wert.

Damit war sowohl die inhaltlich-theoretische als auch die bildnerisch-praktische Bearbeitung des Themas Dixit und seiner weiterführenden Zusammenhänge in der Klasse abgeschlossen. Welchen Wert hätten aber Spielkarten, wenn man sie nicht auch ihrem Zweck gemäß einsetzen könnte? Deshalb wurden die entstandenen Spielkarten noch dem Praxistest unterzogen, und das Spiel bildete schließlich passenderweise den Schlusspunkt zu einem Thema, das letztlich auch von einem Spiel ausgegangen war.

Abb. 7–10
Welche Begriffe könnten hier gemeint sein (Beispiele für Arbeiten von SchülerInnen)

Mag. Dr. Katharina Ertas-Ferstl
1978 geboren in Salzburg
1997-2002 Lehramtsstudium für Bildnerische Erziehung am Mozarteum Salzburg und für Philosophie/Psychologie an der Universität Salzburg, 2002-2005 interuniversitäres Doktoratsstudium. Lehrtätigkeit ab 2002, seit 2005 Anstellung am Sport- und Mus.- RG/SSM Salzburg. Seit 2006 an der Universität Mozarteum Salzburg im Bereich der schulpraktischen Ausbildung tätig, seit 2011 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Salzburg.

1 http:// faz.net/aktuell/gesellschaft/jung/spiel-des-jahres-2010-dixit

2 Der Kritikerpreis „Spiel des Jahres" wird seit 1979 jedes Jahr an ein neu entwickeltes Spiel verliehen, das besondere Qualitätskriterien (vor allem in Bezug auf Idee und Gestaltung) erfüllt. Der deutsche Verein, der sich dabei einer internationalen Jury bedient, hat es sich zur Aufgabe gemacht, auf diese Weise neue Spiele bekanntzumachen und eine Orientierungshilfe bezüglich deren Qualität zu bieten.

3 Die hier gewählten Abbildungen sind aus bildrechtlichen Gründen selbsterstellte Skizzen beispielhafter Werke von René Magritte.

4 Christwart Conrad, in: http:// wikipedia.org/wiki/Dixit_(Spiel)

notiz

Heinz Kovacic ist am 1. September 2012 in Pension gegangen. Er war seit 1. Jänner 1991 als Fachinspektor in Wien für die Fächer Bildnerische Erziehung und Technisches Werken zuständig. Er hat maßgeblich an der Entwicklung des Unterstufen-Lehrplans 2000 mitgewirkt und ist im Anschluss vom BMUKK mit der Erstellung des Oberstufen-Lehrplans 2004 beauftragt worden.

Zu den verschiedensten Kunst- und Kulturinstitutionen sowie Personen in Kreativberufen und Wirtschaft hat er zum Wohle der Fächer Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Werken eine „fördernde" kommunikative Praxis entwickelt, aufgebaut und gepflegt. Diese wichtigen Schnittstellen werden seither nicht mehr „bedient". Bisher ist die Stelle nicht nachbesetzt worden. So fehlen vielen die Kontakte und Netzwerke, die er mit seiner umsichtigen und auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Art aufgebaut und gepflegt hat. Es fehlt nun die Ansprechperson im Stadtschulrat von Wien. Die „Betreuung" bzw. Schulaufsicht in diesen drei Unterrichtsfächern wird jetzt von den jeweiligen Landesschulinspektoren direkt wahrgenommen. **Gerrit Höfferer** und **Heinrich Nagy** vertreten derzeit Wien bei den **Treffen der FachinspektorInnen**. ...

Folkert Haanstra[1]

Leben in einer digitalen Kunstwelt. Interview mit Brent Wilson

Brent Wilson ist emeritierter Hochschullehrer für Kunstpädagogik an der Pennsylvania State University. Er publiziert noch regelmäßig[2] und hält auch noch regelmäßig Vorträge. Er ist weiters aktiver bildender Künstler, seit 2010 übrigens hauptsächlich im Internet. Wilson hat in seiner Laufbahn in verschiedensten Gebieten geforscht: die Beurteilung der Lehreffekte praktischer Kunstbetrachtung, die LehrerInnenausbildung, die kulturellen Einflüsse auf die Entwicklung des Zeichnens und das Verhältnis zwischen spontanem Zeichnen und dem Zeichenunterricht in der Schule. Neben Artikeln zu diesen Untersuchungen hat er auch zwei Bücher für die Praxis geschrieben: Teaching children to draw (zusammen mit seiner Frau Marjorie) und Teaching drawing from art /mit Marjorie Wilson und Al Hurwitz). 2011 ist eine Neuauflage von Teaching children to draw[3] erschienen.

Folkert Haanstra: Was hat sich im Vergleich zur Erstausgabe von 1982 in dieser Neuauflage verändert?

Brent Wilson: Das Ziel des Buches ist dasselbe geblieben: LehrerInnen und Eltern aufmerksam machen, wenn Kinder spontan zeichnen. Für die Kinder ist das Zeichnen eine Möglichkeit, ihrer eigenen Welt eine Form zu geben und die Welt um sie herum in den Griff zu bekommen. Es geht darum, mit den Kindern über ihre Werke zu sprechen und ihnen Möglichkeiten anzubieten, ihr Zeichenarsenal zu erweitern. Nicht damit sie technisch besser zeichnen lernen, sondern um ihnen zu ermöglichen, ihre Welten zu kreieren.

Die wichtigste Veränderung bei dieser Neuauflage sind meine Ideen über die drei pädagogischen Umgebungen, die neu in das Buch aufgenommen worden sind. Die erste ist die Umgebung, in der die Kinder selbstständig spontan und ohne Begleitung zeichnen. Die zweite Umgebung ist die Schule, in der die Lehrperson in besonderem Maße die künstlerische Aktivität der Kinder bestimmt. Schlussendlich propagiere ich die dritte Umgebung, sie ist eine Zwischenform. Erwachsene und Kinder malen miteinander gleichberechtigt Bilder und unterrichten sich gegenseitig. Davon ist in diesem Buch die Rede. Wie Zeichnen einen Dialog mit dem Kind ermöglicht und wie man voneinander lernen kann (Manga), wie man sich gegenseitig beurteilt oder sich sogar die Ergebnisse gegenseitig abkauft. All das gehört in diesen dritten Bereich.

Für Beispiele in unserem Buch haben wir vor allem solche Kinder gesucht, die Geschichten machen, die „narrativ" arbeiten. Das machen nicht alle Kinder. Im Westen sind Kinder oft schon mit dem Zeichnen eines „Charakters", einer Person oder eines Tiers in einer bestimmten Umgebung zufrieden. Das Schaffen von so einem „Charakter" ist die rudimentäre Form einer Geschichte. In Japan und Korea ist die Zeichenkultur viel narrativer und Kinder erwarten auch voneinander, dass die erfundenen Personen ein Abenteuer erleben. Das kommt natürlich von der Mangatradition, in der sie aufwachsen und an der sie teilhaben wollen. Das Erzählende im Zeichnen will ich jedenfalls stimulieren, weil ich finde, dass das eine perfekte Methode ist, Welten zu erschaffen.

FH: Das Buch „Teaching drawing from art" handelt von professioneller Kunst als Inspiration für das Zeichnen, erschienen 1987. Wie würde eine Neuauflage dieses Buches aussehen?

BW: Die Grundidee wäre dieselbe, nämlich: Kunst kommt von Kunst. Heute würde man es eine postmoderne Vision nennen, obwohl wir diesen Ausdruck damals nicht verwendet haben. Jetzt würde ich sicherlich den digitalen Möglichkeiten mehr Aufmerksamkeit widmen. Sie bieten Möglichkeiten, bestehende Kunst in der eigenen Kunst zu verwenden oder zu verarbeiten. Die Verfügbarkeit digitaler Medien und Information ist doch die wichtigste Veränderung der Bildkultur vor allem in unserem Bereich. Ich selber arbeite fast jeden Tag auf der Internetseite Polyvore: im Moment beschäftige ich mich mit Bildern zu Dante. Dabei verwerte ich meine eigenen Arbeiten, aber auch Bilder von Blake, Doré, Dali oder Picasso, und auch die digitalen Collagen von anderen

Machern dieser Site.[4] Polyvore ist eine der größten interaktiven Sites der Welt, auf der vor allem Mädchen auf Basis von allerlei verfügbaren Abbildungen ihre eigene Kleidung und ihren Modestil entwerfen. Es ist auf Polyvore technisch sehr einfach, mit verfügbarem Bildmaterial neue Bilder zusammenzustellen.

Ein kleiner Teil dieser Site wird von professionellen Künstlern und Hobbykünstlern verwendet, um Bilder zu machen und zu veröffentlichen. Diese Bilder werden dann wiederum von Dichtern, Schriftstellern und Wissenschaftlern interpretiert und kommentiert. Auf Polyvore Bilder zu machen und zu veröffentlichen, ist eine Tätigkeit, die süchtig macht. Das kommt vom schnellen Resultat, das schnell von allen gesehen und auf das ebenfalls sehr schnell reagiert wird. Aber ich stehe dem auch kritisch gegenüber. Es geht beinahe zu schnell, wie Bilder produziert werden können.

DANTE, THE DOG & I
Bildquelle: http://ak1.polyvoreimg.com/cgi/img-buddy/id/2704134/size/l.jpg

FH: 2003 hast du einen Artikel über die Unmöglichkeit geschrieben, das kunstpädagogische Curriculum zu kartieren, wegen der stetig wachsenden Bildkultur. Du hast damals drei Reaktionsmöglichkeiten auf diese endlose Ausbreitung gesehen. Die erste war, diese Neuerungen in der bildenden Kunst und Bildkultur einfach zu ignorieren und einfach weiterzumachen mit dem, was wir aus der Vergangenheit gewohnt waren zu tun: traditionelle Medien und Techniken zu üben, mit Bildelementen zu hantieren sowie die westliche Kunstgeschichte zu behandeln.

Die zweite mögliche Reaktion ist die, eine beschränkte Anzahl von Aspekten der aktuellen Kunst und der Populärkultur dem bestehenden Curriculum hinzuzufügen. Das hast du das „Domestizieren" der aktuellen Kunst und populären Bildkultur im Curriculum genannt. Als dritte Möglichkeit hast du angeführt, dem derzeitigen strukturierten Curriculum Lebewohl zu sagen und „Nomade" in der Bildkultur zu werden: LehrerInnen und SchülerInnen starten eine gemeinsame Reise in der endlosen Welt der Bilder. Welche Möglichkeit würdest du wählen, wenn du heute Lehrer der bildnerischen Erziehung wärst?

BW(lachend): Ja, ich bin froh, dass ich raus aus dem Beruf bin und nicht mehr wählen muss. Es ist sehr kompliziert geworden. Was ich mit „Nomaden in der Bildkultur" meine, ist die Möglichkeit, sich alles offen zu halten und sich damit auseinanderzusetzen. Das ist eine verführerische Option. Aber ich bin gleichzeitig ein Traditionalist, weil für die gesamte Bildkultur die Tradition der bildenden Kunst meiner Meinung nach sehr wichtig ist. Kunstwerke können uns etwas über unser Leben erzählen, über den Kontext, in dem wir leben, und über unsere Werte. Sie haben, wenn sie interpretiert werden, eine große erzieherische Kraft. Ich bin mir bewusst, dass lange nicht alle wichtigen Kunstwerke in dem Curriculum Platz finden können. Wir müssen auch der Architektur, der grafischen Formgebung oder dem Comic Aufmerksamkeit schenken. Das ist überwältigend viel. Es verlangt von den LehrerInnen einen breiten Begriff von bildenden Traditionen, um da eine Übersicht geben zu können.

Und was ebenso wichtig ist: das Ganze dann auch noch mit der Welt der Kinder zu verbinden. Ich finde, dass es einen wechselnden Kern von wichtigen Kunstwerken gibt, aber darum herum beruht alles auf den persönlichen Interessen der SchülerInnen. Es geht nicht

IN THE GALLERIES # 120: KATHY RUTTENBERG @ STUX GALLERY (Bildquelle: http://brentbooks.tumblr.com/image/53694666741)

IN THE GALLERIES # 103: KATHY RUTTENBERG @ STUX GALLERY (Bildquelle: http://brentbooks.tumblr.com/image/53275343707

so sehr darum, dass sie einen bestimmten Kanon kennen. Es geht mehr darum, wie sie sich zu diesem Kanon verhalten und welche sinnvollen Verbindungen sie knüpfen können.

FH: LehrerInnen würden sagen: wir haben viele SchülerInnen und wenig Unterrichtsstunden, also individuelle Betreuung ist beinahe nicht möglich.

BW: Ja, und darum denke ich, dass wir vermehrt mit elektronischen Portfolios arbeiten sollten. Darüber wurde schon viel geredet, aber wir machen es noch kaum. In solch einem Portfolio können SchülerInnen verfolgen, was sie machen und was sie beisteuern, welche Interpretationen sie haben und welche Beziehungen sie knüpfen. Was dort passiert und welche Verbindung ein Schüler knüpft, kann und muss man als LehrerIn nicht alles geplant haben. Das kann man vor allem den SchülerInnen überlassen. Und in den Portfolios sollten von Anfang an Verbindungen zur Welt außerhalb der Schule geschaffen werden. Also „teach to their interest". Nochmal, ich denke, dass sich das realisieren lässt, wenn man als Lehrkraft begreift, dass man das nicht für die SchülerInnen erledigen muss, sondern dass es vielmehr ein Auftrag an die SchülerInnen ist. Sie sind die Eigentümer des Portfolios und müssen auch Querverbindungen zur Welt außerhalb der Schule herstellen. Wir müssen uns bewusst sein, dass Kunst in verschiedenen Kontexten besteht und die Kunsterziehung nicht ausschließlich in der Schule stattfindet. Im Gegenteil. Die Polyvore-Seite zum Beispiel, auf der ich jetzt viel arbeite, hat auch eine pädagogische Funktion für die TeilnehmerInnen, dort betrachte ich eine „Kunstwelt" im Sinne des Soziologen Howard Becker.[5] Eine Welt also, in der

Macher, Verbreiter, Ausbildner, Kritiker, Käufer und Besucher rund um eine bestimmte Kunstform oder ein Genre eine Gemeinschaft oder ein Netzwerk bilden, wo sie gemeinsam einer Kunstform eine Richtung geben. Es gibt sehr viele verschiedene dieser „Kunstwelten" und ich sehe es als eine Aufgabe der KunstpädagogInnen, die SchülerInnen jetzt, aber auch vorbereitend auf ihr späteres Leben, TeilnehmerInnen an diesen Kunstwelten werden zu lassen. Manchmal aktiv, oftmals nur rezeptiv. Aber dann wäre es eine wesentlich reflektiertere Teilnahme. Und es geht nicht nur darum, up to date zu sein, sondern auch zu fragen „warum das so ist" und nachzudenken über die Bedeutungen. Kurzum: eine wichtige Aufgabe der schulischen Kunstpädagogik ist es, die Verbindungen zu legen zwischen der „Kunstwelt", in der die SchülerInnen jetzt schon leben und anderen, weniger vertrauten „Kunstwelten", an denen sie teilnehmen könnten.

Übersetzung aus dem Niederländischen: Bianca Pruner
Redaktion: Franz Billmayer

1 Das Interview ist ursprünglich unter dem Titel „Leven in een digitale kunstwereld" 2011 in Kunstzone 6, Seite 40-41 erschienen. Kunstzone ist eine kunstpädagogische Zeitschrift aus den Niederlanden: http://kunstzone.nl/

2 Im Fachblatt des BÖKWE 2009 Nr. 2 und 3 ist sein Artikel „Franz Cizek, Zusammenarbeit und das Ende der Kinderkunst" erschienen.

3 Wilson, B. & Wilson, M. (2009). Teaching children to draw. Worcester, MA: Davis Publications. (second edition)

4 Brent Wilsons Name auf polyvore.com ist harrylime http://harrylyme.polyvore.com. Seine Favoritenbilder findet man hier http://www.polyvore.com/showcase/collection?id=331128

5 Becker, H. (2008). Art worlds. Berkeley: University of California Press (second edition). Zur Info: Beckers kunstsoziologische Analyse ist theoretisch ebenfalls dem Symbolischen Interaktionismus verpflichtet. Er begreift Kunst nicht als Werk eines einzelnen Schöpfers, sondern als eine Aktivität, die kollektiv (interaktiv) ausgeübt wird. Ausgangspunkt ist die soziale Konstruktion von Kunstwelten (Art Worlds). Darunter versteht er Netzwerke von Individuen, die in elaborierten Formen arbeitsteilig miteinander kooperieren, um ein Kunstwerk hervorzubringen und dem Publikum zu vermitteln. Ihr kollektives Handeln benötigt materielle und andere Ressourcen und wird durch Konventionen strukturiert. Als Demonstrationsobjekt dient ihm der Abspann eines Hollywoodfilms mit seiner Aufzählung von vielfältigen Funktionen und Personen. Generell unterscheidet Becker zwischen dem künstlerischen und dem unterstützenden Personal. Eine Kunstwelt kann lokal begrenzt (z. B. eine kleine Experimentierbühne) oder weltweit vernetzt sein (z. B. der moderne Kunstbetrieb). https://de.wikipedia.org/wiki/Howard_S._Becker (- 29.7.2013 eingefügt vom Redakteur)

Gerhard Hickisch

Wir bleiben in Verbindung

Visuelle Resonanz als Bildungsinhalt des Faches Bildnerische Erziehung

Gerhard Hickisch, geboren 1955 in Linz. Studium der Lehrämter für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung an der Kunsthochschule Linz. 1976 - 1988 Lehrer am Khevenhüllergymnasium in Linz. Von 1979 bis 1988 Lehrbeauftragter, von 1983 bis 1985 Assistent, von 1985 bis 1999 Bundeslehrer an der Abteilung für Bildnerische Erziehung an der Kunsthochschule Linz. Seit 1999 Professor für Bildnerische Gestaltung an der Kunstuniversität Linz.

Definitionen

RESONANZ (lateinisch resonare „widerhallen") bezeichnet:

- in der Physik und Technik die Übereinstimmung der Frequenz einer Anregung mit einer Resonanzfrequenz, siehe Resonanz (Physik)
- in der Astronomie das rationalzahlige Verhältnis der Umlaufzeiten zweier Himmelskörper, siehe Bahnresonanz
- in der Chemie die Erscheinung, dass die in einem Molekül vorliegenden Bindungsverhältnisse nicht durch eine einzelne Strukturformel dargestellt werden können, siehe Mesomerie
- die Aufmerksamkeit, die ein Vorgang in den Medien erlangt, siehe Medienecho
- ein Konzept der Konsensfindung in der ästhetischen Theorie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts, siehe Einfühlungstheorie
- einen Fachbegriff in der Soziologischen Systemtheorie von Niklas Luhmann, siehe Resonanz (Luhmann)
- eine Rosensorte, siehe Resonanz (Rose) (http://de.wikipedia.org/wiki/Resonanz)

RESONANZ (von lat. resonare „widerhallen") ist in der klassischen Physik und Technik das verstärkte Mitschwingen eines schwingungsfähigen Systems, wenn die Frequenz der Anregung bei einer Resonanzfrequenz des Systems liegt. Der Effekt entsteht dadurch, dass das System die Anregungsenergie speichert, je nach Dämpfungsgrad des Systems über mehrere bis viele Perioden.

Schwingungsresonanzen von Pendeln und Saiten hat Galileo Galilei ab 1602 untersucht. Das Phänomen kann bei allen schwingfähigen physikalischen Systemen auftreten. Es wird in der Technik oft ausgenutzt oder gerade absichtlich vermieden.

In der Atom-, Kern- und Teilchenphysik wird der Begriff Resonanz verwendet, um zu beschreiben, dass ein durch Stoß bewirkter Übergang zwischen zwei Energieniveaus nur möglich ist, wenn die zur Verfügung stehende Energie genügend genau der Energiedifferenz zwischen diesen Zuständen entspricht (z. B. Absorption eines Photons in der Elektronenhülle eines Atoms, Bildung eines Compoundkerns usw.)."
http://de.wikipedia.org/wiki/Resonanz_(Physik)

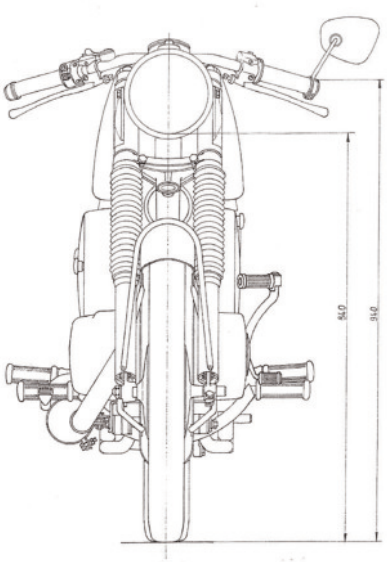


Abb.1
Diese Zeichnung eines Motorrads ist eine technische Zeichnung im doppelten Sinne: ein technischer Gegenstand wird technisch dargestellt.

Resonanzforschung

Die Resonanzforschung stellt einen sehr jungen und sehr aktuellen Wissenschaftszweig dar, in dem Wechselwirkungen zwischen physikalisch beschreibbaren Energien und Phänomenen untersucht werden. Kaum dass diese Forschungsebene betreten wurde, wurde sie schon auf ihre Tauglichkeit für die Herstellung von Waffensystemen überprüft. Mittlerweile hat man es schon geschafft, menschliche DNA durch Beschallung zu zerreißen bzw. durch diese akustischen Einflüsse Tumore in der DNA zu stiften. Andererseits hat man aber auch untersucht, welche messbaren positiven Einflüsse eine Beschallung mit Mozarts Musik auf das Wachstum von Pflanzen haben kann.

Eine Versuchsanordnung bei einem großen Bahnhof in der Bundesrepublik hat ergeben, dass eine leise Beschallung mit klassischer Musik ein quantitativ beschreibbares Vermeidungsverhalten nach sich gezogen hat, was die Präsenz von Drogensüchtigen, Rauschgifthändlern und Obdachlosen auf dem Bahnhofsgelände betrifft.

Auch im herkömmlichen Sprachgebrauch gibt es die Begriffe der positiven bzw. negativen Resonanz. Interessant wird es, wenn man organische Lebensformen als Schwingungssysteme ver-

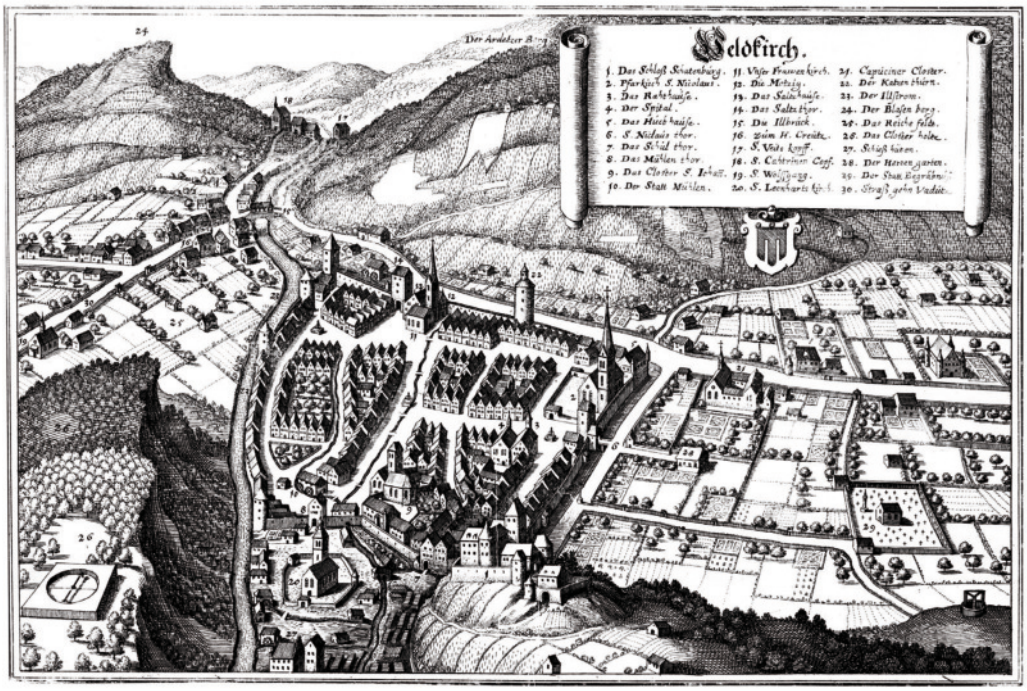


Abb.2
Feldkirch 1643 von Matthäus Merian dem Älteren technisch gezeichnet

steht, die von Resonanzverhältnissen direkt abhängig sind. Leider wurden zu Beginn des amerikanischen Behaviorismus Versuche der Reizdeprivation bei Babies durchgeführt, die zum Tod dieser Kleinkinder geführt haben. Die Babies wurden ernährt und versorgt, jedoch nicht angesprochen oder im Arm gehalten. Ihre Existenz wurde sozusagen mit einer deutlich zu geringen Resonanz beantwortet. Die Antwort auf ihre Existenz war Schweigen, das diesen Babies ihre Lebensgrundlage entzogen hat: die positive Resonanz ihrer Umwelt auf ihr Sein.

Positive und negative Resonanzen spielen auch im Schulwesen eine elementare Rolle. Dominanz, Mobbing und Solidarität in Klassenstrukturen stellen Modellfälle dar, die in Arbeitsrealitäten und anderen sozialen Strukturen gespiegelt werden.

Kinder und jugendliche SchülerInnen, die in ihren Familien starke positive Resonanzen erfahren haben, werden auch in der Schule leichter zu positiven Resonanzen finden beziehungsweise negative Resonanzen oder das Ausbleiben von Resonanzen leichter verkraften.

Im Leben der Erwachsenen werden die Resonanzroutinen vertieft, die in der Kindheit und im Schulleben prägend waren.

Künstlerisch begabte Menschen werden ihre Erfahrungen mit den Resonanzräumen ihrer Lebensverläufe mit der Produktion von Werken beantworten, die ihrerseits wieder Resonanzstrukturen für die RezipientInnen dieser Kunst darstellen. Resonanz umfasst somit einen Themenbereich, der als Arbeitsfeld der Soziologie, Psychologie und Philosophie genauso verstanden werden kann, wie er als Inhalt und Arbeitsziel der naturwissenschaftlichen Fächer gelten kann.

Warum sollten sich auch Bildnerische ErzieherInnen mit dem Thema Resonanz befassen und worin bestehen die fachspezifischen Kompetenzen und Zielsetzungen von KunstpädagogInnen bei ihrer Befassung mit diesem weiten Feld?

Visuelle Resonanz als Inhalt des Faches Bildnerische Erziehung

Wenn die SchülerInnen davon sprechen, dass sie gerne lernen würden, wie man gut zeichnet, meinen sie in erster Linie den Erwerb von Kompetenzen für die Darstellung der gesehenen Wirklichkeit. Im Alter von 14, 15 Jahren schätzen sie diejenigen MitschülerInnen als die besten ZeichnerInnen ein, die die abbildhaftesten Zeichen erstellen können. In diesem Zusammenhang kann man als LehrerIn des Faches Bildnerische Erziehung Übungen für das Erkennen von Richtungs-, Form-, Maß- und Raumverhältnissen und deren stimmige Übertragung in zeichnerische Prozesse ebenso anbieten wie Grundinformationen über den funktionellen Einsatz der ideellen bildnerischen Mittel für die Schaffung klarer Zeichen.

Klappt dieser Transfer von Darstellungskompetenzen könnten die SchülerInnen dem Irrtum verfallen, dass sie nun klare Zeichenstrukturen erstellen können. Daher sollten zu diesem Zeitpunkt Basisinformationen zur visuellen Wahrnehmung und zur Vermeidung von ungewollten Gestaltverlusten beziehungsweise ungewollten Gestaltbildungen angeboten werden.

Wenn diese Grundeinsichten über das Erzeugen unmissverständlicher und geklärter Zeichenordnungen vermittelt worden sind, könnten die SchülerInnen erneut und ebenso verfrüht der Überzeugung sein, dass sie nun die Schlüssel für künstlerische Bildorganisationen in der Hand halten.

Dann ist es an der Zeit, über den Unterschied zwischen technischen und musikalischen Mitteleinsätzen zu arbeiten. Die Fähigkeit, zwischen technisch klaren Zeichenordnungen und musikalisch schwingenden Zeichengefügen zu unterscheiden, sollte zu diesem Zeitpunkt als Ziel des Fachunterrichts behandelt werden.

Technische Zeichensetzungen stellen brauchbare Kommunikationsmedien dar, die die darzustellenden Inhalte ungestört und eindeutig visuell vermitteln. Sie sind insofern das Ergebnis

bewusster Gestaltung, als die zu gewährleistende Information durch die Optimierung der Gestaltklarheit, die Regelung der Prägnanzverhältnisse und die Steuerung der Wahrnehmungsprozesse als gut lesbare Zeichenordnung angeboten wird.

Technische Zeichenstrukturen sollen nahezu ausschließlich den Verstand der RezipientInnen ansprechen und zielen nicht auf deren gefühlsbezogene Reaktionen ab.

Es ist wichtig, dass die SchülerInnen derartige Bildinformationen eigenständig herstellen und dabei zu Ergebnissen gelangen, die sie selbst überzeugen und zufriedenstellen. Sie sollen Kriterien für die Produktion derartiger Informationen selbständig anwenden und ihre Produktionen auch nach diesen Kriterien selbst bewerten können. Dadurch wird die Eigenständigkeit der SchülerInnen angehoben, technisch motivierte Bildkreationen kritisch betrachten zu können, und die Fähigkeit entwickelt, entsprechend auswählen und unterscheiden zu können.

Nachdem derartige Zeichenordnungen fast nur auf den Intellekt der RezipientInnen abzielen, sind die gestalterischen Hintergründe ausgezeichnet und objektiv verstandesbezogen vermittelbar. In diesem Zusammenhang ergibt sich auch eine Menge von Lehrinhalten, die sich gut als Prüfungsstoffe eignen (Grundstrukturen der Wahrnehmungslehre, Gestaltgesetze, Mitteleinsatz, Prägnanzhierarchie, Kontextsteuerung, Wahrnehmungsführung durch die Regelung von Parametern von Form und Farbe usw.).

Damit die SchülerInnen nicht zu dem Befund kommen, dass der Begriff technische Zeichnung beziehungsweise technisch motivierte Zeichnung ausschließlich so zu verstehen ist, dass damit Darstellungen von technischen Objekten (Abb. 1) gemeint sind, sollten die LehrerInnen darauf eingehen, dass im Kontext des Diskurses von Bildkreationen technische Bildschöpfungen in erster Linie auf die Schaffung klarer Zeichenordnungen konzentriert sind, während musikalische Bildschöpfungen darüber hinaus die rhythmische Führung der ideellen Mittel für die Schaffung gefühlsbezogener Bildwerte zum Thema haben.

Abb.3
Feldkirch 1523 von Wolf Huber musikalisch motiviert gezeichnet. Hier dominiert die Naturdarstellung. Schwungrhythmen erfassen die gesamte Grafik und setzen sie in Bewegung.

Diesem Verständnis folgend kann die Illustration von Matthäus Merian (Abb.2), die Feldkirch im Jahr 1643 zeigt, durchaus als technische Zeichnung bezeichnet werden, vor allem, wenn man sie mit einer musikalisch motivierten Zeichnung von Wolf Huber aus dem Jahre 1523 (Abb.3) vergleicht, in der ebenso Feldkirch dargestellt wird. Bei Wolf Huber dominiert die Darstellung der Natur, deren lebendige Wirkung er durch Schwungrhythmen aufbaut, die die gesamte Grafik erfassen und in Bewegung versetzen. Die Anwesenheit der Menschen scheint die Natur nicht zu stören. Die dargestellten Gebäude fügen sich harmonisch in die organische Umgebung ein. Bei Merian hat der Mensch die Natur kultiviert und scheint sie zu beherrschen.

Es kommt in diesem Zusammenhang sehr darauf an, dass die SchülerInnen die Differenzierung zwischen technischen und musikalischen Mitteleinsätzen und Zeichenschöpfungen nicht als qualitative Unterscheidung auffassen. Es handelt sich nicht um den Un-

BILDQUELLEN:
BILD 1: technische Zeichnung eines Motorrades http://www.ets250.com/wp-content/gallery/technische-zeichnungen/ets-frontansicht.jpg
BILD 2: Wolf Huber, Feldkirch 1523, „Österreich in alten Ansichten“, Donauland Verlag
BILD 3: Matthäus Merian, Feldkirch 1643, „Österreich in alten Ansichten“, Donauland Verlag
BILD 4: Illustration Hickisch
BILD 5: Illustration Hickisch
BILD 6: Edward Munch, „Der Schrei“ http://nordtour.files.wordpress.com/2012/10/skrig_1895.jpg
BILD 7: Vincent van Gogh, „Selbstportrait“ http://www.photos-galeries.com/wp-content/uploads/2008/12/van_gogh.jpg
BILD 8: Bildbearbeitung von Bild 7, Gerhard Hickisch
BILD 9 - BILD 14: Rhythmusstudien von Studierenden des Faches Bildnerische Erziehung der Kunstuni Linz, zweites Semester
BILD 15: Ausschnitt aus dem Kupferstich: „Ritter, Tod und Teufel“, Albrecht Dürer - Quelle: google -bilder - dürer

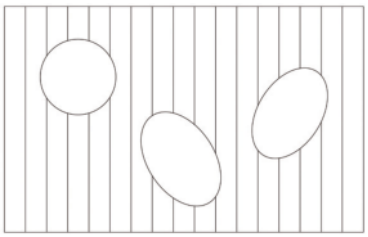


Abb.4
Der Hintergrund lässt die drei Figuren klar hervortreten: das Verhältnis von Figur und Grund wird technisch motiviert geregelt.

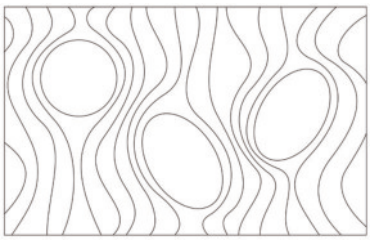


Abb.5
Die Linien des Hintergrunds umspielen die Formen der drei Figuren.

terschied zwischen Qualitäten im Sinne von besser und schlechter gestaltet, sondern um die Differenzierung von Absichten und Zielsetzungen.

Experimente

Abb.4 zeigt die schematische Darstellung einer technischen Lösung der Verhältnismäßigkeit zwischen drei Figuren und ihrem Hintergrund. Dieser Hintergrund erfüllt die Aufgabe die drei Figuren klar zu zeigen, und mehr als das soll er auch gar nicht für das Bild leisten. Diese Zeichnung kann damit eindeutig einer technisch motivierten Regelung der Figur-Grundrelation zugewiesen werden. Die Figuren erfahren in diesem Hintergrund keine musikalisch motivierte Resonanz, sie erhalten keine Antwort auf ihre formalen Eigenheiten, sie werden bloß sichtbar gemacht. Es gibt keine Interaktion zwischen den Figuren und ihrem Hintergrund, kein Wechselspiel, keinen Austausch.

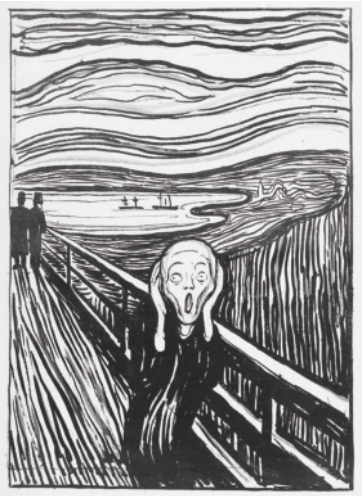
Das Ergebnis ist eine additive Zeichenschichtung ohne jede Absicht, ein wechselwirkendes Zeichengefüge zu schaffen. Technisch motivierte Zeichenordnungen haben daher meist eine sterile, leblose Ausstrahlung, was nichts daran ändert, dass sie ihre Zwecke hervorragend erfüllen können.

Leonardo da Vinci hat in seinen Aufzeichnungen darüber geschrieben, dass jedes Bild im Vergleich zur Natur bereits einmal tot sei und die Kunst des Bildschaffenden darin bestünde, dass er es zu verhindern wisse, dass das Bild zweimal tot sei. Diese sehr nüchterne Sichtweise eignet sich auch bestens, um die Unterscheidung zwischen technischen und musikalischen Bildkreationen zu charakterisieren.

Da die Aufgabe technischer Zeichensetzungen ja in keiner Weise darin besteht lebendige Zeichengefüge zu präsentieren, stellt diese Absenz von Vitalität keine Leistungsschwäche dieser visuellen Informationen dar. Wissenschaftliche Illustrationen, technische Darstellungen, Stadtpläne, schematische Visualisierungen von Verkehrslinien und ähnliches müssen nicht durch die Sensibilität und Musikalität der Führung der aufgerufenen ideellen bildnerischen Mittel überzeugen. Sie erfüllen ihre Zwecke bestens, wenn sie sichtbar machen, was sichtbar gemacht werden soll.

Wann immer es aber darum geht, scheinbar Leben in bildliche Darstellungen zu bringen, wird man um die musikalisch motivierte Führung der Mittel nicht herum kommen. Rhythmische Ordnungen und Wechselwirkungen werden berücksichtigt werden müssen, visuelle Resonanz wird zum Thema werden müssen, um leistungsfähige Schwingungsverhältnisse zwischen den aufgerufenen Formen zu schaffen.

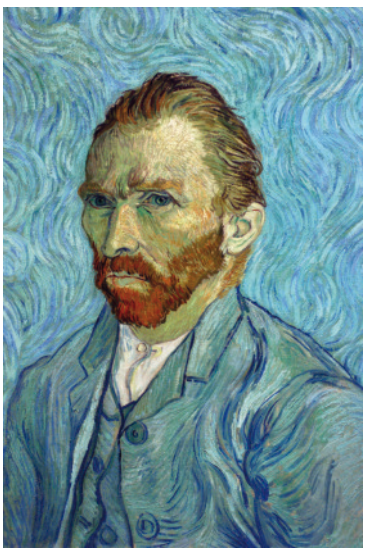
Bei Abb.5 kann bereits von einer Resonanz zwischen den drei Figuren und ihrem Hintergrund gesprochen werden. Die Linien des Hintergrundes reagieren auf die Formqualitäten der drei Figuren, sie umspielen diese Formen, stellen sozusagen deren visuellen Widerhall dar. Der Hintergrund steht in einem Resonanzverhältnis zu den Figuren, er antwortet formal auf diese und interagiert mit ihnen. Abb.5 wirkt deutlich lebendiger als Abb.4. Die rhythmische Beziehung zwischen Figuren und Grund führt zu einer entsprechenden Vitalisierung des ganzen



rechts:
Abb.6
Der Schrei der Figur findet ein visuelles Echo in der Umgebung.

Bildes. Die rhythmische Führung des Mittels Linie bringt schwingungsbasiertes Leben in die Grafik, die aus diesem Grund durchaus als musikalisch motivierte Visualisierung bezeichnet werden könnte.

Abb.6 zeigt eine berühmte Zeichenerfindung aus dem Jahr 1895, die Grafik „Der Schrei" von Edward Munch. Die wellenförmige Bewegung, die in unnaturalistischer und dadurch ausdrucksverstärkender Weise die Figur erfasst, findet ihren Widerhall, ihre Resonanz in den Wellenformen des Hintergrundes. Der Schrei der Figur erfährt ein visuelles Echo in ihrer Umgebung. Dieses Echo intensiviert den Ausdruck des Schreiens, die Szene wird durch den Inszenierungs-



rechts:
Abb.7
Die schwingenden Rhythmen im Hintergrund finden ihren Widerhall im Anzug des Malers.

auf der rechten Seite:
Abb.8
Die Bildaussage verändert sich, wenn die visuelle Resonanz im Hintergrund gelöscht wird.

einfall der visuellen Resonanz dramatisiert. Die Einfühlung des Künstlers in eine bestimmte seelische Verfassung ermächtigt ihn zur Schaffung eines Superzeichens, das nun seit über 100 Jahren das Mitgefühl der RezipientInnen anspricht.

Der Vergleich der Abb.7 und der Abb.8 ermöglicht den sinnlichen Nachvollzug der unterschiedlichen Ausformung des Hintergrundes bei einem Selbstportrait von Vincent van Gogh. Die schwingenden Rhythmen, die van Gogh im Original des Bildes hinter seiner Person ins Leben ruft, führen zu einer Bewegtheit des Bildes, die ihren Widerhall auch in der Bekleidung des Malers findet. Diese äußere Dynamik repräsentiert sein reiches Innenleben. Van Gogh erfindet bei der Gestaltung des Hintergrundes Formen, die er nicht aus der sichtbaren Wirklichkeit ableitet, sondern aus seiner Einfühlung in sein inneres Leben schöpft. Er macht etwas sinnlich nicht Wahrnehmbares, eine Gefühlslage, in einer sinnlich fassbaren Formensprache sichtbar, die empathisch begabte RezipientInnen emotional Anteil an seiner Empfindungswelt nehmen lässt. Löscht man nun diese Formenwelt (Abb.8), kann man erleben, welcher Verzicht an Bildaussage durch das Ausfallen der visuellen Resonanz des Hintergrundes verantwortet werden muss.

Visuelle Resonanz schafft auf zweifache Weise Verbindlichkeit. Zum Einen zwischen den Elementen einer Bildkreation im Sinne der Gewährleistung einer gestalterischen Einheit und zum Anderen zwischen der Gefühlslage der AutorIn und den Emotionen ihrer RezipientInnen.

Diese dichten Verbindlichkeiten erzeugen Brücken zwischen Menschen, die scheinbar über Zeit und Raum reichen und ganzheitliche Begegnungen ermöglichen, die sowohl den Verstand wie auch das Gefühl der Beteiligten erfassen.

Die Aufrufung von Verbindlichkeiten durch visuelle Resonanz: eine unverbindliche Übung?

Die Abb.9-12 zeigen unterschiedliche Verhältnisse zwischen fünf gleichen und in der gleichen Position bleibenden Figuren zu unterschiedlichen Hintergründen. Bei Abb.10 kann man von einer technischen Lösung der Gestaltung des Hintergrundes sprechen. Die gleichmäßige Schraffur hebt die hellen Figuren klar heraus, nimmt aber formal keinen tieferen Bezug zu den Formqualitäten der fünf Elemente. Das ändert sich bei den Lösungen von Abb.11 und 12, deren Hintergründe bereits in Resonanz zu den Formen entwickelt wurden.

Wozu sollten 14jährige SchülerInnen derartige formale Studien betreiben? Wozu der Aufwand? Was ist der Sinn der Übung? Derartige Fragen kann man sich durchaus stellen, wenn man bedenkt, wie weit man es heute mit unverbindlichen und unverbundenen visuellen Strukturen im Feld der Kunst bringen kann.

Ein bedeutender Sinn derartiger Sensibilisierungsübungen könnte darin bestehen, dass durch die bewusste Behandlung des Themas der visuellen Resonanz die Aufmerksamkeit der SchülerInnen diesem Thema gegenüber merkbar erhöht werden könnte.

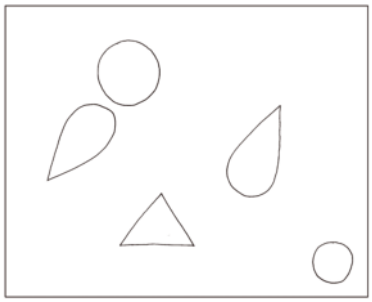


Abb.9
Die Ausgangssituation.

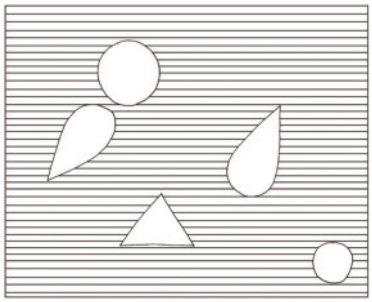
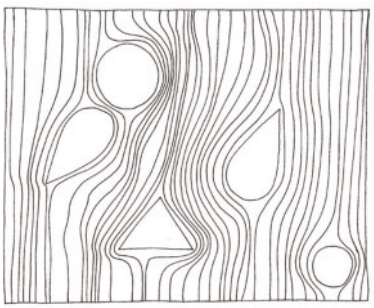


Abb.10
Die Hintergrundgestaltung ist hier technisch gelöst.



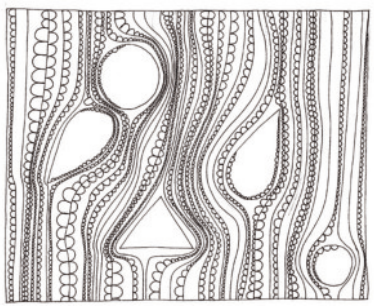


Abb.11 und 12
Die Hintergründe sind in Resonanz zur den Formen entwickelt.

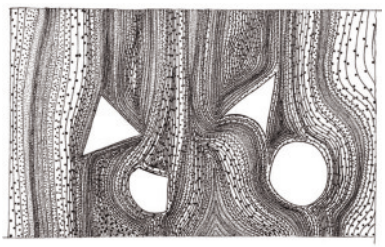


Abb.13
Die Unterscheidung zwischen technischen Formorganisationen und musikalisch schwingenden Formgefügen kann als sportliche Herausforderung verstanden werden.

Wenn die SchülerInnen Resonanzstrukturen eigenständig erfolgreich erstellt haben (und dafür auch die entsprechende positive Resonanz durch ihre LehrerInnen erfahren haben), werden sie vielleicht auch Interesse für die Lösungen

Abb.14
Die Unterscheidung zwischen technischen Formorganisationen und musikalisch schwingenden Formgefügen kann als sportliche Herausforderung verstanden werden.

anderer AutorInnen entwickeln. Wenn die SchülerInnen erst einmal sensible Lösungen wie die Abb.11–14 geschaffen haben, und wenn sie gelernt haben, die Unterscheidung zwischen technischen Formorganisationen und musikalisch schwingenden Formgefügen als sportliche Herausforderung ihres Kunstsinnes zu verstehen, dann werden sie vielleicht auch mit größerem Aufwand die Vermächtnisse der Großmusiker der visuellen Resonanz betrachten und vielleicht sogar studieren.

Betrachtet man einen Ausschnitt aus dem Meisterstich „Ritter, Tod und Teufel" von Albrecht Dürer (Abb.15) mit dem Vorsatz, auf Resonanzverhältnisse zwischen Figuren und Hintergründen zu achten, dann kann man sehen, wie das Motiv des Bogens hinter dem Horn des Teufels als rhythmische Grundfigur für die Bildung einer Felswand zum Einsatz kommt. Man kann sehen, wie in der direkten Nähe des linken Ohres des Teufels eine Resonanzfigur zu dieser Form aufklingt, wie das von oben herabhängende Wurzelwerk der Knochenkrone des Teufels antwortet und vieles mehr.

Wenn man dazu bedenkt, dass Dürer auf eine nahezu unbegrenzte Darstellungskompetenz zugreifen konnte, dann wird man seine Musikalität besonders wertschätzen, weil seine technischen Kompetenzen seiner visuellen Musikalität ja ebenso gut im Weg hätten stehen können.

Schließt man sich jedoch der Meinung Leonardo da Vincis an, dass die gestalterische Leistung eines Künstlers darin bestünde zu verhindern, dass ein Bild zweimal tot sei, dann könnte man schon auf die Idee kommen, dass da Vinci nicht Kompetenzen wie figurale Eindeutigkeit und lesbare Zeichenordnung als Grundlage der einzufordernden Verlebendigung gemeint hat, sondern

Abb.15
A. Dürer „Ritter, Tod und Teufel". In der direkten Nähe des linken Ohres des Teufels klingt eine Resonanzfigur zu dieser Form auf und das von oben herabhängende Wurzelwerk antwortet der Knochenkrone des Teufels.

die Musikalität der Führung der aufgerufenen ideellen Mittel und deren rhythmisches Zusammenspiel zur Schaffung eines visuellen Schwingungssystems, dessen Resonanzeffekte glaubhafte Interaktionen zwischen den Elementen stiften.

Wir bleiben in Verbindung, aber wird uns das wohl bekommen?

Die moderne Physik lehrt uns, dass alles mit allem in Verbindung steht. Quanten- und Stringtheorie bieten Erklärungsmodelle für die tiefgehenden Zusammenhänge zwischen kosmischen und subatomaren Dimensionen und Prozessen. Und dennoch wächst das Ausmaß an unverbindlichem Verhalten vieler Menschen zueinander und zur Natur. Merkwürdigerweise kommt es zu bedeutenden Verbindungsfehlern und folgenschweren schlechten Anschlüssen zwischen Mensch und Natur dort, wo Menschen versuchen, Netzwerke zwischen sich zu spannen und miteinander in Resonanz zu kommen.

In jeder Minute jeden Tages wird Filmmaterial für 24 Stunden Betrachtungszeit auf YouTube hochgeladen. Die damit einhergehenden und vorauszusetzenden Serverleistungen stellen eine Umweltbelastung dar, deren sich die zumeist überflüssige Daten spendenden Filmschaffenden selten bewusst sind. Der biologische Fußabdruck derartiger Kommunikationsbeiträge stellt eine gleichwertige Bedrohung der Natur dar wie etwa der weltweite Flugverkehr. Der originale Titel der Zeichnung von Edward Munch lautet „Geschrei" und seine ausführlichere Unterschrift dazu liest sich folgendermaßen: „Ich fühlte das große Geschrei durch die Natur". Provokanterweise könnte man umformulieren: „Ich fühlte das große Geschrei durch die Natur über den Missbrauch von YouTube".

Dieser Missbrauch stört unsere Verbindung zur Natur. Nicht in dem Sinne, dass wir der Natur tatsächlich unverbindlich gegenüberstehen könnten, sondern in dem Sinne, dass uns die ausgelösten Prozesse meist erst im Nachhinein bewusst werden, wenn uns die Reaktionen der Natur darauf aufmerksam machen, dass wir in der Tat in einer unverbrüchlichen Verbindlichkeit zu ihr existieren.

Wir waren und bleiben in Verbindung. Wie wir diese Verbindung erleben, liegt nicht zuletzt an unserer Haltung dem Thema Verbindlichkeit oder Unverbindlichkeit gegenüber. Man sollte meinen, dass Gestaltungsübungen zum Thema Resonanz und Wechselwirkung nicht die schlechteste Form darstellen, wie man im Fach Bildnerische Erziehung auf diese komplexen Strukturen eingehen kann.

Judith Klemenc

Zu-Gehörtes und Unerhörtes

Es gibt Schüler_innen, die aus der Türkei kommen oder aus Syrien, aus Ungarn, aus Deutschland, aus China, es gibt Schüler_innen, die kommen von da und von dort, sind mehrmals von einem Land ins andere gezogen und immer war es ein anderes Land. Es sind Schüler_innen, die in mehr als in einem Land zu Hause sind – und auch wenn sie in diese Schule gehen, mit all den anderen Schüler_innen tagaus tagein denselben Unterricht besuchen, von denselben Lehrpersonen begleitet werden, sind es Schüler_innen, die da weniger zu Hause sind als woanders. Und es sind Schüler_innen, die da zu Hause sind, und wenn sie dort sind, dort zu Hause sind. Es sind Schüler_innen, die mit ihrem Zuhause-Sein pendeln, von einem ins andere und ins andere.
Es sind Schüler_innen mit mehr als einem Zuhause.

Es gibt Schüler_innen ohne ein Zuhause-Sein. Ihr Zuhause ist ein Nicht-Zuhause-Sein, ein Flüchten von einem Zuhause in ein anderes und wieder in ein anderes. Sie sind Flüchtende.

Es gibt Schüler_innen mit einer Zugehörigkeit[1], es gibt Schüler_innen mit Mehrfach-Zugehörigkeitsordnungen und es gibt Schüler_innen mit einer Nicht-Zugehörigkeit. Es sind Schüler_innen aus der ersten, aus der zweiten, dritten, vierten, fünften, ... Generation.
Die Zugehörigkeit ist eine Fiktion.

Ich werde mich mit der Möglichkeit, sich keiner Zugehörigkeitsordnung unterzuordnen, auseinandersetzen. Ich werde mich exemplarisch dafür einsetzen und meinen Selbstbezug[2] als Möglichkeit der Nicht-Zugehörigkeit thematisieren. Ich werde mit dem Bewusstsein meiner Ich-Konfigurationen einen Lebensentwurf von mir entfalten, in dem ich mich anerkennen könnte. Ich werde in meiner Position als Lehrende ein Nicht-zugehörig-Werden als Entwurf für ästhetische Bildungsprozesse auslegen und darin Subjektivierungsweisen anlegen, die, wie anders, auch den Rücktritt meiner Person einfordern. Ich werde mich doppelt ausstreichen und mein doppelter Mangel wird mich anschreiben. Mit meinen äußeren Merkmalen einer weißen, bürgerlichen Mittelschichtsfrau wird sich etwas in mir sträuben, widersetzen. Meine Haut wird mich in eine Dissonanz mit dieser angeschriebenen, zugeschriebenen und festgeschriebenen weißen Frau drängen, sodass sie sich gegen mich aufbäumen wird, schuppen und schälen wird. Ich werde meinen Selbstbezug nicht zum Schweigen bringen können, da nicht zuletzt jene Bezogenheit auf mein Selbst meine Nicht-Zugehörigkeit kaschiert.

Das Verhältnis von ästhetischer Praxis und Nicht-Zugehörigkeit in einer Zirkulation des Begehrens (Helénè Cixous, 1990) entfaltete Lebensentwürfe, die sich in-, auf- und miteinander auf eine Andere von einem Selbst beziehen, ohne einen in einem festzuschreiben. Die ästhetische Praxis eröffnet gewissermaßen die Flucht vor einem Subjekt des Selbst[3]. Dieses Selbst konstituiert sich aus Subjektivierungsweisen innerhalb einer und mehreren Zugehörigkeitsordnungen.

Ich werde Schüler_innen dazu drängen, in ihrer Zugehörigkeitsordnung in ihrer Mehrfach- Zugehörigkeitsordnung nicht zugehörig zu werden. Ich werde diese Nicht-Zugehörigkeit als Möglichkeit der ästhetischen Erfahrung anschreiben und auch den Versuch wagen, von etwas zu sprechen zu beginnen, das nicht zugehörig ist.

Ich werde also von etwas schreiben, das nicht dazu gehört. Das Nicht-Zugehörige ist nicht einordenbar. Es ist nicht fassbar. Es ist unfassbar.

Es könnte möglicherweise auch als Kunst anschreibbar sein. Das, was sich da ereignet, könnte versuchsweise ein Unerhörtes, nicht Dazu-Gehörendes sein.

Zugehörigkeit.
Zuhören.
Hören.

Im Begriff Zugehörigkeit birgt sich ein Zugehörtes. Das Partizip Perfekt von zuhören ist in einer infiniten Form an einer Gegenwärtigkeit teilhabend[4]. Es schreibt sich als ein Schon-Gewesenes in eine Präsenz ein und unterschreibt eine Gegenwärtigkeit in einer Bezogenheit zu einer Vergangenheit.

Ich habe Ihnen zugehört. Sie hörten mir zu. Wir haben uns zugehört und sind Teilhabende unseres Gehörten.

Wir sind gewissermaßen Erhörte unserer Vergangenheit und performieren sie immer wieder neu. Wir sind jene, die um unser Zugehörtes wissen und uns darauf beziehen. Gewiss, die Bezogenheit auf ein Gehörtes ist mannigfaltig, und gewiss, die Bezogenheit ist. Wir können sie weder auslöschen noch unerhört machen. Wir können darauf nicht-reagieren, doch auch diese Nicht-Reaktion wird im Bezug zum Gehörten gehört werden. Sie, Ich, Wir. Wir haben

MMag[a] Dr[in] 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 Habilitationsvorhaben: (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

zugehört. Immer wieder und immer wieder hören wir zu, sprechen dazu, bewegen uns dazu, schweigen dazu, tanzen dazu und schlafen dazu. Immer wieder werden wir dazu. Und wir meinen, beide, Sie und ich, wir haben das Gleiche gehört.

Wir haben nicht das Gleiche gehört. Wir haben etwas ganz anderes gehört. Wir haben vielleicht etwas Ähnliches gehört, der Inhalt, die Stimme, die Pausen, der Takt, die Melodie, gewiss, vermutlich würden wir meinen, es war das Gleiche. Gewiss, es wird nie das Gleiche gewesen sein. Unser Zugehörtes ist unsere Konstruktion. Tag für Tag beziehen wir uns darauf und reinszenieren die Idee eines kollektiven Zugehörten.[5]

Wir bringen unsere Fiktion unserem Zugehörten immer wieder neu hervor und unser Werden ist unsere schweigende Einstimmigkeit auf ein Unerhörtes.

Ich wende mich wieder den Schüler_innen zu und höre. Ich höre sie nicht. Ich vermeine, sie zu hören, wir sprechen vom Gleichen, wenn wir von ihnen sprechen, doch wir hören sie nicht. Wir hören ihre Laute, ihr Brüllen, ihr Schreien, ihr Vorsprechen, wir hören all ihr Verlautendes, aber wir hören nicht ihr Unerhörtes. Wir hören sie als Schüler_innen.[6]

Darüber hinaus verschließen sich unsere Gehörgänge.

Wir hören sie als Zugehörige der Schüler_innenordnung. Sie sind die Schüler_innenordnung. Wir hören sie in ihrer Zugehörigkeitsordnung, zunächst in jener, dann in jener und dann in jener. Wir hören sie in pluralen Zugehörigkeitsordnungen, ordnen sie danach ein und beziehen uns darauf. Unsere Bezogenheit ist eine Bezogenheit auf unser Gehörtes. Sie ist in einem Bezug zu uns und dekristallisiert unser Verhältnis zu uns und zur Welt. Doch hören wir nur unser Gehörtes. Wir hören es als ein von uns Zugehörtes. Wir hören uns selbst und performieren darin unser Zugehörtes.[7]

Unser Zugehörtes ist Konstruktion und im Erhören der anderen verhüllen wir unser Nicht-Verhältnis zum Anderen. Wir verdecken es mit einem Schleier der Anerkennung des Anderen. Es sind wir, die den Anderen als Anderen erkennen, und verkennen dabei den Schleier, durch den wir sehen. Es sind wir, die den Anderen hervorbringen und ihn einer Zugehörigkeitsordnung unterwerfen. Wir erkennen ihn als einen von uns Anderen an und erkennen dabei nicht die stillschweigende Übereinkunft unserer normativen Perspektive. Wir unterwerfen uns einer natio-kulturell-ethnischen Perspektive und bringen sie dadurch hervor. Unser Wir ist fiktiv. Wir sind unsere Unterworfenen, die uns hervorbringen. Das „Wir" konstituiert sich aus seiner wiederholten Zitierung. Es ist Rezitierung und begründet sich auf einen Sprechakt.[8]

Unsere Attribute, die unser „Wir" an-, be- und festschreiben, sind performativ.[9] Sie sind weder gegeben noch bestehend. Sie sind (Sprech-)Akte, die uns in und als ein Wir ansprechen. Wir sind als in einem Wir angesprochen und sprechen uns in einer postulierenden Unterwerfung darin aus. Wir sind die Angesprochenen, die einsprachig sprechen.

Das Wir ist einsprachig, indem sich ein Ich ausspricht.[10]

Unser Wir ist die Fiktion unserer Zugehörigkeit. Wir sprechen darin, wir bewegen uns darin, wir fragen darin und wir wiederholen uns darin. Von einem auf das andere Mal wiederholen wir uns im selben und die Sprache, die wir sprechen, ist unsere gemeinsame Sprache. Wir sind unsere sprechenden Akteure und wir hören uns im Anderen zu. Wir sind unsere Zuhörer unserer Subjekte und formen uns nach unserem Gehörten. Wir setzen uns da ein, wo unser Gehör auf ein Anderes von uns verweist und markieren die Stelle mit unserer Leere. Wir besetzen sie mit der Diktatur der Zitierung und performieren uns in der Geste der Einsprachigkeit. Wie soll es anders sein, wir sind unsere Sprechakte!

Ich erinnere mich an lose Worte, die ohne Zusammenhang aus einem Sprechen entsprangen und deren Reihung eine Sprache formten, die weniger mit der Sprache, in der ich spreche, zu tun hat. Vielmehr setzte dieses Sprechen aus, setzte wiederum woanders an und doch, gewiss, es war Unsinn und gewiss, es war mein Sinn. Es war ein Sprechen ohne Interpunktion und der Rhythmus meiner Worte betonte ein anderes. Es war eine Fremde, die sich inmitten dieses Sprechens den Raum nahm und darin jene Sprachen entband, die schweigend die Übereinkunft trafen, dass es unmöglich war, in meiner Sprache zu sprechen.

Ich erinnere mich an ihre losen Worte, deren Zusammenhang erst aus einem Sinn hinter dem Sinn entstanden ist. Ich hörte einen Sinn, der an mir rührte und etwas in Bewegung brachte, das nicht kategorisierbar war. Ich reagierte darauf, konnte aber nicht benennen, wie ich darauf reagierte. Es war ein Hören, ohne zugehört zu haben. Es war ein Hören ohne Sprache. Es war ein Hören außer ihrem Sprechen und es waren weder ihre Worte noch ihre Grammatik, die mich ansprachen. Respektive war es ein Unerhörtes, das sich da anbahnte in ihrem Sprechen ohne Zusammenhang.

1 „'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: Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen, unveröffentlichtes Manuskript 2012

2 Um das Verhältnis von Sprachraum und meine Position der Sprechenden zu reflektieren, bewege ich mich in einer Selbstbezogenheit. Die Selbstbezogenheit schließt, wie anders, einen „blinden Fleck" nicht aus, doch entbindet sie Bezogenheiten zu einem Selbst, die mannigfaltig und plural sind. Der Selbstbezug wird dabei zur Forschungsmethode, um Subjektivierungsweisen und Bildungsprozesse am Selbst mit zu thematisieren.

3 Ich erinnere an das junge Mädchen auf der Flucht: Es ist ein fliehendes Mädchen, das seine Waffe sucht. Vgl.: Gilles Deleuze, Claire Parnet: Dialoge, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1980, S. 147

4 Vgl.: lat. participium zu particeps „teilhabend"

5 Der Begriff Zugehörigkeit kommt nicht nur in einer natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit (genauer Mecheril 2003, Kap. IV) zur Bedeutung, sondern konnotiert auch das Geschlechterverhältnis. In diesem Kontext verweise ich auf Judith Butler, die die Geschlechterzugehörigkeit als eine Konstruktion beschreibt: „Da es weder ein ‚Wesen' gibt, das die Geschlechterzugehörigkeit ausdrückt, noch ein objektives Ideal, dem sie zustrebt, und da die Geschlechterzugehörigkeit keine Tatsache ist, erschaffen die verschiedenen Akte der Geschlechtszugehörigkeit die Idee der Geschlechterzugehörigkeit, und ohne diese Akte gäbe es eine Geschlechterzugehörigkeit nicht. Die Geschlechterzugehörigkeit ist somit eine Konstruktion, die regelmäßig ihre Genese verschleiert. Die schweigende kollektive Übereinkunft, klar abgegrenzte und polare Geschlechterzugehörigkeiten als kulturelle Fiktionen zu performieren, hervorzubringen und zu erhalten, wird gerade durch die Glaubwürdigkeit ihrer eigenen Hervorbringung verdunkelt." (Judith Butler: Performative Akte und Geschlechterkonstitution, in: Uwe Wirth (Hg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2002, S. 306)

6 Jugendliche inszenieren ihre Zugehörigkeit, „indem sie im Rahmen von Events musikalische Kompetenzen wie rappen, breaken, tanzen, musizieren, mitsingen und anderes symbolische Repräsentationen jugendkultureller Stile wie Outfit, Piercing, Tätowierung, Frisur ‚vorführen'. Vorführen heißt allerdings weit mehr als eine unterhaltende Show zu liefern, die Spaß macht, und hier liegen wesentliche Motive für die Mühen und Anstrengungen: Indem Zugehörigkeit zu einer Szene symbolisiert wird, wird Zugehörigkeit zugleich generiert (Klein, Friedrich 2003); indem Identität symbolisch präsentiert wird, wird Identität hergestellt (Stauber 2004, S. 52ff.)." Lothar Mikas, Dagmar Hoffmann, Rainer Winter (Hg.): Mediennutzung, Identität und Identifikation, Weinheim und München: Juventa Verlag 2007, S.

7 „Die Realität der Geschlechterzugehörigkeit ist performativ, was ganz einfach bedeutet, daß die Geschlechterzugehörigkeit real nur ist, insoweit sie performiert wird." (Judith Butler: Performative Akte und Geschlechterkonstitution, S. 315)

8 Vgl. „Die grundlegende Struktur eines Performativums liegt demzufolge in seiner Wiederholbarkeit oder Iterabilität, d.h. in der Zitathaftigkeit. Das Performativum bezieht seine setzende Kraft aus konventionellen Regeln eines sprachlichen Normensystems. Wird daher Geschlecht in der Performanz hervorgebracht und reiteriert, ist es also auf einem Sprechakt begründet und auf die Wiederholung angewiesen, so gibt es auch die Möglichkeit einer Verschiebung und Veränderung." (Anna Babka: Gender(-Forschung) und Dekonstruktion. Vorläufige Überlegungen zu den Zusammenhängen zweier Reflexionsräume, http://differenzen.univie.ac.at/u/1213194112-d916641cf1b-48b6836044eb1de239188/Proddiff%20Gender%20und%20Dekonstruktion.pdf S. 5, 11. 11. 2012)

9 Vgl. „Wenn Geschlechterattribute jedoch nicht expressiv, sondern performativ sind, dann konstituieren diese Attribute in Wirklichkeit die Identität und drücken sie nicht etwa nur aus oder verdeutlichen sie nur. Der Unterschied zwischen Expressivität und Performativität ist von entscheidender Wichtigkeit, denn wenn Geschlechterattribute und Akte, die verschiedenen Arten und Weisen, auf die ein Körper seine kulturelle Bedeutung zeugt oder hervorbringt, performativ sind, dann gibt es keine schon zuvor bestehende Identität, an der sich ein Akt oder ein Attribut messen ließe; es gibt dann auch keine wahren oder falschen, wirklichen oder verzerrten Akte der Geschlechterzugehörigkeit, und die Postulierung einer wahren Geschlechteridentität würde sich als bloße regulative Fiktion erweisen." (Judith Butler: Performative Akte und Geschlechterkonstitution, S. 316)

10 Vgl.: „Man muß schon wissen, in welcher Sprache ich gesagt wird, ich mich ausspreche. Man denkt hier sowohl an das ich denke als auch an das grammatikalische oder linguistische Ich, an das Ich oder an das Wir in ihrem identifikatorischen Status, so wie er von kulturellen, symbolischen und soziokulturellen Figuren gebildet wird. Man weiß sehr wohl, daß von all diesen Gesichtspunkten aus, die nicht allein grammatikalischer, logischer oder philosophischer Natur sind, das Ich der sogenannten autobiographischen Anamnese, das Ich-mich des ich erinnere mich sich je nach Sprache verschieden produziert und äußert." (Jacques Derrida: Die Einsprachigkeit des Anderen, München: Wilhelm Fink Verlag 2003, S. 52)

STRANDGUT. Vom Herumstreunen der Gedanken.

Diesmal:

Chromophobie

Anton Thiel ist Lehrer für Bildnerische Erziehung am Musischen Gymnasium Salzburg.

Ich sitze am Rande des Residenzplatzes in Salzburg in einem schattigen Café und habe allen Grund, das Leben zu genießen. Hätte, denn ich traue meinen Augen kaum, ich versuche meine Brille zu putzen, reibe an den Lidern, denn möglicherweise trübt der Staub der Stadtluft meine Hornhaut, ich blinzle heftig – aber es nützt alles nichts: Das Konglomerat des Doms wurde gewaschen, ein neutrales Graubraun fließt jetzt vertrauensselig mit dem hellen Splittsand des Residenzplatzes zusammen und wölbt sich in dessen Mitte zu einem barocken Brunnen empor, dessen weißer Adneter Marmor nach der Restaurierung ebenfalls eine gelblichsandige Farbigkeit angenommen hat. Ähnlich abgesumpft präsentiert sich die früher strahlende Westfassade des Doms. Die anschließende Alte Residenz führt den „harmonischen Farbklang" mit einem hellen Beigegrau weiter, die dahinter liegende Kollegienkirche ist in leichtes Grauweiß gehüllt, von zart blaugrauen Faschen unterbrochen. Und erst die Fassaden der angrenzenden Bürgerhäuser! In lieblich abgeschwächten Pastelltönen kokettieren sie mit ihrer ins Bedeutungslose zurückgenommenen Erscheinung. Die abschließende Michaelerkirche wird gerade renoviert, wobei das ursprüngliche Terrakotta jetzt mit einem weißlich gebrochenen Senfocker übertüncht wird. Eine Orgie der Mittelmäßigkeit und Fadesse. Alles und jedes wird hier mit einer dicken Einbrennsauce übergossen (eigentlich klar definiert laut RAL-System 1000/1001/1002/1013/1014/1015 etc.), optisch verschmolzen, Gegensätze werden geglättet, Brüche banalisiert. Mein Tischnachbar trägt camelbraune Hosen (#cc9966), ein Chamois-Blouson (#FaFad2) und ein Poloshirt in Burlywood (#deb887). Er bestellt sich einen Verlängerten. Die Kekse, die dazu serviert werden, sind trocken und kleben penetrant am Gaumen.

Szenenwechsel: Wanderung durch Österreich. Wunderbare landschaftliche Restzustände, wenn nicht gerade Agrarindustrie und Bundesforste gewaltsam der Gegend ihren Stempel aufdrücken. Und dann die Kleinhäusler mit ihren selbstverliebten Hütten an allen Ecken und Enden. Dazu die Lagerhausfarbenpalette von Hepatitisgelb bis Depressivviolett. Honigholzbalkone auf azurblauen Dämmfassaden. Und dazwischen einige Architektenschachteln in ungebrochenem Magenta, kombiniert mit anthrazitfarbenen Garageneinfahrten. Dagegen sind die abgefuckten Häuschen der Nachkriegsgeneration eine wahre Augenweide: schmutziges Weiß auf Kellenputz mit schwarzer Holzverkleidung im ersten Stock und vergilbten rostroten Eternitplatten auf der Wetterseite.

Es empfiehlt sich allemal, eine dunkle Sonnenbrille mit sich zu führen.

Dann sitze ich in meinem Lehnstuhl und träume von den bezaubernden Farben der Böhmischen Erden, vom satten Pompejanischrot, vom verspielten Veronesergrün, den zahlreichen Umbrischen Schattierungen, den natürlichen und gebrannten Varianten der Ockersorten aus Siena, den tiefen Tönen des Caput Mortuum, dem edlen Kalkweiß und dem würdevollen Rebschwarz. Wie schön könnte unsere Umgebung sein! Derweilen sitzt in einem Bild von Hieronymus Bosch Gott auf einem Regenbogen und hält Gericht über seine farbenblinde Menschheit.

Literarische Nachbetrachtung: Marcel Proust lässt in seinem Roman „Auf der Suche nach der verlorenen Zeit" die Romanfigur Bergotte auf ein „gelbes Mauerstück" in Vermeers „Ansicht von Delft" (1660, Mauritshuis, Den Haag) aufmerksam werden. Dessen letzte Gedanken über dieses farbige Mauerstück reflektieren Prousts Ansichten über Kunst im Allgemeinen. „So hätte ich schreiben sollen … ich hätte mehr Farbe daran wenden, meine Sprache in sich selbst so kostbar machen sollen, wie diese kleine gelbe Mauerecke es ist." Jean Paul Sartre stellt sich in Anbetracht der gemalten und dann beschriebenen Farbigkeit der Ziegel die Frage „Warum ist das so schön?" und entwickelt daraus seine Theorie der Literatur als Erneuerung der Welt durch Freiheit (J. P. Sartre: Qu'est-ce que la littérature?; beschrieben in Simone de Beauvoire: Der Lauf der Dinge, 1963).

BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
Parteipolitisch unabhängiger 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/
Gechäftsstellenleiterin: Dr. Lucia Bock *boekwe-office@gmx.net*
Kassierin: Mag. Hilde Brunner *boekwe@gmx.net*
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@liwest.at*
Fachinspektoren: Mag. Peter Körner, FI, *peter.koerner@lsr.gv.at*
Leiter der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof.,
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at

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

LandeskoordinatorInnen:
Burgenland: Brigitta Imre *Fax.03352-38185-15*
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger *hoerud@yahoo.com*
Wien: Dr. Harald Machel *h.machel@aon.at*
Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf *marina.schoepf@gmx.at*
Tirol: Dr. Beate Mayr FI; b.mayr@lsr-t.gv.at

Landesgeschäftsstellen:
Kärnten: Mag. Hildegard Otto
hildegard.otto@it-gymnasium.at
Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaus.huemer@liwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.at

Burgenland, Salzburg, Tirol,
Wien, Vorarlberg: Dr. Lucia Bock
boekwe-office@gmx.net

Bundesgeschäftsstelle:
Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien
boekwe@gmx.net,
boekwe-office@gmx.net
Kto. P.S.K. 92.124.190

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, parteipolitisch unabhängiger 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
Mag. Hilde Brunner *boekwe@gmx.net*

Beiträge:
Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion 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:
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.

Fachdidaktiktag „Technisches Werken“ im Rahmen der IMST-Tagung

am Dienstag 24. 9. 2013 in Klagenfurt Alpen-Adria-Universität Klagenfurt zum Thema

Kompetenzorientierung im Werken und in der Technischen Bildung

Weitere Informationen und Anmeldung über https://www.imst.ac.at/tagung

TURNING EDUCATION

Symposium am Institut für das Künstlerische Lehramt IKL der Akademie der bildenden Künste Wien

Karl-Schweighofer-Gasse 3, 1070 Wien 10.+11.Oktober 2013 Raum 3.06

Das Symposium diskutiert künstlerische und emanzipatorische Bildungskonzepte, Erfahrungen des kollektiven Lernens und damit neue Ansätze der Vermittlung.

Informationen und Programm: https://ikl.akbild.ac.at/news/turning-education

forschen, tüfteln, bauen – Das Umwelt-Mitmachbuch für Kinder
Claudia Huboi, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60059-8

Schon der Titel des Buches verspricht interessante Erlebnisse für Kinder zwischen 7 und 12 Jahren. In vier großen Kapiteln werden die wichtigsten Themenstellungen zur Umwelt behandelt. Das erste Kapitel „Unsere Umwelt“ beschäftigt sich mit den Themen Um + Welt, Klima + Wandel und Energie + Sparen. Im Bereich „Alles Müll?“ wird auf Recycling und Konsum eingegangen. Das nächste Kapitel setzt sich mit Sonne, Wind und Wasser auseinander. Im darauffolgenden wird das Überthema „draußen“ mit den Schwerpunkten „Überall Garten“ und „Wald“ behandelt. Zu guter Letzt kommt unter dem Motto „Wie weiter?“ noch ein für Kinder gut verständlicher Ausblick. Sämtliche Kapitel laden mit lustigen, interessanten und spannenden Aufgaben ein, die einzelnen Themenfelder zu erkunden und zu erforschen – man wird neugierig und möchte mehr wissen!
Ein sehr gelungenes Buch, das ich speziell unseren Kollegen und Kolleginnen im Volksschulbereich ans Herz legen möchte!

Katharina Jansenberger, Linz

Kunst im Kontext

Ernst Wagner, Franz Billmayer, Martin Oswald (Hrsg.): Kunst im Kontext Arbeitsbuch für den Kunstunterricht in der gymnasialen Oberstufe. 444 Seiten. Paderborn (Schöningh Verlag) 2013

Die Anforderungen für die neue Reifeprüfung machen neugierig, ob auf dem Büchermarkt Hilfreiches zu finden ist. Soeben ist im Schöningh Verlag ein 444 Seiten starkes „Lehrwerk“ für den Kunstunterricht der Oberstufe erschienen, das praktikable Anregungen bietet. „Kunst im Kontext“ bezeichnen die Herausgeber Ernst Wagner, Franz Billmayer und Martin Oswald als Arbeitsbuch. Gedacht ist es für SchülerInnen an deutschen Gymnasien, für österreichische Verhältnisse eignet es sich eher für die Hand des Lehrers, der Lehrerin.
An exemplarischen Beispielen aus den Bereichen von Kunst (Malerei, Grafik und Fotografie, Plastik, Performance, Konzeptkunst), gestalteter Umwelt (Architektur, Design) und Kunstsystem (Herstellen, Entwerfen, Vermitteln, Wahrnehmen) werden Kunstwerke des 20. und 21. Jahrhunderts in Musteranalysen vorgestellt. Dass Film und Medienkunst keine eigenen Kapitel gewidmet sind, bleibt ein Manko des Buches. Vermittelt werden fachspezifische und fächerübergreifende Kompetenzen mit einer konsequenten Orientierung an den Prüfungsanforderungen für das deutsche Abitur.
„Alte“ und außereuropäische Kunst kommen deshalb nicht vor.
Kunst wird im Kontext ihrer Funktionen diskutiert. Interessant ist der Ansatz, ausgewählte Positionen in paarweisen Gegenüberstellungen vorzustellen. In der Malerei sieht das so aus: an den Themen Selbstporträt, Kunst als Fest,

Steuerung oder Zufall und Krieg werden sieben Künstler und eine Künstlerin behandelt. Man mag einwenden, dass damit nur ein Bruchteil abgedeckt ist, doch sollte mit dieser Methode ein Transfer auf andere Themen und Künstler kein Problem sein. Arbeitsanregungen eröffnen ein breites Repertoire für die praktische Arbeit und für die Reflexion. Historische Schlaglichter verweisen knapp auf den kunstgeschichtlichen Kontext, gelegentlich auch mit Beispielen aus früheren Epochen.
Unter der Rubrik „Zur Vorbereitung auf das Abitur“ gibt es zum Abschluss jedes Kapitels eine Prüfungsaufgabe mit ausführlichen Erläuterungen. Hier findet man Anregungen für die Konzipierung von Maturafragen.
Den Abschluss bilden Tipps, Werkzeuge und Strategien für die Arbeit im Unterricht: praxisorientierte Hinweise zur Ideenfindung, zur Werkanalyse und Strategien zur Dokumentation, zur Präsentation und zum Verfassen von Facharbeiten bieten hilfreiche Anregungen. Ein Kurzglossar enthält lexikalisch präzise Definitionsversuche zu Stilen und Fachbegriffen. Ein Register erleichtert die Orientierung in diesem umfangreichen Angebot.

Wolfgang Richter, Salzburg