



Nr° 4

Dezember 2013

BOKNE

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,

das aktuelle Fachblatt bringt passend zur Winter- und Weihnachtszeit ziemlich viel Text zum Lesen und vergleichsweise wenig Bilder zum Anschauen. Wie meist zum Jahresende haben wir einen kleinen Schwerpunkt bei den Buchempfehlungen, das eine oder andere Buch könnte man sich ja noch unter den Christbaum legen (lassen).

Mit diesem Heft starten zwei neue einseitige Serien: Luka Leben macht weiter, wo Anton Thiel in der letzten Nummer aufgehört hat. Sie begleitet ihren Berufseinstieg als Lehrerin mit den Klopfeichen aus dem Unterrichtspraktikum. Wolfgang Richter eröffnet eine Reihe kurzer Texte zur Baukulturvermittlung: baustelle.lernraum – BAU.kultur im Unterricht. „Kompetenzen“ haben auch in diesem Jahr die Diskussionen um den Unterricht ebenso bestimmt wie die Ausbildung zukünftiger LehrerInnen. Die Bundesarbeitsgemeinschaft für bildnerisches Gestalten und visuelle Bildung (<http://www.bag-bild.at/>) hat auf ihrer 4. Arbeitstagung im November mit großer Mehrheit den „Leitfaden SchülerInnenkompetenzen BE“ verabschiedet. Technisches Werken und Textiles Gestalten werden in der nächsten Zeit dazu auch Leitfäden entwickeln, nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Zusammenlegung der beiden Fächer in der Neuen Mittelschule. Eine Gruppe Studierender der Werkpädagogik der Linzer Kunstuni um Horst Basting macht hier mit Listen zu Minimalkompetenzen einen wichtigen Anfang. (S.12)

Ein weiteres Interview des niederländischen Kunstpädagogen Folkert Haanstra lässt den im deutschen Sprachraum kaum gelesenen Michael Parsons zu Wort kommen. Er hat mit seinem Stufenmodell des Kunstverständnisses („How We Understand Art“) in vielen Ländern große Aufmerksamkeit erreicht und die kunstpädagogische Diskussion ebenso bestimmt wie die Entwicklung von Prüfungsaufgaben und die Evaluierung von Bildungssystemen.

Die Weihnachtsspielzeugkataloge zeigen auch heuer wieder: Mädchen und Buben leben in ziemlich unterschiedlichen ästhetischen Welten. Ein bekanntes Phänomen, das im Diskurs überraschend wenig thematisiert wird. Orientiert an konkreten Beispielen zeigt Helga Buschartner, was sich an Zeichnungen mit der Genderbrille alles entdecken lässt.

Ich wünsche Ihnen eine angeregte Lektüre, ein friedliches und entspanntes Weihnachtsfest und alles Gute für das neue Jahr.

Uns wünsche ich, dass Sie uns treu bleiben und für uns werben.

In diesem Sinne die besten Grüße aus der Redaktion



Ihr
Billmayer Franz

Inhalt

Den Gurkenschiller anblasen	
Eine pneumatische Installation im öffentlichen Raum	S. 2
Helga Buschartner	
[ˈdʒɛndə] Gender – ein Modewort ohne Erkenntniswert?	S. 4
Elisabeth Mayr-Melkonyan	
world-wide-west	S. 10
Horst Basting, Michaela Skrabl, Caroline Weichselbaumer, Alessandro Lorenz, Albert Nagy, Irene Abraham	
Minimalkompetenzen in Form von Zielen des Technischen Werkens	S. 12
Martina Sulzberger	
LOGO Art – ART Logo!	S. 16
Iris Kolhoff-Kahl	
Textil verdichten	S. 18
Folkert Haanstra	
Fünf Arten, über moderne Kunst zu denken	
Ein Interview mit Michael Parsons	S. 23
Turning Education	
Ein Tagungsbericht	S. 26
Bücher	S. 27
baustelle.lernraum – BAU.kultur im Unterricht	
Wolfgang Richter	
BINK macht flexibel	S. 32
Luka Leben	
Klopfeichen aus dem Unterrichtspraktikum	
Diesmal: BE-LEHRERIN Sein oder Nichtsein?	S. 33

Coverbild: Wolfgang Richter, „Den Gurkenschiller anblasen“ - Aktion zum WeltlehrerInnentag am 2. Oktober 2013 in Salzburg. Siehe S. 2f



Den Gurkenschiller anblasen

Eine pneumatische Installation im öffentlichen Raum

Zwischen Gurken und Denker – Neuer künstlerischer „Zuwachs“ im Festspielbezirk

Salzburg - Anlässlich des „Weltlehre-rinnentages“ am 2. Oktober 2013 wurde der Festspielbezirk der Salzburger Altstadt Schauplatz einer spektakulären Kunst-Aktion im öffentlichen Raum. Zwischen dem heftig umstrittenen „Kiefer Pavillon“, Erwin Wurms skurrilen

„Gurken“ und dem konventionell historischen Schiller-Denkmal wand sich ein überdimensional großer Luftschlauch durch den Furtwänglerpark vor der Universitätsaula, in der sich hunderte Pädagogen und Pädagoginnen versammelten.

Der circa 200 Meter lange Folienschlauch wurde von einem Bodenventilator aufgeblasen und füllte für mehrere Stunden den öffentlichen Park. Initiiert wurde die gesamte Aktion „den Gurkenschiller anblasen“ von Lehrpersonen, Schülern und Schülerinnen des Privat-

gymnasiums der Herz-Jesu-Missionare und des Musischen Gymnasiums Salzburg. Idee und Konzept wurden im Rahmen der Bildnerischen Erziehung von den Projektleitern Wolfgang Richter (Privatgymnasium der Herz-Jesu-Missionare) und Anton Thiel (Musisches Gymnasium) entwickelt und gemeinsam mit den Schülern und Schülerinnen als Kunstprojekt im öffentlichen Raum umgesetzt¹.

Durch das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden wurde ein Projekt realisiert, das nicht nur schulintern von großem Interesse war, sondern auch viele neugierige Blicke auf sich zog. Mit einfachen Materialien, sprich kostengünstigem Verpackungsmaterial und einer geliehenen Windmaschine, konnte die aufsehenerregende pneumatische Installation inszeniert werden. Die erfolgreiche Aktion demonstriert beispiel-

haft eine praxisnahe Umsetzung zum Thema Kunst im öffentlichen Raum, die mit wenigen Mitteln im schulischen Kontext angewendet werden kann.

Angelique Strgar, Salzburg

Der Luftschlauch wurde von einem leistungsstarken Ventilator aufgeblasen.

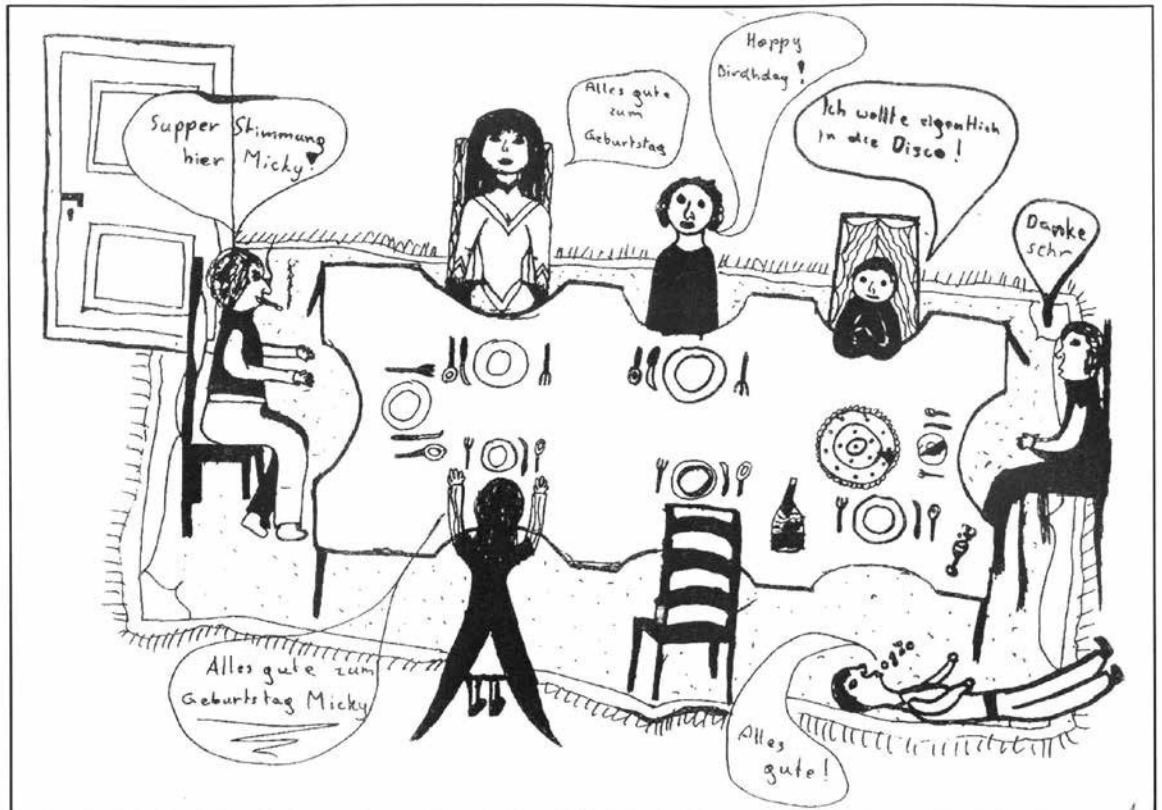
Fotos:

© Wolfgang Richter

- 1 Zur partnerschaftlichen Zusammenarbeit zwischen BE-LehrerInnen und SchülerInnen siehe Brent Wilson: „Franz Cizek, Zusammenarbeit und das Ende der Kinderkunst“ in Fachblatt des BÖKWE 2009 Nr. 2 und 3.



Abb. 1 Die Geburtstagsparty, 1. Kl. AHS (4w, 11m), w, 11,6 Jahre, BE-Lehrer



Helga Buchschartner

['dʃɛndə] Gender – ein Modewort ohne Erkenntniswert?

Inwiefern können Fragestellungen aus den umfangreichen Theorien der allgmeinpädagogischen Genderforschung für die Analyse und Interpretation der Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen fruchtbar werden? Welche Argumente lassen sich heranziehen, um den Erkenntniswert von genderorientierten Beobachtungen und Beschreibungskategorien neben den traditionell berücksichtigten formalästhetischen, phänomenologischen, ikonografischen sowie entwicklungsbedingten Merkmalen zu beweisen?

Zunächst soll ein kurzer Exkurs den Bezug zur Kunstpädagogik, genauer zur FrauenKunstPädagogik¹, herstellen, um die Anfänge einer bewusst geschlechterspezifischen Blickrichtung auf die Inhalte, Prozesse und Zielsetzungen des Faches in unterschiedlichen pädagogischen Kontexten zu erinnern.

Gibt es eine feministische Kunstpädagogik?

Nachdem sich in der Literatur- und Kunstwissenschaft bereits seit den 1970er und 1980er Jahren ein feministisch orientierter Diskurs etabliert und stabilisiert hat, kommen die ersten Vertreterinnen

der universitären Kunstpädagogik erst relativ spät zu Wort und Gehör. Adelheid Staudte (Sievert), Barbara Wichelhaus, Heidi Richter und Helga Kämpf-Jansen sind nur einige der zu nennenden Fachvertreterinnen, die im guten Kontakt zu Kunsthistorikerinnen bzw. Kunstwissenschaftlerinnen (Irene Below, Ellen Spickernagel), Künstlerinnen und Lehrerinnen von der Grundschule bis zum Gymnasium ein bis dahin kaum beachtetes Forschungsfeld eröffnet haben.

Die erste Generation stellte fest, dass zwar der Unterricht im Fach Kunst² ein „typisches Frauenfach“, die Kunstpädagogik jedoch eine „Männerwissen-

schaft“ sei³. Durch die Tagungsbände, zahlreiche Artikelveröffentlichungen und vor allem die beruflichen Positionen der Autorinnen hat sich die Situation verbessert.

In Bezug auf die Kinderzeichnung⁴ stellt Barbara Wichelhaus die Forschungsfrage nach geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Kinderzeichnung. Helga Kämpf-Jansen prägt den Begriff der Mädchenästhetik und damit die Überlegung einer spezifischen künstlerischen Praxis von Mädchen und Frauen. Inzwischen baut eine zweite Forscherinnengeneration auf diesen Grundlagen auf. Nanna Lüth fragt im „Generationengespräch“⁵ nach Anwendungsmöglichkeiten von Gender in der Kunstpädagogik. Nach Lüth werde das Verständnis von Gender performativ in Sprech- und Handlungsakten konstruiert. Geschlechtersysteme haben symbolische, strukturelle und institutionelle Dimensionen. Dazu lassen sich für eine konkrete Umsetzung in Unterrichtssituationen gewiss geeignete Methoden finden. Dorothea Seror⁶ geht von einer geschlechtsspezifischen Unterscheidung von ästhetischen Phänomenen aus, sogar von geschlechtsspezifischen Themen und Techniken. Damit sich Schülerinnen und Schüler dessen bewusst werden und vor allem, dass sie erkennen, welchen rollenspezifischen Prägungen sie nachgehen und nachgeben, schlägt sie u.a. verschiedene Methoden für einen Rollentausch vor.

In den praxisnahen Anregungen der FrauenKunstPädagogik-Bände werden verstärkt die digitalen Medien und die Umgangsformen der Jugendlichen im Netz genutzt, um ein virtuelles Doing bzw. Undoing Gender zu ermöglichen. Methoden der Dekonstruktion oder Subversion von Gender nehmen immer mehr Raum ein.

Bereits 2004 kommt Doris Schuhmacher-Chilla zu dem Schluss, dass es zwar eine feministische Kunstwissenschaft, aber bestenfalls eine

„post-feministische Kunst“ und „keine feministische Kunstpädagogik“ gäbe⁷. Die Idee der Fragenperspektive aus der Zeit der FrauenKunstPädagogik wäre jedoch weiterhin aktuell. Dem kann ich mich anschließen, insofern es nicht unbedingt einer feministischen Ideologehaltung bedarf, um genderspezifische Fragestellungen ernst zu nehmen und deren Erkenntniswert zu überprüfen. Diese Position schließt auch keinesfalls den Blick auf die feministische Kunstwissenschaft aus, vor allem wenn es um gendersensible Kunstvermittlung oder um die Selbstreflexion hinsichtlich der Annahme eines männlichen oder weiblichen Blickes trotz aller wissenschaftlichen Objektivitätsabsicht geht.

Wie könnte ein gendersensibler Blick auf Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern aussehen?

Dazu werden SchülerInnenzeichnungen aus verschiedenen Salzburger Gymnasien herangezogen, die für eine empirische Untersuchung⁸ mit einem gänzlich anderen Erkenntnisschwerpunkt angefertigt wurden. Zum damaligen Zeitpunkt, 1996, wurden keine explizit genderspezifischen Fragestellungen getätigt.

Das vorliegende Material – Zeichnungen, SchülerInnenfragebogen, LehrerInnenfragebogen – gestattet es trotzdem, den Mehrwert der Genderthematik an einem kleinen Ausschnitt im Nachhinein zu erproben.

Die „Geschlechtsspezifität“ der Unterrichtssituation und der Aufgabenformulierung ist nach Birgit Dörner⁹ bei empirischen Untersuchungen (in Zukunft) mehr Beachtung zu schenken. Die Untersuchung umfasste sowohl koedukativ geführte Klassen als auch rein weibliche bzw. rein männliche Klassenkonstellationen, die sich aus dem Schultyp ergaben. Die Formulierung der Aufgabenstellung, hier als „Arbeits-

anweisung“¹⁰ bezeichnet, beinhaltet neben geschlechtsneutralen Lösungen eindeutig einige Verstöße gegen eine geschlechtergerechte Sprache. Solcherart „Fehler“ sind vermeidbar.

Mehr Gewicht hat die folgende Beobachtung: Die Arbeitsanweisung bietet Gelegenheit, männliche und weibliche Rollenbilder, Verhaltensweisen, Handlungsszenarien und deren Umgebung im Sinn von Doing Gender im Medium der Zeichnung zu äußern.

Alle Schülerinnen und Schüler durften für ihre Zeichnungen ausschließlich einen schwarzen Fineliner verwenden, dessen Handhabung keine besonderen technischen Voraussetzungen benötigt. Daher kann nur aus der Art der grafischen Spurensatzung (z.B. dynamisch, statisch), der Ausdifferenzierung der Binnenflächen (z.B. Musterung) und der Komplexität der Gesamtkomposition eventuell ein Zusammenhang mit einigen von der Genderforschung vorgestellten Hypothesen herzustellen versucht werden.

Der Hypothese, dass Mädchen „aufgrund ihrer Sozialisation Harmonie als Handlungsziel“¹¹ hätten, steht die Befolgung der Arbeitsanweisung, eine völlig unpassende Person in die Szene einzubauen, diametral entgegen. Gut überprüfbar ist die Annahme, dass Mädchen besonders gerne „harmonisch ausgestaltete Innenräume“ darstellten sowie „positive oder romantische Sichtweisen von Liebe, Partnerschaft und Familie“¹². Bei „Jungenbildern“ würden dagegen „Gewaltdarstellungen und Technik“ als Themen dominieren¹³.

Die Aufgabe, eine Tischszene darzustellen, stellt diesbezüglich keine Eingrenzung, sondern geradezu eine pointierte Herausforderung und Chance dar, sich männlich oder weiblich konnotierte Inszenierungen auszudenken. Je nach Altersstufe mag dies bewusst, beabsichtigt oder nur indirekt vermittelt in den Bildlösungen erzählt werden.

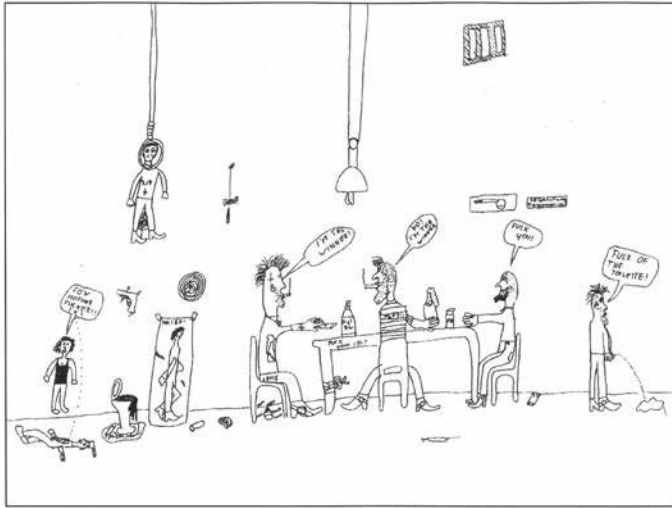
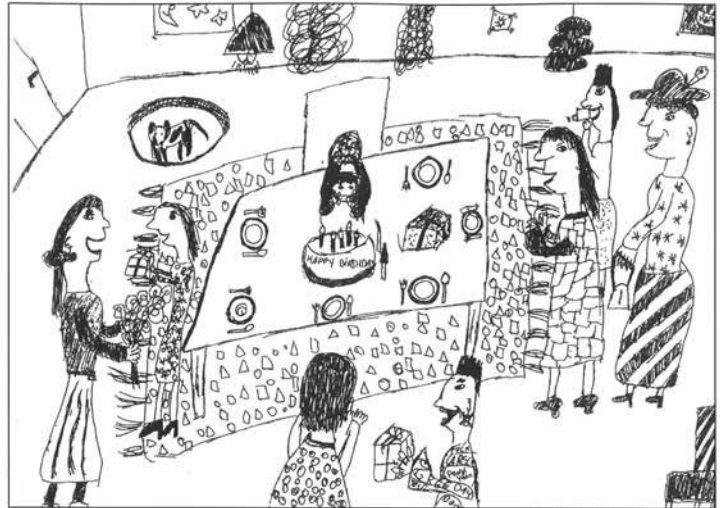


Abb. 2 Sträflingslager, 1.
KI. AHS (28m), m, 10,9
Jahre, BE-Lehrer

Abb. 3 Die fast perfekte
Party, 3. KI. AHS (21w),
w, 13 Jahre, BE-Lehrerin



Auf Abb. 1 sind von sieben Personen fünf als männlich und zwei als weiblich identifizierbar. Das äußere Erscheinungsbild, Kleidung, Frisur, Körperhaltung, Gestik und Mimik sind unterschiedlich deutlich, jedoch ausreichend für eine derartige Zuordnung charakterisiert. Geht man nach Verhaltensstereotypen vor, so ist den Benimmregeln entsprechend sowohl bei den weiblichen als auch bei der Mehrheit der männlichen Personen ein Wohlverhalten, unterstützt durch die versprochenen Geburtstagswünsche, zu beobachten. Eine männliche Person liegt nach zu viel Alkoholenuss am Teppich, kann aber noch der Konvention genügen. Der Außenseiter sitzt mit verschränkten Armen am Tisch und äußert mittels „Denkblase“, dass er eigentlich in die Disco wollte. Der Protest hält sich in Grenzen und die Störung der Harmonie ist milde ausgefallen.

Der Detailreichtum der Zeichnung entspricht der mädchenästhetischen Tradition. Der Tisch ist liebevoll gedeckt, die Geburtstagstorte schön verziert. Das Ensemble steht auf einem fransenverzierten Teppich.

Auf den ersten Blick scheint es sich bei Abb. 2 um eine reine Männergesellschaft zu handeln, bis einem bei der Figur links außen Zweifel kommen. Die äußere Erscheinung der drei Tischgenossen und des urinierenden Mannes

rechts außen wird in Punkterfrisur, Glatze, Bartstoppeln und Kleidung, Cowboystiefel, angeglichen. Die Personen der Nebenszene links sind etwas diskrepanter charakterisiert. Der Schüler ist bemüht, in den Sprechblasen und Beschriftungen seine Kenntnisse einer „Knastsprache“ darzulegen, bemerkenswert alles in Englisch. Sprachgebrauch und Benehmen sollen Gefängnisinsassen gerecht werden, ebenso wie die rudimentär geschilderte Umgebung: überlaufende Toilette im Raum, kaputter Tisch (Tischbein ist mittels Band repariert), Fenstergitter (keine Tür). Merkwürdig ist, dass eine Waffe, Spritze (Drogenkonsum) und alkoholische Getränke gestattet sind. Eine Person, am Boden liegend, mit dem Messer im Rücken wurde für ein selbst in dieser Gesellschaft nicht geduldetes Verhalten (Motherfucker) bestraft. Der Außenseiter hat sich erhängt: RIP [requiescat in pacem] und Kreuz als Inschrift auf seinem Shirt schließen ihn absolut aus. Er hat schon Spinnweben angesetzt, niemand kümmert es.

Der Schüler hat seiner schriftlichen Aussage nach besonderen Wert darauf gelegt, dass es wie in Wirklichkeit zugeht. Er beschreibt die Szene als grausam, brutal und gewalttätig und die Personen als sehr aggressiv. Vom Betrachter/der Betrachterin erwartet er, dass sie entsetzt sind vom Zustand des

Raumes und den der darin befindlichen Personen. Der Schüler möchte beeindrucken mit dem, was er alles zu wissen glaubt und ist auf Konfrontationskurs eingestellt. Alle Personen haben gegen ein symbolisches System, jenes der christlichen(?) Moral verstoßen, wodurch sie sich an einem geschlossenen Ort befinden. Die Beziehungen untereinander sind von Ignoranz geprägt, die drei Kartenspieler rivalisieren um den ersten Rang. Die Zeichnung ermöglicht die simultane Darstellung von unterschiedlichen Handlungen, die kein einheitlicher Erzählstrang verbindet.

Nach diesen beiden Beschreibungen mag der Verdacht geäußert werden, die Zeichnungen seien danach ausgesucht worden, um geschlechterspezifische Vorurteile zu bestätigen. Es wird niemand verwundern, dass es genauso gut Beispiele für eine gegenteilige Beweisführung gegeben hätte.

Es gilt der verallgemeinerbare Appell von Birgit Dörner, dass es nicht die Mädchenästhetik oder die Jungenästhetik gibt, sondern vielmehr von Interesse ist, die jeweiligen „individuellen und unverwechselbaren Züge der Arbeiten eines einzelnen Mädchens herauszuarbeiten“¹⁴ bzw. eines einzelnen Jungen.

Das dritte Beispiel (Abb.3) hat einige Gemeinsamkeiten mit der Darstellung der Geburtstagsfeier auf Abb. 1:

Sorgfältig gedeckter Tisch, besonders gestaltete Geburtstagstorte, fransenbesetzter Wohnzimmerteppich. Beschränkt sich dort die Flächengestaltung der Personen auf schwarze bzw. weißbelassene Stellen und wenige lineare Unterteilungen, sind hier auffällig viele Binnenmusterungen überlegt worden. Dieser „Schmucktrieb“ wird schon seit der Untersuchung von Saul Gurewicz¹⁵ den Mädchenzeichnungen zugeschrieben. Er hat hier aber in Kombination mit der geradezu bissigen Schilderung der Charaktere der einzelnen weiblichen Personen keinesfalls einen lieblichen Touch. Die Schülerin betont, dass ihr die Unterscheidbarkeit der einzelnen Persönlichkeiten der „Damenrunde“ wichtig war. Sowohl dem Alter als auch dem persönlichen Stil (Kleidung, Frisur) nach gibt es eine große Bandbreite an weiblichen Rollenbildern, die fast ins Karikaturhafte gehen (vgl. Figur rechts außen). Die Inschriften auf der Bluse der Punkerin im Vordergrund lassen sich mit jenen auf Abb.2 vergleichen. Die Besonderheit der Zeichnung liegt u.a. in der differenziert geschilderten Gefühlswelt. Alle, bis auf eine, lachen und die geöffneten Münder deuten auf ein reges Gespräch hin. Es wird fotografiert, zugeschaut, es werden Geschenke überreicht. Nur eine beteiligt sich nicht an dem Geschehen und sitzt einsam am Tisch, den Blick auf die Geburtstagstorte gerichtet und ist verzweifelt. Die Ursache lässt sich schwer enträtseln. Erst ein Blick in den SchülerInnenfragebogen klärt darüber auf, dass der Grund für die Verzweiflung ein vergessenes Geschenk ist, da der Gast nicht wusste, dass eine aus der Runde Geburtstag feiert. Das Unbehagen, einen gesellschaftlichen Fauxpas begangen zu haben, beschäftigt die Zeichnerin emotional. Eventuell hat sie eine solche Situation selbst erlebt. Ihre Position in der Mittelachse des Bildes, isoliert von den anderen Frauen und Mädchen, macht ihre „Lage“ für eine einfühlsame Betrachterin

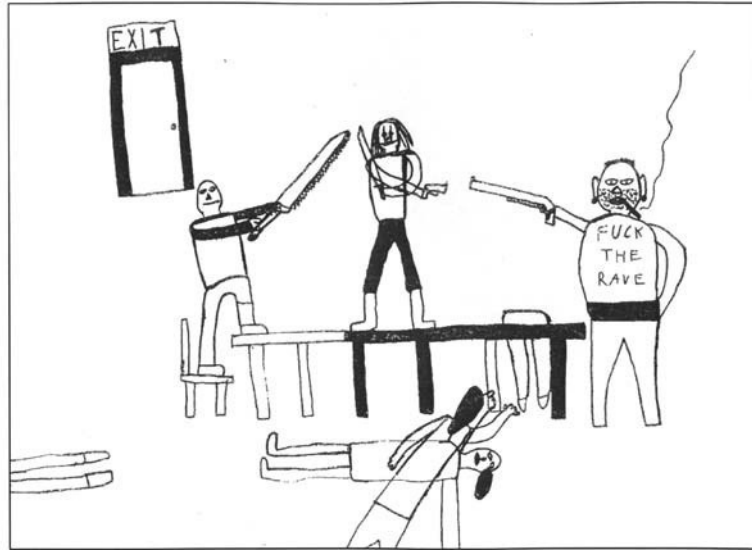


Abb. 4 The Crow, 4. Kl.
AHS (26m), m, 14,5
Jahre, BE-Lehrer

prekär. Das mag eine gewagt spekulative, typisch weibliche Interpretation sein. Die Schülerin selbst vermutet, dass die Zeichnung einen „lustigen“ Eindruck macht durch den karikaturhaften Stil. Gender als Übertreibung, als Parodie, ist ab einer bestimmten Schulstufe, mit der nötigen Reife, sicher ein lohnendes Motiv, solange es nicht ins Verletzende kippt.

Realität oder Phantasie

Judith Butler spricht von einem aufgeführten oder gespielten Charakter von Geschlecht, von Gender Performances.¹⁶ Das Performanz-Konzept findet im realen Leben statt. Joan Rivière entwickelte schon 1929 den Gedanken vom Geschlecht als Maskerade¹⁷. Es kann didaktisch reizvoll und für Schülerinnen und Schüler vor allem erkenntnisreich sein, mittels eigener Drehbücher, im geschützten Raum, Performances zu entwickeln, um dabei das performative Geschlechterverhalten im Alltagsleben, auch jenem im Klassenzimmer, zu reflektieren. Die neuen Medien eignen sich hervorragend, die schauspielerische Leistung zu dokumentieren und für ein wiederholtes Reflektieren zu nutzen.

Das traditionelle Medium der Handzeichnung ist nicht minder eine Möglichkeit für Jugendliche, während der

Anfertigung der Zeichnung und vor allem nach deren Fertigstellung das im Bild festgemachte Rollenbild aus einer reflexiven Distanz zu beurteilen. Kino- und Fernsehfilme haben das Potenzial der Identifizierung mit bestimmten Rolleninhaberinnen und -inhabern. Sie bieten in ihren „gespielten“ Handlungen eine Entlastung und Freiraum, auch für die Geschlechterrollenstereotypen, sie können überzeichnet, dekonstruiert, vermischt und aufgelöst verwendet werden.

Der Zeichner von Abb.4 hat sich eine eindeutige Vorlage ausgesucht, den Film *The Crow*.¹⁸ Der Schüler „wollte die Szene zeichnen, wo Eric Draven (Brandon Lee) die Wixer alle macht“. „Eine brutale Schlägerei“ motiviere ihn zum Zeichnen. Er findet, die Zeichnung wirke „cool“ auf den Betrachter / die Betrachterin.

Der Held steht zwar erhöht auf dem Tisch und nimmt die Bildmitte ein, von der Bedeutungsperspektive hergeleitet sind einerseits die Waffen der Gegner aber auch der Feind rechts „mächtiger“ und größer gestaltet. Die Physis des Helden insgesamt und die vor dem Körper gekreuzten Arme erwecken für mich den Eindruck von Schutzbedürftigkeit und Verletzlichkeit. Die bewusst getroffenen Aussagen des Schülers

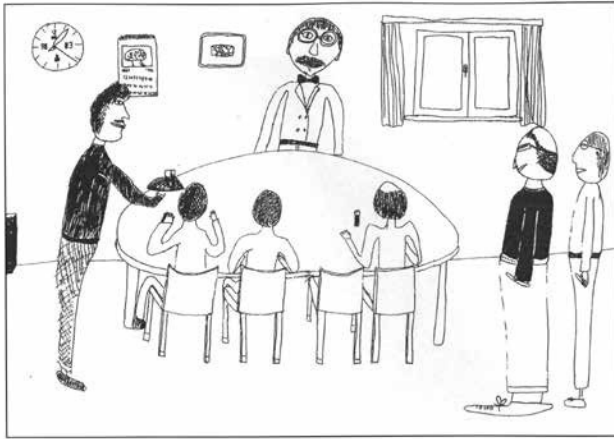


Abb. 5 Politikergespräch, 5. Kl. AHS (11m), m, 15,2 Jahre, BE-Lehrer

Abb. 6 Langweilige Konferenz, 4. Kl. AHS (9w, 7m), w, 14,8 Jahre, BE-Lehrer

Abb. 7 Lernstreß – oder?, 6. Kl. AHS (5w, 3m), w, 15,7 Jahre, BE-Lehrerin

und das Wissen um Darstellungscodes und Ikonografien solcher Genres stehen im Widerspruch zu dieser subjektiven Wahrnehmung. Die Türüberschrift (EXIT) erhält fast eine symbolische Bedeutungsaufladung in Verbindung mit den aus Rache Getöteten und der projizierten Rückkehr des Helden in das Totenreich.

Insgesamt betrachtet stellt sich die Frage, welche Filmgenres von weiblichen bzw. männlichen Jugendlichen weshalb bevorzugt angeschaut werden. Die Rollenbesetzung der Heldinnen und Helden verschiedenster Filmgenres enthält viele genderspezifische Entscheidungen.

Ein kurzer Ausblick auf Rollenverteilungen von Erwachsenen in ihrer Alltagswelt lenkt die Aufmerksamkeit auf reale Vorbilder der Jugendlichen. Was beobachten Jugendliche, wie bilden sie Rollenklischees in diesem Kontext ab?

Bieten Erwachsene für Jugendliche tatsächlich ein derart konformes Erscheinungsbild wie es die Herren mit Halbglatze und Haarkranz in den Abb.5 und 6 zeigen? Ist es ein realer Wunsch der Schülerin, dass eine Chefin von ganz folgsamen Firmenangestellten umgeben sein soll? Im Kontrast zur Abb.5, auf der die zwei Herren rechts lässig, die Hände in den Hosentaschen, dem Parteichef lauschen, sind die „Bediensteten“ in Abb.6 völlig in ihrer Haltung erstarrt. Die Chefin hat volle Haarpracht und trägt Schmuck und punktet schon aus ästhetischen Gründen.

Geht man von der Hypothese aus, dass viele Kinder und Jugendliche gleichgeschlechtliche Helden und Heldinnen in ihren Zeichnungen bevorzugen, trifft dies in Abb.5 und 6 zu. Bei der Jungenzeichnung handelt es sich darüber hinaus um eine ausschließlich männliche Gesellschaft. Zeichnungen haben stets eine historische Komponente, sie dokumentieren eine bestimmte Auffassung des Jugendlichen. In dieser Partei gibt es (1996) offensichtlich noch keine weiblichen Mitglieder im Führungsgremium.

Zum Abschluss ein Motiv aus der Alltagswelt von AHS-SchülerInnen der Oberstufe (Abb.7).

Alle verbindet der Lernstress im Fach Mathematik, erkennbar an Geodreieck, Lineal und Taschenrechner. Die Anspannung ist groß, der Kopf schmerzt, es

wird am Bleistift gekaut. Nur einer symbolisiert die insgeheimen Wunschvorstellung: völlig entspannt mit entsprechender Musik im Kopfhörer in andere Welten abzutauchen.

Diese Zeichnung verdeutlicht, dass es hier keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Verhaltensweisen gibt, da alle gleichermaßen von der Situation betroffen sind, den Anweisungen eines Nachhilfelehrers (?) am späten Nachmittag oder Abend zu folgen.

Resümee

Im Fach Bildnerische Erziehung, fächerübergreifend oder in Lernsituationen, in denen Bildprodukte (statische und bewegliche) allgemein eine Rolle spielen, können im Laufe des Schuljahres das eine oder andere Mal Themenangebote gemacht werden, die dazu beitragen, Rollenbilder zu reflektieren und dazu Performances und Erzählungen zu gestalten. Die Themen sollten eine breite Motivwahl ermöglichen, um Entfaltungsmöglichkeiten nach geschlechtsspezifischen Interessen zu bieten. Insbesondere Situationen, in denen zwischenmenschliche Beziehungen zum Tragen kommen, zwischen Personen unterschiedlichen Alters und in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen, sind dafür geeignet. Mediale Umsetzungen bieten darüber hinaus Gelegenheit für eine projektive Veränderung von Rollenstereotypen, für die Möglichkeit des Undoing Gender, für die Auflösung der Geschlechtergrenzen. Es liegt in der pädagogischen Verantwortung jedes Einzelnen, was je nach Altersstufe und Verstehensdisposition den Schülerinnen und Schülern zumutbar ist, weder deren Privatsphäre oder Fragen der Ethik verletzen könnte oder Verwirrung stiftet.

Der gendergeleitete Blick hilft, wie die Beschreibungen aufzeigen, eine fachtheoretische Position einzunehmen und die (gender)pädagogische Wahrnehmung insgesamt zu fokussieren. Er ist jedoch

ein Blick unter vielen anderen Erkenntnis bringenden Perspektiven. So gerät er nicht in die Gefahr des Inflationären, sondern bleibt im Diskurs mit diesen befruchtend immer wieder aufs Neue.

Literatur:

Marlen Bidwell-Steiner, Stefan Krammer Hrsg.: (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache-Politik-Performanz, Wien 2010

Teresa Schweiger, Tina Hascher Hrsg.: Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule, Wiesbaden 2009

Birgit Dorner: Pluralismen. Differenzen. Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre, Münster u.a. 1999 (zgl. Diss. Univ. München 1999)

Adelheid Staudte, Barbara Vogt Hrsg.: Frauen Kunst Pädagogik. Theorien Analysen Perspektiven, Frankfurt am Main 1991

Heidi Richter, Adelheid Sievert-Staudte Hrsg.: Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und neue Medien, Königstein/Taunus 1998

Angela Ziesche, Stefanie Marr Hrsg.: Rahmen aufs Spiel setzen. Frauen-KunstPädagogik, Königstein/Taunus 2000

Johannes Kirschenmann, Rainer Wenrich, Wolfgang Zacharias Hrsg.: Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft, München 2004

Dorothea Seror: Zur Relevanz der Genderfrage in der Kunstpädagogik an Beispielen aus dem Kunstunterricht des Gymnasiums in Bayern, in: Kunstpädagogisches Generationengespräch, ebda., S. 303 – S. 307

Nanna Lüth: »Geschlecht existiert nicht, es sei denn als angewandtes.« Anwendungen von Gender in der KunstPädagogik, in: Kunstpädagogisches Generationengespräch,

ebda., S. 299 – S. 302

Heidi Richter, Georg Peez Hrsg.: Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung, Frankfurt a. M. 2004

Doris Schuhmacher-Chilla: Dekonstruktion und Erfrischung. Anmerkungen zum Motiv des Hauses, in: Kind – Kunst – Kunstpädagogik, ebda., S. 302 – S. 322

Helga Buchschartner: Kunstpädagogische Hermeneutik. Entwicklung einer Methode der Auslegung von bildnerischen Schülerarbeiten, Salzburg 1999, approbiert als Habilitationsschrift an der Akademie der bildenden Künste Wien 2001

Saul Gurewicz: Beurteilung freier Schüleraufsätze und Schülerzeichnungen auf Grund der Adlerschen Individualpsychologie, Zürich 1948 (zgl. Dissertation)

1 Vgl. dazu die unter diesem Titel erschienenen Tagungsbände von 1991, 1998, 2000

2 Wird hier als Synonym für die diversen anderen Fachbezeichnungen für den Schulunterricht verwendet

3 Vgl. Staudte, in: FrauenKunstPädagogik, 1991, S. 7

4 Damit sind alle Gattungen der bildnerischen Äußerungen von Kindern und ebenso Jungendlichen inkludiert

5 Vgl. Lüth, in: Kunstpädagogisches Generationengespräch, S. 299 – S. 302

6 Vgl. Seror, in: Kunstpädagogisches Generationengespräch, S. 303 – S. 307

7 Vgl. Schuhmacher-Chilla, in: Richter/Peez Hrsg., S. 304

8 Buchschartner: Habil.schr. 2001

9 Vgl. Dorner: Diss. 1999, S. 129

10 „Liebe Schüler! Lieber Schüler! Alle in Deiner Klasse erhalten denselben Text. Bitte, lies den Text langsam und sorgfältig durch, damit Du verstehst, worum es bei der Zeichnung, die Du anfertigen sollst, geht.

Versuche, Dich in die Rolle eines Regis-

seurs* hineinzuversetzen. Um Deinen Mitarbeitern eine ganz bestimmte Situation möglichst anschaulich zu erklären, zeichnest Du für sie einen Blick auf eine Szene in einem Innenraum.

Mehrere Personen: eine Hauptfigur, einige ihrer Freunde / innen und Bekannten sowie eine auffällig nicht dazu passende Figur sind um einen Tisch gruppiert.

Welchen Innenraum Du wählst, womit Du ihn ausstaffierst, wie der Tisch im Raum steht und wie Du die Personen charakterisiert und ihre Beziehung zueinander angibst, ist ganz Dir überlassen. Suche Dir einen spannenden Moment aus, den Du in ein Bild umsetzt.

Bitte, beachte alle Hinweise und bedenke, welchen Platz Du wofür auf Deinem Zeichenblatt einplanst.

Zeichne die von Dir gewählte Szene so gut Du kannst.

Viel Erfolg!

*Regisseur: gibt den Schauspielern im Theater oder beim Film Anweisungen.“

Die Arbeitsanweisung für OberstufenschülerInnen benutzt das „Sie“ als Anredeform.

11 Vgl. Cäcilie Daumen nach Dorner, Diss., S. 123 Hier ist konkret jedoch die gute Beziehung zur Lehrperson gemeint. Mädchen in der Grundschule würden in den bildnerischen Arbeiten alles vermeiden, was diese gute Beziehung stören könnte. Ihre Arbeiten entsprächen den Erwartungen an eine Mädchenästhetik.

12 Helga Kämpf-Jansen nach Dorner, Diss., S. 139

13 Vgl. Dorner, Diss., S. 139

14 Vgl. Miriam Yegane Arani nach Dorner, Diss. S. 141

15 Vgl. Gurewicz, Diss., 1948, S. 158

16 Vgl. Bidwell-Steiner/Krammer Hrsg., S. 16f

17 Vgl. ebda., S. 47

18 Durch den realen Tod des Hauptdarstellers (Brandon Lee), 1993, gewann dieser Horrorfilm eine besondere Bedeutung. Filmausschnitte mussten im Nachhinein mithilfe eines Doubles hergestellt werden und in das bereits gedrehte Material eingearbeitet werden.

A.o. Univ. Prof. Mag. Art. Dr. phil. Helga Buchschartner; geb. in Salzburg; Studium an der PädAk d.B.in Salzburg (Englisch, Bildnerische Erziehung 1976), Studium an der Univ. Mozarteum (BE, WE 1980). Doktoratsstudium an der Univ. Mozarteum und an der Paris Lodron Univ. Salzburg (Kunstpädagogik und Kunstwissenschaft 1994). 1980–1989 im Schuldienst an BHS und AHS in Salzburg tätig, bis 2000 als Hochschulassistentin an der Universität Mozarteum Abt. IX Lehrkanzel für Bildnerische Erziehung, seit 2001 A.o. Univ.Prof. ebenda.

Abbildungsnachweis: Helga Buchschartner: Habilitationsschrift 2001, Zeichnung Nr. 42, 63, 280, 340, 370, 458, 509 © Helga Buchschartner

Abb. 1
COMING TOGETHER
EAST-WEST, Workshop
mit Masamichi Yoshikawa



Elisabeth
Mayr-Melkonyan
Seit 1996 Kunsterzieherin an der Katholischen Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Innsbruck. Seit 2000 Kuratorin bei der Galerie Nothburga (www.galerienothburga.at) und Initiatorin von internationalen Projekten (www.world-wide-west.net) im Netz: www.melkonyan.at



Elisabeth Mayr-Melkonyan

world-wide-west Ein Projekt der Visionen

Seit 2006 haben SchülerInnen und Lehrpersonen die Möglichkeit, mit KünstlerInnen aus verschiedenen Ländern kreativ zu arbeiten und gemeinsame Kunst-Schul-Ausstellungsprojekte zu verwirklichen. Bei world-wide-west geht es um eine Vernetzung von SchülerInnen aus verschiedenen Tiroler Schulen, KünstlerInnen aus unterschiedlichen Kulturkreisen und Ländern, Kultureinrichtungen, Sponsoren und Medien.

Da bei diesen Projekten viele Menschen beteiligt sind und unterschiedliche Schulen zusammenarbeiten, sind sie, logistisch gesehen, oft schwierige Unterfangen und nur durch intensive Vorbereitung zu bewältigen. Es gilt den Schulalltag und die einzelnen Stundenpläne zu berücksichtigen, Termine zu koordinieren, Arbeitsaufträge fristgerecht fertig zu stellen, Ausstellungen auf- und abzubauen, zahlreiche Anträge auszufüllen, etc.

Einer der größten Knackpunkte ist das Budget. Wie aus der Homepage

ersichtlich, braucht es viele öffentliche und private Sponsoren, um solche aufwändigen Projekte zu verwirklichen. Wer mit der öffentlichen Kulturarbeit Erfahrung hat, weiß wie schwierig es ist, einen realistischen Budgetrahmen zu erstellen, Sponsoren zu gewinnen, und wie ermüdend es sein kann, trotz erfolgreich abgeschlossener Projekte und eingesandter Endberichte noch wochenlang im Nachhinein auf das zugesprochene Geld zu warten. Meist muss ein Großteil der Ausgaben aus



eigener Tasche vorfinanziert werden. Da braucht man einen langen Atem, viel Durchhaltevermögen und Idealismus.

Doch die Begeisterung bei allen Beteiligten, sowohl bei SchülerInnen wie auch KünstlerInnen und Lehrpersonen ist immer groß. Mit großem Interesse lassen sich unsere SchülerInnen von neuen Ideen, Techniken und Möglichkeiten inspirieren und entwickeln dabei ein außergewöhnlich künstlerisches Potential. Außerdem ist in der Regel Englisch die Projektsprache, für die SchülerInnen oft eine doppelte Herausforderung. Erfolg ist für mich dann gegeben, wenn alle Beteiligten profi-

tieren und mit Freude und Engagement mitarbeiten.

Letztendlich geht es bei world-wide-west aber vor allem um einen interaktiven Prozess zwischen SchülerInnen, Lehrpersonen und KünstlerInnen unterschiedlichster Kulturen, um einen intensiven Kunst- und Kulturaustausch, der die SchülerInnen sensibler und offener für das Du, den Anderen, den Fremden macht und für mehr Toleranz und Menschlichkeit plädiert.

Außerdem sollen unsere Fächer BE, WEZ und TGE, deren Sinnhaftigkeit in der Bildungspolitik immer wieder in Frage gestellt wird, die laufend gekürzt und

oft am liebsten wegrationalisiert werden, den Stellenwert bekommen, den sie verdienen. Sie sind wichtige Eckpfeiler im kulturellen Leben und dürfen sich durchaus auch auf der großen Bühne der Öffentlichkeit exponieren.

Ich möchte mich besonders bei folgenden KollegInnen bedanken, die maßgeblich an der Verwirklichung von WORLD-WIDE-WEST beteiligt sind: Elisabeth Ehart-Davies, Michael Engele, Irene Molyneux und Hans Lahninger. Alle anderen Lehrpersonen sind auf der Homepage: www.world-wide-west.net angegeben.

Kuratorin: Elisabeth Mayr-Melkonyan

Abb.2
WIDE WEST - Workshop
mit May Wong

**Horst Basting, Michaela Skrabl, Caroline Weichselbaumer,
Alessandro Lorenz, Albert Nagy, Irene Abraham**

Minimalkompetenzen in Form von Zielen des Technischen Werkens

Fünf Studierende der Werkerziehung des 4. Jahrgangs haben sich im Rahmen eines fachdidaktischen Seminars an der Kunstuniversität Linz (Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz) mit dem aktuellen Lehrplan für Technisches Werken beschäftigt. Es ging neben den einzelnen Lehrplanbereichen auch um „Technologie“ sowie „Ökologie und Umweltschutz“. Dazu haben sie auf der Grundlage ihrer bisherigen Erfahrungen aus dem Studium, im Besonderen aus den unterrichtspraktischen Seminaren eine Liste von Qualifikationen in Form von Feinzielen erstellt. Diese Liste soll ein Mindestmaß an mit Wissen verbundener Handlungsfähigkeit repräsentieren, das bei einer mindestens dreijährigen Doppelstunde erreichbar ist. Bei einem lediglich zweijährigen Unterricht sind diese Fähigkeiten nur mit Abstrichen zu erreichen, bei einer Halbe-Halbe-Aufteilung kombiniert mit Textilem Werken in keinem Fall.

Die Auflistung soll auch klären, warum es im Technischen Werken insgesamt geht. In der Allgemeinheit wird ja das Technische Werken oft ausschließlich als Fach gesehen, das den Umgang mit Material und Werkzeug lehrt. Technik wird mit Techniken des Herstellens, den Fertigungstechniken also mit Technologie verwechselt. Die zentralen Ziele

des Inhaltsbereichs Technik im Sinne von „Technik-verstehen“ sind mechanische Prinzipien, Prinzipien der Strömungstechnik (Aero- und Hydrodynamik), der Elektrik, Elektronik etc. Es geht also darum, technische Prinzipien funktionell in Plänen, Modellen und Werkstücken umsetzen, benennen und erklären zu können. Im Unterschied zum Technikunterricht in Deutschland ist in unserem Lehrplan nur ein Drittel für Technik vorgesehen. Allerdings hat bei technischen Aufgaben die anwendungsbezogene Gestaltung einen wichtigen Anteil.

Die zentralen Ziele des Inhaltsbereichs Produktgestaltung/Design können nur erfüllt werden, wenn der Designbegriff und der Designprozess angesprochen werden. Es geht um Konsumentenerziehung, mit dem Ziel Kriterien für Bewertung und Auswahl von Gebrauchsgut in Plänen, Modellen und Werkstücken beobachten, benennen und verstehen, erklären, umsetzen und anwenden zu können. Fertigungsaufgaben, die nach vorgegebenen Plänen gelöst werden, gehören als Fallstudien, als simulierte Prototypen der Serienarbeit nur dann zu diesem Bereich, wenn SchülerInnen eigene Werkzeugeinrichtungen entwickeln und gestalten. Wenn das nicht der Fall ist, sind sie als Technologieaufgaben zu deklarieren und haben keinen Bezug zum Designbereich.

Die zentralen Ziele des Inhaltsbereichs Gebaute Umwelt umfassen Bautechnik und -konstruktion, Architektur insgesamt, speziell auch das Wohnen. Damit geht es letztlich um Kriterien für

die Bewertung und Auswahl gebauter Umwelt und darum, diese in Plänen, Modellen und Werkstücken beobachten, benennen und verstehen, erklären, umsetzen und anwenden zu können.

Die Herstellungstechniken sind im Lehrplan des Technischen Werkens nur im allgemeinen Teil angesprochen. Die Lehrplankommission wollte offensichtlich vermeiden, dass das Technische Werken als Handfertigkeitsunterricht missverstanden wird, deshalb hat sie wohl keinen handwerklichen Lehrgangsaufbau vorgegeben. Das Erlernen der Fertigungstechniken soll zwar möglichst professionell, aber nicht lehrgangsmäßig sondern projektbezogen erfolgen. Dennoch muss sich die Lehrerin bzw. der Lehrer überlegen, wie diese auf mehrere Jahre verteilt aufgebaut werden sollen und wie es gelingen kann, dass die exemplarischen und heute wichtigen Tätigkeiten im Unterricht vorkommen. Im aktuellen Lehrplan für Textiles Werken gibt es einen eigenen Bereich Technologie. Wir haben uns entschlossen, den Bereich „Ökologie und Umweltschutz“ anzufügen und hauptsächlich mit der Materialfrage zu verknüpfen, weil der Werkpädagogin und dem Werkpädagogen hier durch die Verwendung von Materialien in großem Umfang eine Verantwortung zukommt und sich ökologische Fragen bei allen Unterrichtsthemen stellen. Was im aktuellen Lehrplan nicht erwähnt wird, ist die Wichtigkeit von Wartung, Instandhaltung, Reparatur und Wiederverwendung, z. B. durch Um-

gestaltung. Diese Auflistung hier kann nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erheben und soll als erster Versuch gelten.

- ◆ Die einführenden Worte sind von Horst Basting,
- ◆ die Angaben zur Gebauten Umwelt von Michaela Skrabl,
- ◆ die zum Bereich Produktgestaltung von Caroline Weichselbaumer,
- ◆ die zur Technologie von Alessandro Lorenz,
- ◆ die zum Bereich Technik von Albert Nagy und
- ◆ die zur Ökologie von Irene Abraham.

Bereich: Gebaute Umwelt

Hier wird für alle Bereiche der Kompetenzbegriff von Willenberg (vgl. 2009, S.6) aufgegriffen und erweitert. Für ihn ist die Förderung der Handlungskompetenz oberstes Ziel, wobei sich die Handlungskompetenz aus „technikspezifischen Kenntnissen und überfachlichen Qualifikationen“ zusammensetzt.

Für die Suche nach Schülerkompetenzen im Bereich Gebaute Umwelt möchte ich diese Einteilung folgendermaßen überarbeiten:

Überfachliche Kompetenzen:

- ◆ **Sozialkompetenz:** Die SchülerInnen sollen in der Lage sein, in Teams zusammenzuarbeiten, sich gegenseitig zu unterstützen, Absprachen zu treffen und aufeinander Rücksicht zu nehmen. Sie sollen sich als wertvolles Mitglied einer Gruppe erleben und sich in diese einbringen.
- ◆ **Selbstkompetenz:** Die SchülerInnen sollen Verantwortung für die eigene Arbeit übernehmen und die eigenen Ergebnisse selbstkritisch reflektieren. Die SchülerInnen sollen kritikfähig werden, indem sie konstruktive Kritik und Verbesserungsvorschläge sprachlich formulieren und diese auch selbst annehmen.



Auf dem Foto sieht man die AutorInnen, von links nach rechts: Obere Reihe: Irene Abraham, Alessandro Lorenz, Caroline Weichselbaumer. Untere Reihe Michaela Skrabl, Albert Nagy, Horst Basting

Kreative Problemlösungsstrategien sollen angewendet werden.

- ◆ **Transferkompetenz:** Gewonnene Erkenntnisse und Lösungsansätze sollen selbständig auf andere Bereiche transferiert werden und logische Schlussfolgerungen gezogen werden können.

Fachspezifische Kompetenzen:

Die von Willenberg (vgl. 2009, S. 7) formulierten Kompetenzbereiche lassen sich gut auf den Inhaltsbereich Gebaute Umwelt übertragen:

Architektur verstehen:

- ◆ SchülerInnen sind in der Lage, Skiz-

zen und Pläne richtig zu entschlüsseln und zu lesen. Sie sollen dabei Maßstabsverhältnisse, Architekturzeichen und Plansymbole richtig anwenden und so eigene Ideen, Pläne und Architekturvorstellungen ausdrücken können. Jede/r SchülerIn soll in der Lage sein, einen architektonischen Grundriss zu zeichnen.

Architektur konstruieren und herstellen:

- ◆ **Skelettbauweise:** Die SchülerInnen sollen Konstruktionsprinzipien wie Holz- oder Stahlskelettbau, Prinzip des Stabilen-Dreiecks, ... in einfachen Projekten wie z. B. Brücken- oder Turmbau, Kranbau, ... in Modellen anwenden können.

- ◆ Massivbauweise: Die Prinzipien des Ziegelbaues in Architekturprojekten z. B. zu den Themen Gewölbe oder Bogenbau umsetzen und anwenden können.

Architektur nutzen und bewerten:

- ◆ Die SchülerInnen sollen ausgehend von ihrer eigenen Umwelt die (private) Nutzung von Architektur benennen und daraus Rückschlüsse auf Funktionalität; Design, Lichtsituation, ... ziehen und diese in Plänen und Modellen umsetzen können.

[Bemerkung: Im Bereich Gebaute Umwelt sind Exkursionen und reale Objektbegegnungen einer Konfrontation mit Bildern immer vorzuziehen.]

Architektur bewerten /

Architektur kommunizieren:

- ◆ Verwendung von architekturbezogenem Fachvokabular und adäquater Terminologie. Die SchülerInnen sollen z.B. Architektur, Gebäude, Brücken, ... beschreiben und Aufbau, Nutzung, Funktion ... erklären können.

Michaela Skrabl

Bereich:

Design/ Produktgestaltung

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ den Begriff Design definieren, erklären und im eigenen Designprozess (Entwurf, Formgebung) anwenden können.
- ◆ die Strukturen und Prinzipien eines Designprozesses (Analyse, Konzept, Entwurf, Ausarbeitung, Präsentation) beschreiben und im eigenen Werkprozess anwenden können.
- ◆ Designobjekte aller Art analysieren, testen, prüfen, anwenden und gegebenenfalls optimieren können.
- ◆ Kriterien (Brauchbarkeit, Handhabung, Verwendung, Sicherheit, Pflege, Reinigung, Form, Farbe, Funktion, Materialeinsatz, Oberflächenbeschaffenheit, Einfachheit, Komplexität, Reparatur, Entsorgung ...) in der Beurteilung von Designobjekten nennen und diese im Diskurs anwenden können.

- ◆ Design unter historischer, ökologischer, wirtschaftlicher, sozialer sowie humaner Perspektive eigenständig erklären und in der praktischen Arbeit anwenden können.

- ◆ DesignerInnen, die eine bedeutende Rolle in der Gestaltung des alltäglichen Lebens spielen oder gespielt haben, kennen, deren Ideen in die eigene Bilderwelt eingliedern und benennen können.

- ◆ „Wiedererkennungswert/Zeitlosigkeit von gutem Design“ identifizieren und beschreiben können.

- ◆ ihr Konsumverhalten kritisch reflektieren und die Kritik im eigenen Verhalten anwenden und begründen können (erwünschtes Ergebnis: der/die mündige Verbraucher/in).

- ◆ Unterschied zwischen Individual Design (Einzelstück, Kunsthandwerk) und Industrial Design (Serienfertigung, Werkzeugeinrichtung, Fertigungstechnik) identifizieren und im Diskurs begründen können.

- ◆ Unterschiedliche Design-Disziplinen (Automobildesign, Transportation Design, Corporate Design, Modedesign, Bekleidungsdesign, Produktdesign, Industriedesign, Service Design, Orientierungsdesign ...) benennen und erklären können.

- ◆ den Begriff Ergonomie (spezifische Anforderungen des menschlichen Körpers an seine Umwelt) in der Sprache des Designs erklären und in den eigenen Entwürfen anwenden können.

- ◆ eigene Designentwürfe im Unterricht mit angemessener Fachsprache präsentieren, kommunizieren, bewerten und reflektieren können.

Caroline Weichselbaumer

Bereich: Technologie

Messen

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ das Maß einer Länge, Breite oder Höhe mit Hilfe eines Messgerätes abnehmen können.

- ◆ Messinstrumente richtig anwenden können. (Geodreieck, Rollmeter, Schieblehre, Wasserwaage, Winkelmesser, Zirkel, Eisenlineal, Multimeter ...)

- ◆ z. B. Sägeblattstärken bzw. Materialstärken nach den eigenen Messungen berücksichtigen können.

- ◆ das menschliche Maß im Zusammenhang mit dem metrischen Maß zur Anwendung bringen können.

- ◆ Messinstrumente improvisierend selbst herstellen können. (z. B. statt großem Zirkel – Schnur mit Stift)

- ◆ die Hälfte/ das Drittel messen können durch Falten oder Abschlagen des Zirkels.

- ◆ Maßstab umrechnen und berechnen können.

Trennen

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ Papier mit Schere, Cutter, Schlag-schere trennen können.

- ◆ Holz mit Laubsäge und Dekupiersäge, Pucksäge, Fuchsschwanz, ev. Japansäge, Feinsäge trennen können.

- ◆ Metall mit Metallsägen, kleinen Blechscheren (Goldarbeiterschere) trennen können.

- ◆ Kunststoff mit Schere, Laubsäge mit Kunststoffsägeblättern, ev. Heißdraht trennen können.

- ◆ Kunststoffolie ritzen (Messer) und brechen können.

- ◆ Metall, Holz und Kunststoff materialgerecht bohren können.

- ◆ mit dem Akkuschrauber bohren und schrauben können.

Verbinden

Lösbare Verbindungen

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ Schraubverbindungen herstellen können.

- ◆ mit dem Akkuschrauber Schraubverbindungen herstellen und lösen können.

- ◆ Steckverbindungen herstellen können.

- ◆ einen Nagel einschlagen und diese Verbindung wieder lösen können.

Nicht Lösbaren Verbindungen

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ materialgerecht Klebstoffe einsetzen können. (Holz, Kunststoff, Metall, Papier)
- ◆ mit der Heißklebepistole Werkstoffe verbinden können.
- ◆ mit Blindnieten Verbindungen herstellen können.
- ◆ mit Lötkolben und Lötzinn elektrische Schaltungen löten können.
- ◆ mit dem Lötkolben, Lötzinn und Löt-wasser Bleche verbindend löten können.
- ◆ mit Pressdruck Holz verleimen können.
- ◆ auf Gehrung gesägtes Holz mit einem Klebeband passgenau verleimen.

Umformen

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ ev. Folien schweißen können.
- ◆ Blech biegen können.
- ◆ ev. Holz mit Stecheisen bearbeiten können.
- ◆ einen Berg und Tal Falz mit Papier falten können.
- ◆ Papierflieger falten können.
- ◆ Kunststoff thermisch biegen können.
- ◆ ev. Kunststoff tiefziehen können.
- ◆ Kunststoff spiegelschweißen können. (Erweiterungsbereich)

Urformen

Urformen als ein Oberbegriff der alle Fertigungsverfahren vereint, bei denen aus einem formlosen Stoff ein fester Körper hergestellt wird.

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ eine Daumenschale aus Ton anwendungsorientiert formen können.
- ◆ eine Aufbaukeramik mit Platten anwendungsorientiert anfertigen können.
- ◆ eine Aufbaukeramik in der Schnurtechnik anwendungsorientiert (z. B. Gefäßkeramik) anfertigen können.
- ◆ ev. Papier aus einer Papierrohmasse (Pulpe) schöpfen können.
- ◆ nach einem selbst entwickelten Modell im Hohl-gussverfahren (keramisch) mit einer Gipsform anwendungsorientiert einen Formling

anfertigen können, einen einfachen Betonguss mit Schalung anfertigen können. (Erweiterungsbereich)

Alessandro Lorenz

Bereich Technik

Mechanik

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ verschiedene Hebel (gleicharmiger/ungleicharmiger, Doppelhebel, gerader Hebel, Winkelhebel) identifizieren können.
- ◆ einfache Mechanismen in diesem Zusammenhang mit Hilfe der „goldenen Regel“ der Mechanik erklären und herstellen können.
- ◆ die Hebelwirkung im Alltag zu seinem Nutzen einsetzen können.
- ◆ die Geschichte und Entwicklung aktueller Prinzipien der Technik nennen und in der eigenen Arbeit anwenden können.
- ◆ verschiedene Arten von Bewegungsübertragungen (Zahnrad, Reibrad, Exzenter, Gliederkette, Riemen) nennen und in Modellen einsetzen können. Beispiele für deren Einsatz im Alltag nennen.
- ◆ Übersetzungen und Untersetzungen identifizieren und herstellen können.
- ◆ Lenkmechanismen erklären und einfache auch herstellen können.
- ◆ Unterschied zwischen Drehschemellenkung und Achsschenkellenkung erklären können.

Strömungstechnik

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ grundlegende Wirkungsweisen der Strömungslehre von Luft und Wasser erklären können (Auftrieb, Anstellwinkel, etc.)
- ◆ hydraulische und pneumatische Anwendungen erklären und deren Einsatzgebiete nennen können.
- ◆ funktionstüchtige Papierflieger, Fluggleiter, Flugdrachen, einfache Luftkissenfahrzeuge, alle als Modelle, Boot- und Schiffsmodelle, etc. herstellen können.

Elektrik/ Elektronik

Die SchülerInnen sollen:

- ◆ die Funktionsweise und Anwendungsgebiete von Halbleitern und Relais nennen können.
- ◆ einfache Schaltungen und Spulen herstellen können (z. B. Durchgangsprüfer, Flip-Flop-Schaltung).

Albert Nagy

Bereich: Ökologie und Umweltschutz

Die SchülerInnen sollen Materialien identifizieren können. Es wird unterschieden zwischen verschiedenen Werkstoffgruppen: Baumaterialien und Werkmaterialien aus dem Unterricht. Diese gliedern sich in Kernstoffe: Holz, keramische Werkstoffe, Metall, Papier, Textil, Keramik und Kunststoff sowie Erweiterungstoffe: Gips, Kalk, Stein, Zement ... Die Kenntnis von Materialien ist hinsichtlich Ökologie für die sparsame Verwendung und entsprechende Entsorgung bzw. Wiederverwendung wichtig.

- ◆ Holz: Unterscheidung zwischen heimischen und nicht heimischen Hölzern. Unterschied bzw. Identifikation von Massivholz und Plattenwerkstoffen. Die wichtigsten (gebräuchlichsten) Holzarten identifizieren können und um die Probleme rund um importierte Holzsorten (z.B. Balsa, Ramin etc.) Bescheid wissen. Über die Problematik der Plattenwerkstoffe (im Besonderen über Problemstoffe bei Verleimung und Schichtbehandlung) Bescheid wissen.
- ◆ Ton: Unterscheidung zwischen porösem und dichtem Scherben, die verschiedenen Anwendungsbereiche zuordnen können. Ziegel, Töpferware/Steingut, Steinzeug/Sanitärkeramik, Porzellan. Die Problematik mancher Glasuren in der An- und Verwendung sowie Entsorgung ansprechen.
- ◆ Metall: Weißblech, Zinkblech, Kupferblech, Messing, Stahl etc. einschließ-

lich deren Handelsformen benennen und deren Zusammensetzung und Herstellung erklären können.

- ◆ Papier: Schreib- und Druckware, Pappe, Verpackungsmaterial. Auch über die Problematik von Druckfarben und deren Umweltverträglichkeit Bescheid wissen.
- ◆ Kunststoff: Schaumstoffe, Wärmedämmmaterial, Verpackungsmaterial und die damit verbundenen Probleme (Erdölknappheit, Giftstoffe in der Herstellung, Entsorgungsproblematik, Recyclingmöglichkeiten)

◆ Die gängigen Oberflächenbehandlungsmöglichkeiten sollen bei den Kernmaterialien aufgezählt und erklärt werden können, auch hinsichtlich deren Umweltbelastung.

◆ Über die Herstellung, Verarbeitung und Entsorgung bzw. Wiederverwertung der häufigsten Materialien Auskunft geben und diese anführen und beschreiben.

◆ Angeben, wie sich die wichtigsten Energiequellen für die Produktion dieser Materialien gewinnen lassen, wie diese zum Einsatz kommen und sich

auf unsere Umwelt auswirken. (Hier sollten auch Produktionsketten und die damit verbundenen globalen Ungleichheiten angesprochen werden.)

- ◆ Kosten, Umwelteinflüsse richtig einschätzen und ein damit einhergehendes Materialbewusstsein entwickeln, welches die Wichtigkeit von Wartung, Instandhaltung, Reparatur und Wiederverwertung von Gebrauchsgut und Materialien beinhaltet und durch das eigene Tun bestätigt.

Mag. art. Irene Abraham

Martina Sulzberger



MMag. Martina Sulzberger
Lehramt Germanistik, Philosophie und Psychologie sowie Studium der Kunstgeschichte an der Karl-Franzens-Universität Graz; Lehramt Bildnerische Erziehung, Textiles und Technisches Werken an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Seit 2006 Professorin am Bischöflichen Gymnasium Graz.

Abb.1 Langsam:
Die Arbeit „Langsam“ setzt einen Kontrapunkt zu unserer heutigen schnelllebigen Welt.

LOGO Art – ART Logo! Ein Seminar mit der Künstlerin Deborah Sengl

Zum Thema „Logos bzw. Brandings“ wurde im November des Vorjahres von der Pädagogischen Hochschule Steiermark ein Seminar unter dem Titel „LOGO Art – ART Logo!“ im Retzhof/Leibnitz angeboten. AHS-LehrerInnen für Textiles Werken und Bildnerische Erziehung¹ bot sich die seltene Gelegenheit, sich unter Anleitung der Künstlerin Deborah Sengl eingehend mit dieser umfangreichen Thematik künstlerisch auseinanderzusetzen.

Deborah Sengl

Die 1974 geborene Künstlerin studierte an der Hochschule für angewandte Kunst in Wien (Diplomabschluss in der Meisterklasse Attersee, Abteilung für Bildende Kunst). Zahlreiche Einzelausstellungen, Ausstellungs- sowie Messebeteiligungen scheinen in ihrer Vita auf, außerdem zeichnet Sengl seit 1998

immer wieder für Kostüm-, Bühnen- und Filmausstattungen verantwortlich.

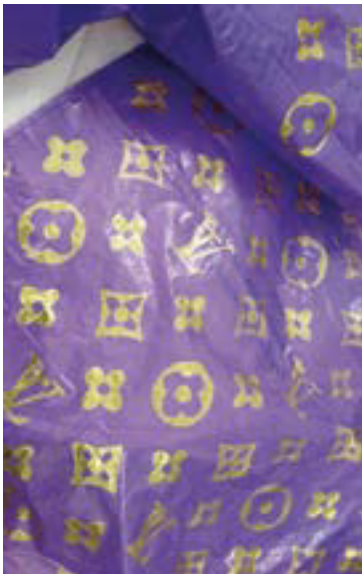
Moderne Mechanismen der Tarnung

Anhand der Präsentation ihrer Arbeiten, die sich mit Brandings² und Tarnung im

Allgemeinen beschäftigen, und Beispielen aus der zeitgenössischen Kunst, regte die Künstlerin zu einem offenen Diskurs an. In einer immer mehr von Konsum dominierten Welt bestimmen Marken unser Leben. Das, was wir an und um unseren Körper tragen, positioniert uns in einer materialistischen Gesellschaft. Ob wir diese Brandings strikt ablehnen oder uns dem Markenwettkampf ergeben – wir sind letztlich alle von diesen modernen *Mechanismen der Tarnung* betroffen.

Sengls Serie „Sich den Luxus erzüchten“ (2002-2004), in der serielle Firmenlogos gleich Tattoos Oberflächen von Tieren, aber auch Frauenkörpern schmücken, ist stark von Konsum und Mode beeinflusst.³ „Die Firmenlogos sind Marktstrategien, die einer Konsum-Elite vorgaukeln, exklusiv zu sein, weil sie viel Geld kosten, obwohl sie von hohen Auflagen bestimmt sind. Deshalb ertarnen sich Fälschungen diese Leer-





stellen der Kauflust. [...] Von den Produzenten der käuflichen Waren/Opfer werden die Käufer/Täter getäuscht. In diesem Sinn sind Logos sowohl Er- wie Enttarnungen.⁴

Ausgehend von dieser Problematik sollten die Teilnehmerinnen im Rahmen des Seminars ihr jeweils persönliches Logo entwickeln. Neben der Umsetzung war vor allem eine konzeptuelle Herangehensweise gefragt, wobei es galt, gängige Wertesysteme sowie die Konsumgesellschaft selbst zu hinterfragen und nicht zuletzt die eigene Persönlichkeit zu reflektieren.

Während die einen ein persönliches Logo entwickelten, versuchten die anderen, bekannte Logos subtil zu verfremden oder zu überarbeiten. Die Ausgangsüberlegungen bezogen sich auf Natur (organische Formen), bekannte Marken (Louis Vuitton, Martin Margiela, Apple), Gefahren in der heutigen Gesellschaft (Internet, Facebook, Schnelllebigkeit), Tabus (Sadomasochismus), einen bewussten Nicht-Logo-Anspruch und schließlich auch auf die eigene Person (im Sinne von Corporate Identity). Die künstlerischen und textilen Techniken waren jeder Teilnehmerin freigestellt.

Resümee: Wir alle sind der Konsumgesellschaft, aber auch der Logo-Manie



machtlos ausgeliefert, ob als strikte Verweigerer oder brave Bekenner. Aber gerade das Wissen und Nachdenken darüber und die mitunter humorvolle und selbstironische (künstlerische) Auseinandersetzung mit diesem Thema spiegeln einen Teil unserer Identität wider, demaskieren unser Selbstbild und lassen unser Fremdbild ein wenig plausibler erscheinen.

- 1 Genauer gesagt nahmen 16 Pädagoginnen teil; in Folge wird daher nur die weibliche Form verwendet.
- 2 Zur Serie „Brand Ladies“ siehe: Deborah Sengl: Deborah Sengl 2008/2009, Wien 2009, S. 115-129.
- 3 Vgl. dazu „Heißer Stoff“ in: Deborah Sengl: Deborah Sengl 2007, Wien 2008, S. 74-87.



Abb.2

Das Logo LV wurde auch persiflierend eingesetzt; etwa auf nach Lavendel duftende Müllsäcke gemalt.

Abb.3

Auch ein No-Logo stellt ein Logo dar!

Abb.4

Ein schrilles Piktogramm könnte – vor allem Kinder und Jugendliche – dazu anregen, den Internetkonsum kritisch zu hinterfragen.

4 Zaunschild Thomas, in: Deborah Sengl. Katalog anlässlich der Ausstellung Ertarnungen III in der Galerie Lukas Feichtner, vom 16. März bis 23. April 2005, mit Beiträgen von Günther Holler-Schuster und Michaela Knapp, hg. v. ICP - Institute for Cultural Policy, S. 78.



Abb.5

Die Künstlerin Deborah Sengl (links) stand während des Arbeitsprozesses allen Teilnehmerinnen hilfreich zur Seite.



Abb.6

Dieses Beispiel zeigt, dass sich gerade Anfangsbuchstaben unseres Namens als Logo eignen.

Iris Kolhoff-Kahl

Textil verdichten

Abb.1
„Die Sorge des Hausvaters“ 1970. Zeichnung
21,5 cm x 29,5 cm. Aus
einer Reihe von Illustrati-
onen zu Franz Kafka von
Christine Gross.

Franz Kafka dichtet metaphorisch mit einem Stück Faden von einer Zwirnspule in seiner Erzählung „Die Sorge des Hausvaters“. „Es sieht zunächst aus wie eine flache sternartige Zwirnspule, und tatsächlich scheint es auch mit Zwirn bezogen; allerdings dürften es nur abgerissene, alte, aneinandergelotete, aber auch ineinanderverfetzte Zwirnstücke von verschiedenster Art und Farbe sein. Es ist aber nicht nur eine Spule, sondern aus der Mitte des Sternes kommt ein kleines Querstäbchen hervor und an dieses Stäbchen fügt sich dann im rechten Winkel noch eines. Mit Hilfe dieses letzteren Stäbchens auf der einen Seite, und einer der Ausstrahlungen des Sternes auf der anderen Seite, kann das Ganze wie auf zwei Beinen aufrecht stehen.“ (Kafka 1920). Diese mit Fäden und Fransen besetzte Zwirnspule, genannt Odradek, spukt als Geist durch das Kafkaeske Haus und hat auch Künstler zur Visualisierung des „textilen Themas“ angeregt (vgl. Abb. 1). Odradek hält sich im Dazwischen auf, auf Fluren und Treppen oder in Nischen und Ecken. Er ist nicht wirklich zu fassen und doch verdichtet er das Leben des Hausvaters, konzentriert es, fordert Fürsorge ein. Odradek lässt sich nicht fassen. Er verhält sich wie ein Kind, sprunghaft und das Risiko liebend. Der Hausvater lebt in ständiger Angst, ihn überleben und nicht mehr für ihn sorgen zu können.

Odradek ist wie ein Lebensfaden, der aber nicht linear verläuft, sondern je mehr man über ihn nachdenkt, desto mehr verliert der Hausvater den Faden. „Denken heißt, den Faden verlieren.“,



schrrieb Hannah Ahrendt (in Ludz / Nordmann 2003) und ähnlich kann man Kafkas Odradek als Sinnbild für textile Materialien und Phänomene lesen. Je mehr man sich auf einen scheinbar roten Faden einlässt und ihn verfolgt, desto differenzierter und dichter wird das Phänomen. Es gibt keine Wahrheit, sondern nur Vielheiten, Leerstellen, Lücken und Luftmaschen – sie sind der Atem, der das Querdenken ausmacht. Wir brauchen im Leben den roten Faden oder das klare Systemgewebe, aber auch den Odradek, das nicht fassbare Ende, den Fusel oder Filz, das chaotische Etwas, das unser Denken und Handeln immer wieder vom roten Faden in die Bereiche der Fantasie treibt und uns den Faden verlieren lässt.

Einerseits verdichten, verweben und verknüpfen textile Techniken und Materialien die Gedanken und Ideen zu einem strukturierten Ganzen. Das textile Produkt ist meist weich, anschmiegsam, durchlässig, aber auch wärmend, schützend und umhüllend. Immer ist es generierend, baut auf, bildet Formen

und Strukturen. Dennoch ribbelt es sich mit der Zeit auf, bekommt Luftmaschen und Löcher, verschwindet, löst sich auf und ist lange nicht so beständig wie Marmor, Stein oder Bronze.

Hier manifestiert sich textile Verdichtung: Textile Materialien und Techniken geben einerseits algorithmische Strukturen vor. So ist die Webstruktur ein Vorläufer der Computerprogramme, das Spinnen des Fadens eine Metapher, den Gedanken zu halten und bei einer Sache zu bleiben, sich zu konzentrieren (vgl. Plant 1998). Das textile Netz ist ein Sinnbild des digitalen Internets und World Wide Webs geworden. Andererseits ist nichts leichter auflösbar als ein textiler Stoff: Ein Schnitt genügt und der Stoff ist gespalten, aber mit Nadel und Faden kann gestopft und geflickt werden. Es sind diese Eigenarten des Textilen, das Werden und Vergehen, das Verstricken und sich Auflösen, das Flickern und Stückeln, die dem menschlichen Wesen entsprechen, so dass wir auf eine textile Verdichtung in der Menschenbildung eigentlich nicht verzichten dürfen.

Dichte textile Kultur

In allen Kulturen sind textile Techniken und Materialien tief in Sprache, Mythen und kollektivem Gedächtnis verankert: Ob das Leben am seidenen Faden hängt, der rote Faden aus dem Labyrinth führt (vgl. Abb. 2), der Lebensfaden oder die Geburtsschnur durchtrennt werden, das soziale Gewebe der Kette und dem Schuss oder einem Netzwerk ähneln, oder ob Alltagssprachliche Begriffe wie Saum und Zaun, Wand und Gewand

oder Decke und Dach auf ähnliche Sprachwurzeln zurückgehen (vgl. Harlizius-Klück 2009). Jedes Mal wirken die Textilmotiven wie dichte Beschreibungen oder Texte. „Texere“ (lat.) bedeutet weben und Textilien wirken nicht nur existenziell umhüllend und beschützend, sondern sie stellen symbolische Kräfte im kulturellen Gedächtnis der Menschen dar. Viele weibliche Gottheiten, Athene oder Penelope, Maria oder die Nornen, Indra oder Holde (Holle), werden mit Hilfe von textilen Techniken symbolisiert (Beverly 2011, 42). Sie stehen für das Spinnen der Lebensfäden, für den Schicksalsfaden, das göttliche Gewebe, das lebensspendend und lebensdurchtrennend Prinzip.

Textilien werden nicht nur metaphorisch genutzt, sondern in allen existenziellen Lebensbereichen sind sie präsent: von der Windel über die Seile einer Hängebrücke bis hin zu den Sandsäcken, die vor einer Flut schützen sollen, von der Wäsche auf der Leine über den historischen Wandteppich bis hin zum Leichentuch, von genähten Flugzeugteilen über gehäkelte Korallenriffe, die mathematische hyperbolische Formeln visualisieren (vgl. Rasper 2011), vom geknoteten Basketballnetz bis zum Sweatshop in Indien oder China. Sie begleiten den Menschen durch Kulturen und Lebensbereiche, vom einfachen textilen Handwerk bis hin zum hochtechnisierten Verfahren. Und je weiter die Globalisierung voranschreitet, desto intensiver mischen sich textile Moden und Stile. Kam die Seide vor Jahrhunderten langsam über die Seidenstraße nach Europa, so fliegen die Modetrends heute in Windeseile über Blogs und soziale Netzwerke von einem kulturellen Fixpunkt der Erde zum

nächsten. Japanische Kimonos beeinflussen europäische Kleidungsschnitte, mongolische Mützenstile treffen auf Outdoor Produkte. Es wird wild gemischt und gemixt, ein „Trading Style“ (vgl. Deliss 2013) begleitet die Textilien



interpretierte Dirndlsprüche, vorschnell abgewertetes weibliches Handarbeiten oder politisch inspiriertes critical crafting (vgl. Critical Crafting circle 2011) – Textilien sind hervorragende Medien, um Geschlecht kulturell zu konstruieren und mal eng polarisierte, mal visionäre, transversale Geschlechtsidentitäten zu schaffen.

Dichte textile Identität

Textilien schaffen in Form von modischer Kleidung Gruppenidentitäten (vgl. Abb. 3). Jede Zeit entwickelt ihre eigenen Moden, so auch in der Kleidung. Sich uniform zur aktuellen Modeströmung zu kleiden, bedeutet dabei zu sein, eine vestimentäre Sprache zu sprechen, auch wenn die meisten Individuen glauben, uniform gekleidet seien immer nur die anderen und man selbst sei hochgradig individuell in seinem Outfit. Elena Eposito (2004) hat dies prägnant zugespitzt: „Das Individuum macht also, was die anderen machen, um anders zu sein.“ So bieten Textilien, ob in der Kleidung

oder im Wohnraum, eine flexible Möglichkeit des modischen Identitätsspiels von Inklusion und Exklusion, von Anpassung und Abheben. Mit Textilien lässt sich leicht eine Identität basteln oder eine Gemeinschaft konstituieren, je nachdem wie individualisiert die jeweiligen Menschen leben. Jahrtausende von Kleiderordnungen und Dress Codes, von In- und Out-Listen erzählen von diesem identitätsstiftenden textilen kommunikativen Gesellschaftsspiel, was zwischen Leichtigkeit von Mode-Blogs und tödlichem Ernst eines Judensterns oder von einer amerikanischen Bürgerwehr in Florida falsch interpretierten Hoodie-Tragens changieren kann.



Abb. 2
Edward Burne-Jones:
Theseus im Labyrinth
(1862)

Abb. 3
Catherine Balet Identity:
Dress codes in European
schools. London- Paris-
Berlin- Barcelona. Janua-
ry 2004 - April 2006

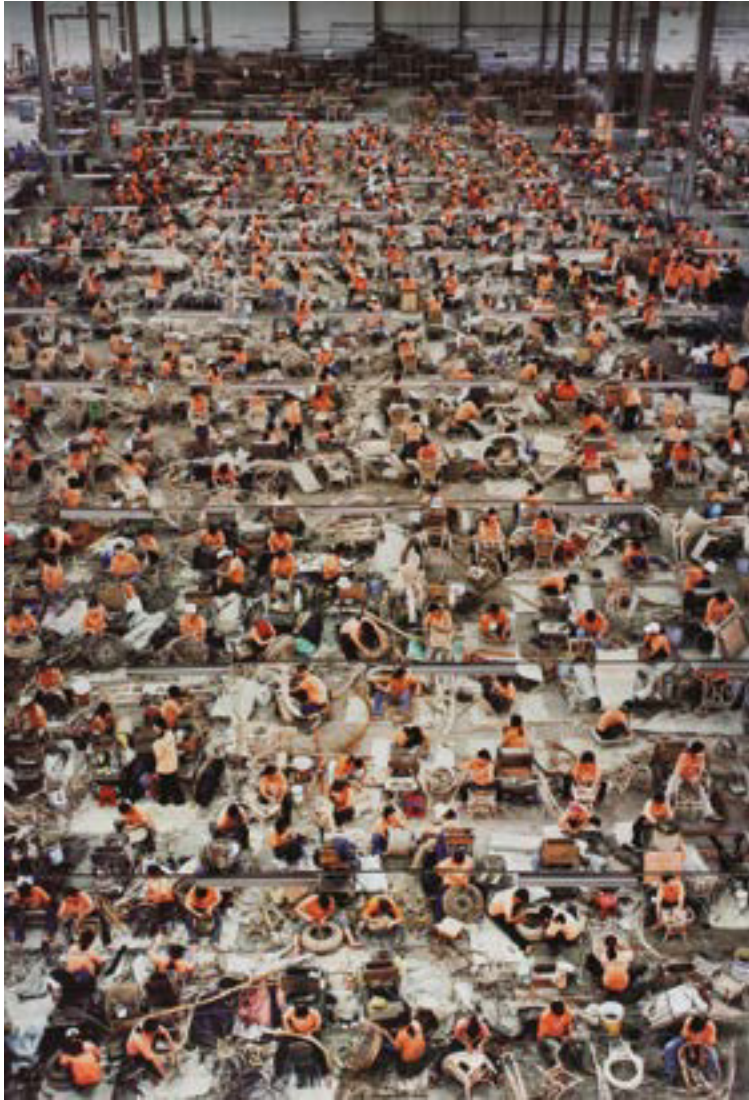


Abb. 4
Andreas Gursky:
Nha Trang (2004)
(Korbflechterinnen in
vietnamesischer Fabrik)
S.4, Art (Nr. 3, März
2007)

rechte Seite:

Abb. 5
Sarah Illenberger: Soft-
Boiled (Völlig weichge-
kocht) (2009),
in: Illenberger, Sarah:
Sarah Illenberger.
Gestalten. Berlin 2011,
S. 155

An Textilien kann man Macht und Reichtum eines Individuums ablesen, wie z.B. anhand der roten Schuhe von Königen und Päpsten oder gold- und perlenbestickten Königsgewändern. Sie funktionieren wie eine dichte Beschreibung, in der sich Kultur und Individuum über Textilien verdichten. Sie sind Symbolträger bei Initiationsriten, die das Individuum über eine Entwicklungsschwelle begleiten, wie die erste Schultasche, das Kommunionkleid, der Konfirmationsanzug, das Hochzeitskleid oder das Totenhemd oder das textile Übergangsobjekt, das dem Kind den Abschied von der allgegenwärtigen Mutter erleichtert und sein Ich-Gefühl

stärkt und sichert. Wenn sich das textile Erinnerungsobjekt auflöst, dann scheinen sich ganze Erinnerungswelten aufzutrennen. Geliebte Kuscheltiere sind bei Verlust selten zu ersetzen, weil Textilien derart intensiv sinnlich Erinnerungen speichern. Ähnlich geht es Menschen, die einen geliebten Menschen verloren haben und über Jahre dessen Kleidungsstücke nicht entsorgen, weil in ihnen der Atem des Anderen weiterlebt.

Dichte textile Produktion

Menschen produzieren Textilien, um existenziell zu überleben. Textilien schützen vor klimatischen Einflüssen, erleichtern das Leben, indem man in

ihnen z.B. etwas transportieren, sich zurückziehen oder aber auch in den Prozess von Ökonomie und Ökologie eintreten kann. Textilien werden so in der Raumfahrt, Medizin, Bautechnik, aber auch in Mode, Design und Kunst eingesetzt, um menschliches Leben lebenswerter zu machen.

Seit Jahrtausenden stellt die Textilproduktion eine wichtige ökonomische Basis von Gesellschaften dar. Waren es früher Schäfer, Spinner, Färber, Weber, Schneider, Posamentierer, Polsterer, Stricker und viele mehr, die an der Produktion von Textilien beteiligt waren, sind es heute neben Handwerkern riesige Textilunternehmen, die global mit der Herstellung von Textilien im Bereich von Mode und Design handeln. Oft bauen sie ihren Handel auf Ausbeutung von Frauen- und Kinderarbeitskräften, betrachtet man die zurzeit vornehmlich im asiatischen Raum angesiedelten Sweatshops (vgl. Ross 1997). Aufgrund ihres ökonomischen Wertes haben Textilien den Welthandel und die Geschichte von Kulturen und Nationen entscheidend mit beeinflusst. Textilspionage bezogen auf Logos, Färbe- und Herstellungstechniken, Materialien und Beschaffenheit, aber auch der Altkleiderhandel von den Lumpensammlern bis hin zum Second-Hand-Handel, durchziehen die gesamte textilökonomische Kulturgeschichte (vgl. Beverly 2011 und Abb. 4).

Die Produktionsgeschichte der Textilien umfasst einfache Webstrukturen, aus denen Hüttenwände gewebt sind bis hin zu hochtechnisierten Textilfasern, mit denen moderne Häuser konstruiert werden. Vom Sehnenfaden eines Tieres, mit denen Tierhäute zu Kleidung zusammengenäht werden wie bei den Inuit, bis hin zum textilen Medizinfaden, der wie ein gestickter Stern aussieht und menschliche Haut so flickt, dass sie leichter zusammenwächst, reichen textile Techniken. Textile Produktionsgeschichte war und ist oft revolutionär und

leitet große gesellschaftliche Umwälzungen ein, ob es die Mechanisierung des Webstuhls oder die biotechnologischen Entwicklungen in den aktuellen High-Tech-Textilien sind, die mittlerweile intelligent im menschlichen Lebensalltag mitdenken.

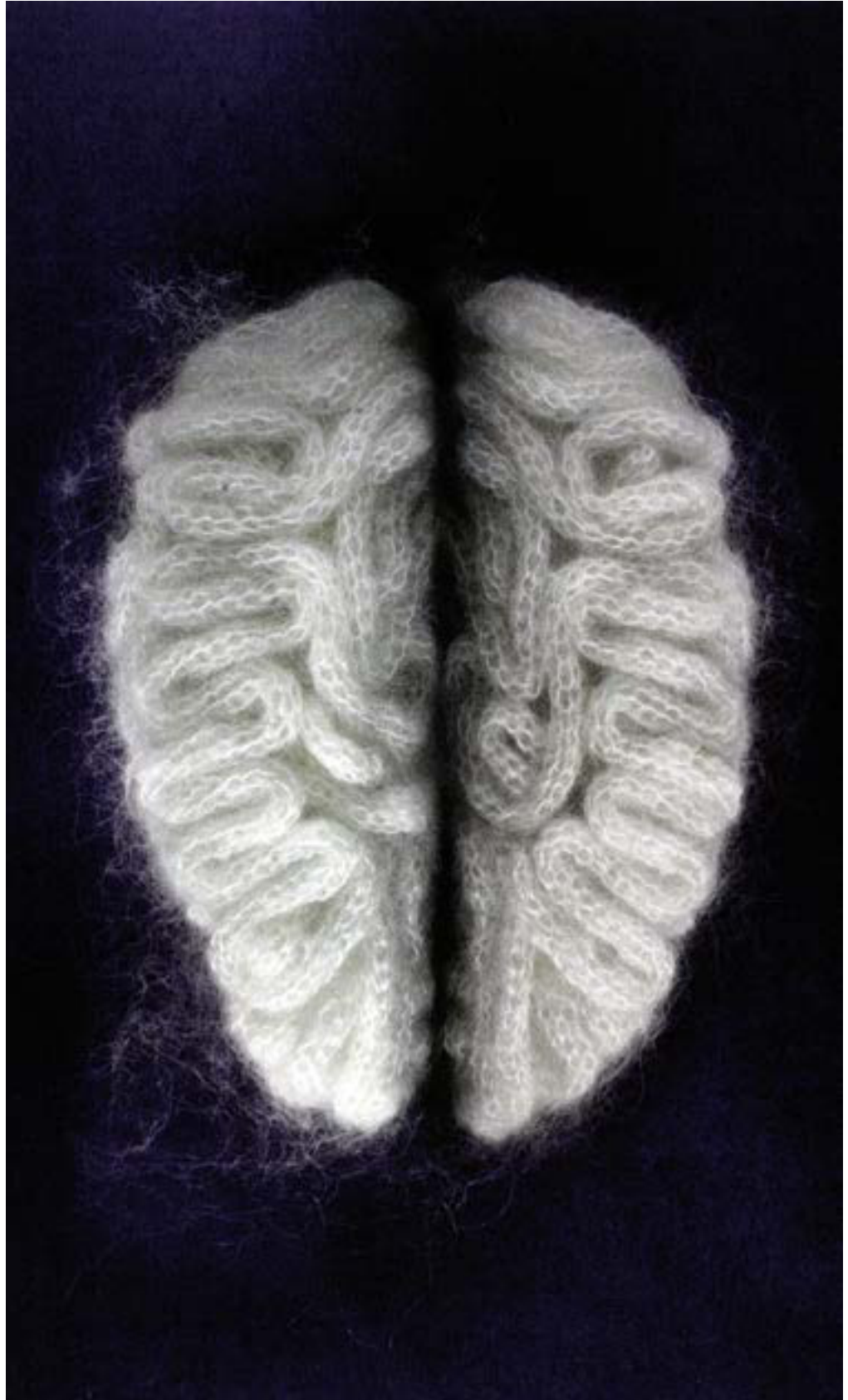
Textilien beeinflussen heute die Globalisierung, den technischen Fortschritt und nachhaltige Technologien, Grüne Mode und ökologische Themen – sie verkörpern Global-Player-Funktionen, ob als Material, Technik oder Objekt.

Dichte textile Kreativität

Textilien werden von Menschen gestaltet. Sie sind Medium für kreative Prozesse, die in Mode, Design und Kunst ihren gestalterischen Beitrag leisten, mal angewandt und objektbezogen, mal frei und künstlerisch und oft genau im Zwischenbereich. Sie sind funktional und freigeistig, sie schaffen Illusionen und können dennoch gebraucht werden – das Mode- und Textildesign erzählt hier eine jahrtausendealte Geschichte der Kleidung und textilen Wohnobjekte und ihrer innewohnenden Kreativität.

Mit dem textilen Faden kommunizieren Menschen – ganz gleich in welcher Technik sie den Faden zu einem neuen Gebilde verbinden. Sie stricken Mützen, weben Tapeten, knüpfen Netze oder entwickeln mit Knoten ein Zahlensystem (Knotenschrift der Khipu). Sie nähen Gewänder, sticken Haussprüche oder Schlachten (Teppich von Bayeux) oder hüllen Gebäude ein (Reichstag Berlin von Christo & Jeanne Claude) und verspannen Räume (Marcel Duchamp).

Die textile Kreativität reicht in ihrer Kommunikation von Botschaften aus einfachen textilen Techniken, die auf Flaggen oder kleinen Stoffstücken (Patchwork, Quilts, Arpilleras, Stickmüstertücher, T-Shirt Aufschriften) eine Lebensgeschichte erzählen, die von Liebe bis hin zur Vergewaltigung und Terror reichen. In textilem Material und



Iris Kolhoff-Kahl
 Prof. Dr., Fächer: Kunst/
 Gestalten, Mode-Textil-
 Design, Textilgestaltung
 und ihre Vermittlung an
 der Universität Paderborn,
 Veröffentlichungen:
 „Ästhetische Muster-Bil-
 dungen“, München 2009,
 „Ästhetische Werkstätten
 5-10, Bd. 1 Körper (2010),
 Bd. 2 Wohnen (2011),
 Bd. 3 Dinge (2012), Bd. 4
 Textile Techniken (2013)
 im Schöningh Verlag,
 Paderborn

mit künstlerischen Strategien drücken Menschen ihre Gefühle, Fantasien, ihre politischen Einstellungen oder künstlerischen Ambitionen aus, wie gesprochene Sprache es oft nicht vermag (Singer 2002). Und wo Menschen nicht offen sprechen dürfen, nutzen sie andere Materialien, oft das „arme“ textile Material, das im Alltag übrig ist, um ihrer Not oder auch ihrer Ideen ein Medium für ihre Botschaften zu geben.

Kunstwerke entstehen aus textilem Material bzw. Techniken und verdichten Wahrnehmungen. Sie schaffen neue Perspektiven und Ausdrucksmöglichkeiten. Längst hat das vergängliche Textile Einzug in die aktuelle Kunstwelt des 20. und 21. Jahrhunderts gehalten und sich einen eigenen Stellenwert als das weiche, vergängliche, tragbare und vernetzte Material erobert. Zwischen „Radical Lace“ und „Running Fence“ wird das Textile zu einem eigenen künstlerisch aufgeladenem Medium, das eine dichte Wahrnehmung in Bezug auf Körper und Hülle, Weichheit und Vergänglichkeit, bei gleichzeitiger Stärke in der Veränderlichkeit hervorruft.

Und nicht zuletzt sind textile Techniken sehr aufwändig, brauchen Zeit und Konzentration, eine hohe Fingerfertigkeit und den Einsatz beider Hände. Diese Art des komplexen Handarbeitens fördert ähnlich wie das Erlernen eines Musikinstruments oder einer Sportart, eine vernetzte Hirntätigkeit. Das bedeutet nicht, dass textil arbeitende Menschen unbedingt klüger sind, aber sie sind in der Lage sehr differenzierte Tätigkeiten auszuüben, die Kopf, Hand und Gefühl vereinen. Wer eine Schnitttechnik erlernt, muss dreidimensional denken, wer strickt, muss mit beiden Händen gleichzeitig etwas anderes tun können, wer weben will, muss in der Lage sein, ein Kettfadenmuster aufzuzeichnen... usw. Alle diese textilen Techniken erfordern dreidimensionales und gestalterisches Denken, sind verortet

zwischen Fantasie und Logik und genau das macht eine hohe kreative Verdichtung aus (vgl. Kolhoff-Kahl 2012).

„Dichstest du noch oder ‚textilst‘ du schon?...”

Ohne Textil keine Kleidung, keine wärmende Hülle, keine Wohnung, keinen Autositz, keine Hängebrücke und keinen Odradek...

Wir brauchen den Faden, die Nadel und das Textile zwischen Mode, Design und Kunst, um uns auszudrücken und zu kommunizieren und zwar im weichen Dazwischen, man kann es auch weiblich nennen, obwohl durch die Geschichte der Kulturen das Textile eher menschlich besetzt ist. Männer wie Frauen arbeiten textil, schaffen Formen und Gebilde, Lebensfäden und Gespinste und trennen sie wieder auf. Wie Odradek ist das Textile ein uns begleitender Zeitgeist. Es sammelt abgerissene Fäden, verdichtet Lebensentwürfe, speichert Erinnerungen, treibt technischen Fortschritt voran und wir versuchen, es immer wieder neu zu erfassen und zu verstehen. Textil webt und dichtet, verdichtet Wahrnehmung und körperlichen Ausdruck. Es lohnt sich, dieses Medium näher zu betrachten und es ernst zu nehmen aus anthropologischer, kreativer, ökonomischer, ökologischer, religiöser, philosophischer, kommunikativer, technologischer, künstlerischer, designorientierter und nicht zuletzt diktatorischer Perspektive.

Textilien sind Phänomene wie Texte, die Geschichten verdichten, die über das Leben erzählen.

Man könnte fragen: „Dichstest du noch oder ‚textilst‘ du schon?“ und wünscht sich, dass Textilien viel stärker in den Fokus von Bildung und Wissenschaft treten mögen, wenn man diese komplexe Bandbreite der textilen Verdichtungen und ihren Einfluss auf Kulturen und Individuen bewusst wahrnimmt.

Literatur:

- Critical crafting circle (Hg.): Craftista! Handarbeit als Aktivismus, Mainz 2011
- Deliss, Clémentine (Hg.): Trading style – Weltmode im Dialog, Bielefeld 2013
- Eposito, Elena: Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode, Frankfurt am Main 2004
- Franz Kafka: Die Sorge des Hausvaters, in: Kafka, Franz: Ein Landarzt, Kleine Erzählungen, (2003, Ersterscheinung 1920)
- Gordon, Beverly: Textiles, The Whole Story, London 2011
- Harlizius-Klück, Ellen: Verbinden, Verknüpfen, Verstricken, Textile Metaphern in den Wissenschaften, in: Christina von Braun; Dorothea Dernhof u.a. (Hg.): Das Unbewusste. Krisis und Kapitel der Wissenschaften. Studien zum Verhältnis von Wissen und Geschlecht, transcript Verlag, Bielefeld 2009, S. 196-209
- Kolhoff-Kahl, Iris: Textile Techniken wirken, bilden und vernetzen, in: In: Becks, Jürgen; Thönissen, Karin (Hg.): Auf Tuchfühlung, 700 Jahre Textile Vielfalt am Niederrhein, Wessel 2012, 267-289
- Ludz, Ursula, Nordmann, Ingeborg (Hg.): Hannah Arendt: Denktagebuch 1950-1973, Bd. 1 München 2003
- Plant, Sadie: Nullen + Einsen, Digitale Frauen und die Kultur der neuen Technologien, Berlin 1998
- Rasper, Martin: Gehäkelte Riffe. In: natur + kosmos, 03/2011
- Ross, Andrew: No sweat. Fashion, Free Trade and the Rights of Garment Workers, London 1997
- Singer, Wolf: Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst (1984), in: ders.: Der Beobachter im Gehirn, Frankfurt am Main 2002, S. 211-234

Folkert Haanstra

Fünf Arten, über moderne Kunst zu denken

Ein Interview mit Michael Parsons¹

1987 erschien das Buch „How We Understand Art“ von Michael Parsons.² Der Untertitel lautete: „A cognitive developmental account of aesthetic experience.“ Auf der Grundlage von Gesprächen mit Kindern und Erwachsenen unterschied Parsons in der Entwicklung ästhetischer Urteile und Interpretationen fünf Stadien. In den Niederlanden beeinflussten seine fünf Stadien das Denken über Kunstbetrachtung und Unterrichtsmethoden. An ihnen orientierte sich die Auswahl von „passenden“ Kunstwerken für Unterrichtsprojekte. Weiters wurden Fragebögen entwickelt, mit denen gemessen werden konnte, in welchem Stadium der Kunstbeurteilung sich jemand jeweils befindet.

Das Buch wurde auch kritisiert, und Parsons selbst hat die Ergebnisse seiner Forschung relativiert. Er hatte immer mehr Schwierigkeiten mit dem Begriff „Stadium“ und auch mit manchen seiner Annahmen, von denen er bei seinen Untersuchungen ausgegangen war. Er befasste sich später mit anderen Dingen, wie der Implementierung von Kunstunterricht im Curriculum (Parsons, 2004), dem Gebrauch von künstlerischen Metaphern und Kreativität.

„How We Understand Art“ wird noch heute gelesen und verwendet. Parsons hat seine eigenen Bedenken nie schriftlich verfasst und auch keine neuen Untersuchungen auf dem Gebiet der

Entwicklung von ästhetischen Urteilen gemacht.

Wie blickt er auf sein Buch zurück, „mit dem heutigen Wissensstand“? Mit dieser Frage im Hinterkopf besuchte ich ihn in Champaign Illinois, wo er als emeritierter Hochschulprofessor mit der Illinois State University verbunden ist.

Meine erste Frage betrifft die Entstehung von „How We Understand Art“. Parsons erzählt, dass er Literatur und „philosophy of education“ unterrichtete, aber immer mehr Interesse für bildende Kunst und das Denken über Kunst entwickelte. Mitte der 1970er Jahre führte er mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anhand von Abbildungen, Gemälden und Grafiken Gespräche über Kunst. Vor allem interessierte ihn, wie Kinder und Jugendliche Kunst interpretieren und welche Bedeutung diese für sie hat. Damals wurden viele Untersuchungen über Kunstausbildung und über das Machen von Kunst und vor allem über die Entwicklung der Zeichnung gemacht. Untersuchungen darüber, wie Kinder über Kunst denken, waren noch selten. Psychologen ließen Kinder sehr wohl Vorlieben für bestimmte Kunstwerke oder Abbildungen benennen, aber diese Vorlieben sagen noch nichts darüber aus, wie Kinder Kunst auffassen. Parsons wies darauf hin, dass er bei seinen Untersuchungen immer von Kohlberg beeinflusst war, der die Entwicklung von moralischen Urteilen untersucht hat. „Ich tat das, wovon ich glaubte, Kohlberg hätte es genauso ge-

macht, wenn er Kunst zu seinem Thema gemacht hätte.“

Bei Lawrence Kohlberg geht es vor allem um Enkulturation: damit ist das Sich-zu-eigen-machen von Auffassungen und Diskursen gemeint, die einen in Familie, Schule und Gesellschaft umgeben. Bei Kohlberg sind Denken, Sprechen und Handeln innerhalb der bestehenden Gesellschaft, die gesellschaftlichen Vorstellungen von Rechtschaffenheit, das konventionelle Stadium. Dem voran steht das präkonventionelle Stadium, in dem das Vermeiden von Strafe und subjektive Belohnung zentral sind. Nach dem konventionellen Stadium folgt das postkonventionelle Stadium, in dem man sich von gesellschaftlichen Normen distanzieren kann, weil diese auch unethisch sein können.

Die Einteilung in präkonventionell, konventionell und postkonventionell ist auch in den ästhetischen Urteilen von Parsons zu finden. Das erste (präkonventionelle) Stadium entspricht der assoziativen Urteilsstruktur. Zum Beispiel: „Dieses Gemälde mit dem Hund finde ich schön, weil wir haben auch so einen Hund.“ Das darauf folgende Stadium ist das des Realismus: „Schön, wie echt“. Parsons spricht dabei von der mimetischen Urteilsstruktur. Im dritten Stadium, der expressiven Urteilsstruktur, geht es vor allem um den Gefühlswert des Kunstwerks. Im Stadium der formellen Urteilsstruktur stehen Stil und Form des Kunstwerks im Vordergrund. Die Stadien 2 bis 4 sind dem konventionellen Stadium zuzuordnen, das

5. Stadium, das der offenen und autonomen Urteilsstruktur, der postkonventionellen Phase.

Laut Parsons fand „How We Understand Art“ in den Vereinigten Staaten selbst kein großes Echo. Zwar gewann seit Mitte der 1980er Jahre die Kunstbetrachtung durch die so genannte Discipline Based Art Education (DBAE) vermehrt Aufmerksamkeit. DBAE wollte die einseitige Aufmerksamkeit auf die Eigenproduktion im Kunstunterricht ablösen und mit Kunstgeschichte, Kunstbetrachtung und Kunstphilosophie ein Gleichgewicht zwischen Praxis und Theorie schaffen. Aber bei DBAE ging es nicht darum, zu erfahren wie Kinder über Kunst denken. Die Anhänger wollten vor allem, dass den Kindern auf dem Gebiet der Kunstbetrachtung und Kunsttheorie Kenntnisse über Wertigkeiten beigebracht werden.

Vor allem Psychologen kritisierten den qualitativen Ansatz von „How We Understand Art“. Sie fanden die Auswahl der Interviewpartner zu selektiv, um allgemeine Schlussfolgerungen daraus ziehen zu können. Parsons: „Ich habe die Untersuchung als Philosoph und nicht als Psychologe gemacht. Es ging mir, wie auch Kohlberg, nicht um Zahlen. Ich wollte Arten und Weisen des Kunstverständnisses auf die Spur kommen, und ich konnte auf Basis meiner Interviews deutlich fünf Arten unterscheiden. In Folgeuntersuchungen könnte man quantitative Messungen machen und z.B. untersuchen, wie viel Prozent der Schüler am Ende der Grundschule ihr Kunstverständnis in den Stadien 2 und 3 haben. Aber diese Untersuchungen habe ich nicht gemacht und das ist auch bis heute nicht passiert.“

Die Ideen von Parsons sind später durch Erickson und Villeneuve ausgearbeitet worden. Sie sprechen darin nicht von fünf Stadien. Sondern von fünf „viewpoints“. Sie haben auch die Definitionen aktualisiert: der vierte Standpunkt, der

formelle Aspekte berücksichtigt, heißt bei ihnen „the modern artworld“ und die fünfte „plural art worlds“ oder „communities of visual understanding“. Weiters haben sie die fünf Standpunkte auch an die Kunstpraxis angepasst und nicht nur an das Betrachten von Kunst.

(siehe http://www.azviewpoints.com/about_us).

Außerhalb der USA hat „How We Understand Art“ viel Anerkennung gefunden. Das Buch ist in viele Sprachen übersetzt und auch auf verschiedene Arten adaptiert worden. Parsons steht nicht immer hinter diesen Adaptionen und er macht den Begriff Entwicklungsstadium dafür verantwortlich. Es hat sich nur seine Auffassung darüber im Lauf der Zeit verändert, auch seine damalige Auffassung ist oft falsch interpretiert worden. In seiner Einleitung schreibt Parsons: „Stages are clusters of ideas, and not properties of persons“ und später „To describe a stage is not to describe a person but a set of ideas“.

Was er (aufbauend auf Kohlberg) in Stadien einteilte, waren nicht Personen, sondern Textausschnitte aus Interviews, die eine bestimmte Bedeutung (Ansicht) wiedergegeben haben. Wenige Menschen sind vollständig konsistent in ihrem Gebrauch bestimmter Benennungen und können daher auch kaum eindeutig in eines der Stadien eingeteilt werden. Und obwohl Parsons das in der Einleitung nachdrücklich betonte, ist es doch anders verstanden worden. „Die Verführung ist groß, Menschen in Stadien einzuteilen und das wurde auch durch mein Buch unterstützt. Ich hätte da viel expliziter sein müssen.“

Der Begriff Entwicklungsstadium ist auch aus anderen Gründen problematisch.

Parsons: „Rückblickend sehe ich, wie bestimmte Gemälde bestimmte Äußerungen hervorrufen. Zum Beispiel das Gemälde von Ivan Albright ‚Into the World there came a soul called Ida‘

(Abb.1), das eine alte Frau und ihren Verfall thematisiert. Dieses Kunstwerk ist emotional so geladen, dass es schnell Mitleid erzeugt oder sogar Ablehnung. Viele Aussagen werden dadurch dem Stadium 3 zugeordnet, der Expression der Emotionen. Es scheint schwierig zu sein, über dieses Werk mit Abstand, in Begriffen des Stils (also Stadium 4) zu sprechen. Bei einem Gemälde von Paul Klee ist das einfacher. Diese Abhängigkeit der Reaktionen von der Auswahl des Kunstwerks relativiert auch den allgemeinen Begriff des Stadiums.“

Eine andere Einschränkung seiner Untersuchung ist laut ihm, dass er vor allem Abbildungen modernistischer Kunst verwendet hat, wie Klee, Picasso und Chagall und amerikanischen Realisten wie Albright. Eine solche Auswahl bestimmt das Ergebnis mit. „Aber es ist mir damals nicht eingefallen, aktuelle Werke zu verwenden; damals Popart und auch schon konzeptuelle Kunst. Ganz abgesehen davon, populäre Bildkultur zu verwenden.“

Dass im Buch keine Rücksicht auf bestehende kulturelle Unterschiede genommen wird, findet er als eine andere Einschränkung. Weil diese natürlich auch eine Rolle spielen in der Kunstbetrachtung. „Ich bin später regelmäßig in Taiwan und China gewesen und habe auch dort mit Kindern über Bilder von Ivan Albright gesprochen. Die Kinder leben dort oft mit ihren Großeltern zusammen und die jüngeren Kinder sagten dann auch oft, dass das Bild sie an ihre Großmutter erinnert. Sie hatten dabei übrigens hauptsächlich positive Assoziationen. In den Vereinigten Staaten sagten die Kinder oft: ‚Sie ist hässlich und dick‘ oder: ‚die muss weniger essen und mehr sporteln‘. Das ist also ein deutlich kulturell bestimmter Unterschied. Gleichzeitig sprechen die meisten jüngeren Kinder, unabhängig von ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund, über Ida als eine echte Person

und nicht über ein Gemälde, das von einem Künstler mit einer bestimmten zugrunde liegenden Intention gemacht wurde“.

Nach dem Erscheinen seines Buches publizierten Wolf und Perry (1988) und später Kindler und Darras (1997) ihre Studien über die Entwicklung der Zeichnung. Zusammenfassend gesehen ist in diesen Studien keine Rede von einer allgemeinen Entwicklung mit aufeinander folgenden Stadien, jedoch besitzen Kinder auf dem Gebiet der bildenden Kunst mehrere Entwicklungsmöglichkeiten. Abhängig von ihrer sozialen Umgebung können sie sich in verschiedene Genres und „Zeichensysteme“ hinein entwickeln. Die Studien sprechen in diesem Zusammenhang über „multiple pathways and multiple endpoints“. Parsons: „Ich finde diese Studien überzeugend und ihre Anschauungen, denk ich, gelten auch für das Interpretieren von Kunst“.

Abschließend fragte ich ihn, ob er, von seinem heutigen Standpunkt aus, den ganzen Begriff Entwicklung relativiert. Das scheint nur zum Teil der Fall zu sein. „Es gibt mehr Entwicklungsvarianten und die sind spezifischer und stärker kontextabhängig als ich in meinem Buch beschrieben habe. Aber ich bleibe dabei, dass es Entwicklungsstadien bezüglich bestimmter Konzepte oder das Teilnehmenkönnen an einem bestimmten ‚Diskurs‘ gibt. Für den Unterricht ist es wichtig zu akzeptieren, dass es einfachere und komplexere Arten gibt, über etwas nachzudenken. Das ist übrigens nicht so sehr eine logische als eine psychologische Sache.“

Es scheint logisch zu sein, zunächst mit einfachen Einheiten („basics“) zu beginnen, um dann immer komplexer zu werden. Zum Beispiel werden erst Wörter buchstabiert und dann erst ganze Sätze geformt oder es wird erst ein Teil des Bildes und dann das Ganze behandelt. Das war auch die Ansicht von Broudy (1972) und Feldman



Abb. 1
Das Gemälde „Into the World there came a soul called Ida“ von Ivan Albright thematisiert eine alte Frau und ihren Verfall. Es ist emotional so geladen, dass es schnell Mitleid erzeugt oder sogar Ablehnung.
[Foto von Martin Beek, <http://www.flickr.com/photos/66122200@N00/4763380489/in/photolist-8fVz4P-ecTW7C-8fYTUu-8fVGCv-cq7cwQ-ah6xXu-fTRP7>]

(1981) betreffend das Unterrichten von Kunstbetrachtung: Erst eine gesonderte formelle Analyse, bei der Farbe, Licht, Raum, Form und Komposition beschrieben werden. Und erst dann kommt der Inhalt mit einer Interpretation und einer Evaluation. Laut Parsons ist diese Herangehensweise didaktisch nicht richtig. Das Aufteilen in die so genannten Basics ist für Kinder oft zu wenig bedeutungsvoll und daher auch nicht automatisch einfacher. Es ist einfacher, einen ganzen Satz auszusprechen und dann die grammatikalischen Teile zu lernen.

Zusammenfassend sagt er: „Ich hatte mit meinem Buch nicht Unrecht. In meinen Interviews kamen fünf Arten des Verstehens von Kunst zum Vorschein, die so vorher noch nicht identifiziert worden waren. Aber mein Ergebnis hat nur einen kleinen Teil der Möglichkeiten betroffen, wie man Kunst betrachten

kann. Anstelle von „How We Understand Art“ hätte der Titel besser „Fünf Arten über westliche moderne Kunst zu denken“ lauten sollen.

Übersetzung Bianca Pruner

Literatur

- Broudy, H. S. (1972). *Enlightened cherishing: An essay on aesthetic education*. Urbana: University of Illinois Press.
- Feldman, E. (1981). *Varieties of visual experience*. Englewood Cliffs: Harry Abrams.
- Kindler, A.M. & Darras, B. (1997). Map of artistic development. *Studies in Art Education*, 39 (2) 147–167.
- Wolf, D. & Perry, M. (1988). From endpoints to repertoires: new conclusions about drawing development. *Journal of Aesthetic Education*, 22 (1), 17–35.

Parsons, M. (1987). How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetic experience. Cambridge. Cambridge University Press.

Parsons, M. (2004). Arts and Integrated

Curriculum. In E.W. Eisner & M.D. Days (Eds.), Handbook of research in policy and Art Education. (pp. 775–794). New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Publishers.

1 Erschienen 2011 in Kunstzone, 7/8, S. 35-37

2 Eine Zusammenfassung des Buches auf Deutsch findet man unter: <http://bilderlernen.at/theorie/How-We-understand-art.pdf>

Tagungsbericht: **TURNING EDUCATION**

Am 10. und 11. Oktober 2013 fand am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien das Symposium TURNING EDUCATION statt. Ausgehend von dem programmatischen Text der Theoretikerin und Kunstwissenschaftlerin Irit Rogoff, die zum Jahresende 2008 im Kunstmagazin e-Flux einen educational turn in curating diagnostizierte, wendeten die Organisatorinnen Elke Gaugele, Elke Krasny und Elisabeth Sattler den Turn erneut. Im Rahmen der Tagung wurden seine unterschiedlichen Spielarten im Kontext von Bildung präsentiert, diskutiert und verhandelt.

Irit Rogoffs paradigmatisches Postulat des educational turn stellt die Bildungsfunktion der Künste ins Zentrum der Frage nach widerständigem und selbstermächtigendem Potenzial von Bildung und konstatiert deren soziopolitische Relevanz. Dem Postulat Rogoffs folgend erschienen weitere Publikationen, die sich mit gegenwärtigen Thematiken des Kuratierens, Vermittels und des Pädagogischen im Feld der Kunst beschäftigen. Ausstellungen und Symposien nehmen sich zunehmend der Bildungsthematik an und operieren als erweiterte edukative Praxis. Die Formatierung künstlerischer und kultureller Bildung/Wissensproduktion hat sich als operationalisierbare

Serviceleistung zu etikettieren. Das in diesem Kontext produktiv werdende Kapital Wissen und deren Performanz (Emanzipatorisches, Widerständiges, vordergründig Unnützes) entziehen sich der immer schneller drehenden Ökonomisierung und Verwertungslogik eines neoliberalen Bildungsverständnisses. Gleichzeitig wird auf dem hyperkapitalisierten globalen Markt der „Kunst“ und den RepräsentantInnen abgefeilter „Genieästhetik“ pseudoreligiöse Erlösungsqualität zugeschrieben.

Kunst und Bildung – Kunst und Schule – ein schwieriges Verhältnis?

Dass der Turn als Medaille mit zwei Seiten zu verstehen ist, deren eine als „turning“, als Drehung mit aktivem, kritischem Anspruch verbunden ist – und deren andere leicht zu einem „Branding“ gerinnen kann, das bloße stilistische Wiedererkennbarkeit befördert und somit bloßer „Vernutzung“ dient, darauf hat auch Rogoff schon hingewiesen.

Die inhaltlichen Positionierungen der ReferentInnen der Tagung TURNING EDUCATION erstreckten sich über ein weit gespanntes Feld. Der Theaterpädagoge Sascha Willenbacher (Zürich) stellte in seinem Vortrag die Frage nach den impliziten Vorannahmen des „Anderen“ im Kontext der Zusammenarbeit von KünstlerInnen, LehrerInnen und Schule. Mit Referenz auf Bourdieu

verwies er auf die beiden Felder von Kunst und Bildung, die sich in einem Abgrenzungsverhältnis zueinander befinden und auf denen ständig Aushandlungsprozesse ausgetragen werden: Wie können Mehrwerte im Sinne von ökonomischem, kulturellem und symbolischem Kapital auf dem Feld der kulturellen Bildung entstehen? KünstlerInnen, die in Schulen kommen, genießen ein höheres Ansehen als TheaterpädagogInnen, die in Projekten mit den SchülerInnen arbeiten, so Willenbacher. Die Aktie „Kunst“ ist der Joker, der alles sticht – vor allem, wenn „Pädagogik“ mit gelabelt wird. Kristin Westphal (Koblenz) bezog sich in ihrem Vortrag auf neue Formen der kulturellen Bildung mit Blick auf das Theater als sozialen und ästhetischen Erfahrungsraum, als Ort der Selbstermächtigung. Theatrale Formen des Lernens und Selbsterfahrens bergen ein enormes Bildungspotenzial. Im Üben von abweichendem Verhalten wird die Erfahrung mit Differenz erprobt und Strategien der Selbstermächtigung werden befördert. Anette Kraus (Utrecht) präsentierte das Projekt „Hidden Curriculum“, das sich mit ungeplanten, unerkannten und unausgesprochenen Wissensformen – den Funktionen von Sichtbarkeit und Unsichtbarkeit in der Schule – auseinandersetzt. In dem Projekt geht es auch darum, versteckte Hegemonien, Gewalt und Ungerechtigkeiten sichtbar zu machen und zu pro-

blematisieren. Als Vertreterin des Inklusiven Turning stellte Silke Kargl (Köln) das BildungsRaumProjekt der Universitätschule Köln school is open vor. Dabei handelt es sich um einen Schulversuch, ein Lehr-, Lern- und Forschungsprojekt, das von Lehramtsstudierenden ins Leben gerufen wurde. Erprobt wird ein neues Modell der LehrerInnenausbildung bei dem die Studierenden im Sinne einer berufsorientierten Ausbildung in der inklusiven Praxisschule begleitende Forschung betreiben und in intensiver Kooperation mit Kölner Bildungsträgern (kulturellen Einrichtungen, Organisationen des Arbeits- und Wirtschaftslebens und internationalen Bildungsinstitutionen) zusammenarbeiten. Dieser inklusive Anspruch

schlägt sich auch in architektonisch und ästhetisch künstlerischen Konzepten der Schularchitektur, deren Raumanordnungen und -gestaltungen nieder. Lisa Reiser (Wien) thematisierte in ihrem Vortrag das Kunstprojekt als Bildungs- und Vermittlungspraxis. Beginnend mit Allen Karpow spannte sie einen Bogen zu Vertretern der Konzeptkunst über die „Wochenklausur“ bis zum Beispiel der „Copenhagen Free University“. Elke Krasny (Wien) rundete das Programm mit einer kritischen Historiographie zu künstlerischen Strategien, Politiken von Bildung und Protestbewegungen ab. Krasny fragte nach den Bildungsfunktionen von Ausstellungen und was von ihnen bleibt, wenn sie wieder weg sind,

welche gesellschafts- und bildungspolitische Relevanz sie überhaupt haben können. Sie diagnostiziert im Kontext der Schule einen „Exponierungsimperativ“. Schule sei Ort des permanenten Ausstellens, in dem das Ausstellen zu einem Symbol von „Bildung“ wird.

Nach jedem Vortrag gab es eine Response von VertreterInnen der Akademie. Im Anschluss thematischer Vortragscluster erfolgten Podiumsdiskussionen. Unter rege Beteiligung des anwesenden Publikums wurden Positionen verhandelt und diskutiert. Die Tagung behandelte eine wichtige und aktuelle Thematik, die einer Fortsetzung und Ausweitung bedarf.

Gerrit Höfferer, Wien



Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht: DINGE
Iris Kolhoff-Kahl, Schöningh-Verlag, Paderborn; ISBN: 978-3-14-018033-7

Um Dinge des alltäglichen Lebens dreht sich das neue Schulbuch von Iris Kolhoff-Kahl. Im ersten Kapitel nimmt die beliebte Textildidaktikerin das „Ding“ einmal unter die Lupe: Was ist ein Ding? Welche Funktionen hat es? Was kann man mit

dem Ding alles tun? ... Ab dem zweiten Kapitel widmet sich Kolhoff-Kahl textilen Dingen wie Handschuh, Schirm, Hut, Schuh, T-Shirt, Tasche und Knopf.

Wie schon in ihren letzten Schulbüchern der Reihe „Ästhetische Werkstätten“ ist auch dieses wieder nach demselben System aufgebaut – zu jedem Kapitel gibt es vier verschiedene Bausteine. Den Baustein Alltag, der die SchülerInnen zum Einlassen und Diskutieren anregen soll, den Baustein Wissen, der Informationen zum Thema bietet, unterschiedliche Zugänge verschiedener KünstlerInnen zeigt der Baustein Kunst und zu guter Letzt folgt der Baustein Station, der die SchülerInnen auffordert, selbst gestalterisch tätig zu werden.

Das neue Schulbuch „Dinge“ gibt zu den oben genannten Themen hervorragende Einblicke, ermöglicht durch den durchdachten Aufbau eine sehr gute Basis für den Unterricht – jeder einzelne Baustein ist kopiertauglich und somit eins zu eins im Unterricht einsetzbar. Und er regt die SchülerInnen an, sich auf „Dinge“ einzulassen, zu forschen, zu experimentieren und selbst kreativ tätig zu werden.

Ein Schulbuch, das jede/r Textillehrer/in im Unterricht einsetzen sollte!

Katharina Jansenberger, Linz

rezension

Schwierig schwierig

Vor dem Festspielhaus – Auftrieb zu Premiere von „Gawein“ – ich werde benötigt, weil nicht so viele gute Plätze leerstehen sollen und bekomme eine sauteure Karte vom Vertrieb der Festspiele fast geschenkt. Hinter meinem Rücken geifert ein selbst nicht sonderlich gepflegt gekleideter Adabei – „nicht einmal einen gscheiten Anzug kann er sich leisten, der Töchterle“. In diesem Moment hatte der angefeindete Wissenschaftsminister meine Sympathie.

Vor kurzem sagte Töchterle in einem Vortrag zur österreichischen Kultur, was er von heutigen Künstlern hält, die „keine Männchen malen“. Er vermute, sie würden das „nicht einmal können“, weil sie keine Ahnung mehr vom Handwerk haben. Da war er mir schon wieder weniger sympathisch. Was er wohl von den umfangreichen Beuys-Zitaten in der Oper gehalten haben mag?

Das hat alles nichts mit „schwierigen Schülern“ zu tun. Es markiert aber Punkte, die sich auf der einen und der anderen Seite einer Kluft befinden. Urteile und Standpunkte auf dem Feld der Kultur, fast schon kämpferische Töne von den Fronten ästhetischer Behauptung.

Was wir in der Schule unterrichten, hat keine gesicherte Basis, auf der gebaut werden kann. Die Kletterhaken müssen in den Wänden der Abgründe in zerklüftetem Gelände eingeschlagen werden.

Ob von Kunst, Bildern, visueller Kultur die Rede ist – die Schule stellt uns vor SchülerInnen, die Orientierung dringend brauchen.

„Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht“

Das sollte eine Rezension des von Franz Billmayer herausgegebenen Buches



Franz Billmayer (Hg.). Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht. Erfahrungen – Analysen – Empfehlungen. Bd. 7 der Schriftenreihe Medien – Kunst – Pädagogik hrsg von Barbara Bader, Franz Billmayer und Manfred Blohm, Flensburg: FLENSBURG UNIVERSITY PRESS 2013. ISBN-Nr.: 978-3-939858-26-3. 318 Seiten, € 16,50

werden – ist aber einfach eine Empfehlung und ein freies Assoziieren, direkt angeregt von den vielfältigen 27 (!) Beiträgen der versammelten AutorInnen.

Was soll einer schon kritisieren, dem das Titelbild mit dem Lehrer Lämpel schon für eine Verfremdung gedient hat – aufgerissenes Maul und LEBENSLANG LÄRMEN drunter geschrieben. Halb Berufsleid reflektierend, halb berufsjugendliche Solidarisierung mit den schreienden Schwierigen.

Die ambivalente Bewertung der schwierigen SchülerInnen wird auch in einigen Beiträgen deutlich und überrascht nicht: Die Schwierigen sind nicht unbedingt der Schule, der Kunst aber doch manchmal nahe. Oder denke ich

da zu sehr an die Kunst, die grad mich interessiert? Wenn von der Kunst aus nachgedacht wird, sind da schon sehr viele verschiedene Ausgangspunkte möglich, und wenn vom Fach aus gedacht wird, haben wir auch wieder die Frage, ob Kunst ... ob Unterricht... Da ist es einfach wohltuend – obwohl es auch nicht hilft – dass das Fach in Schweden einfach BILD heißt.

Vom Verständnis des Faches her macht es einen Unterschied, ob der Umgang mit Schwierigen als die eigentlichste therapeutische Aufgabe oder navigatorische Herausforderung der geschickt zu umschiffenden Klippen gesehen wird.

Die besonders spitzfindige Beobachtung vom „schwierig werden alle Schüler“ wird in Frankreich von Christiane Herth gemacht. Die Überfrachtung eines Lernmodells mit totaler (dabei total reflektierter) Freiheit in möglichst kurzen Zeithappen geht gar nicht. Sie beobachtet, wie gegen die vorgesehene Anleitungsfreiheit bei „Lernbarem“ Halt gesucht wird.

Die Brisanz der Inhalte aber auch die Besonderheit des Faches, die „Schwierigkeit-Unsicherheit“ in den Griff zu bekommen, ist Anliegen von Pädagogik, und hier im Buch würden auch Einzelne dieses Zugeständnis empfehlen. Karsten Arvedsen sieht die Probleme also nicht bei den schwierigen SchülerInnen, sondern darin, die „demotivierende“ Unsicherheit zu bannen. Mit jugendnäheren Genres und Inhalten kommt er den SchülerInnen so weit entgegen, dass die Fremdheit ausbleibt. Powerpoint Fanshopdesign und Pressefotografie scheinen viel versprechende Lernfelder. Dass es alltägliche Bildwelten gibt, denen Gestaltungsaufgaben abgewonnen werden können, darf aber als bekannt angesehen werden. Die Ernsthaftigkeit

und Dringlichkeit derartiger Projekte wird an mehreren Stellen eingefordert.

Wie ein Widerspruch folgt im Buch direkt auf Arvedsen die Position von Timo Bautz.

Er rettet ein ganz anderes Fach – das Ausdrucks- und Ausgleichsparadies, das individuelle Selbstregulierung erlaubt. Die im Buch folgenden Umfrageergebnisse scheinen sich auch auf reine Bildermacherei in einem Fach Kunst zu beziehen. Wenn „zur Ruhe kommen“ gewollt wird, gibt es andere Lösungsvorschläge für den Umgang mit Störenden, als wenn es um die gelungene Organisation von vernünftigen Alltagsunterricht geht. Da gibt es praktische Ratschläge für angepasste Regeln und Rahmenbedingungen, einmal werden Hausübungen empfohlen (gefällt mir!) und brauchbare Räume lösen schon mal sehr viel – „gelingende Beziehung“ sowieso alles!

Die konkreten Beispiele von Raumanweisungen des Tobias Loemke haben mich inspiriert.

Peter Körner will schon, bevor Schwierige beobachtet werden, fachdidaktisch Prävention betreiben und bringt handfeste Problemquellen und praktische Lösungsansätze auf den Punkt. Manfred Safr erweitert die Morphologie der Schwierigen von Sabine Schöneich um einige fachrelevante Ausprägungen und begegnet ihnen ganz praktisch und offen. Wolfgang Richter schildert kurze „Lebensgeschichten“ – ob schwierig oder ganz normal – jedenfalls von ihm nicht unbeeinflussbar. Mit Fallbeispielen und Thesen zur „Belastung durch Kreativität“ lässt Ulrich Schuster interessante Einblicke in seinen Unterricht zu.

Zum Glück gibt's an anderen Stellen noch „das bildnerische Problem“, dann die „Disziplin“ und ganz einfache, aber schwierig zu lösende gruppendynamische Probleme.

Andreas Brenne lässt mich über eine faszinierende Arbeit zum Schnakenflug

staunen, die von 9-Jährigen mit der Künstlerin Lilli Fischer in der Hamburger Kunsthalle durchgeführt wurde. Vor allem „die Jungen“ (muss ich mir in „die Buben“ übersetzen, damit mein Nachdenken von Generation zu Gender gelenkt wird) sieht er als Verlierer einer zu wenig handwerklichen Grundschulpädagogik.

An anderer Stelle wieder die Frage nach dem Geschlechterunterschied. Wenn die „schwierigen Schüler“ die Buben sind, denen Gewaltdarstellungen nicht auszutreiben sind und die nicht so ausdauernd arbeiten wie die Mädchen, dann wird mir das für eine genderspezifische Fragestellung zu wenig zwingend dargestellt.

Wie von Judith Klemenc Unterrichtsbeobachtungen und Kunstvermittlungstheorie zu einer literarischen Textur verwoben werden, ist mir an sich sympathisch, wirkt aber im vorliegenden Fall aufgeblasen.

Das Buch ist aber gerade wegen der sehr unterschiedlichen Beiträge sehr zu empfehlen.

Schon die acht Seiten Pazzini sind das Geld wert, das diese Buch kostet. Der Fehl und der Schuld und das Sendung und die Herr in die Haus und das Freud ... Fertige Schüler und die INKOM-PETENZKOMPENSATIONSKOMPETENZ.

Peter Haas, Salzburg

Die Entschlüsselung der Bilder Methodenhandbuch zur Analyse von Bildern und deren Wirkung

Die Methoden der Bildanalyse, deren sich die Kunstpädagogik wie auch die kunstdidaktische Forschung in täglicher Arbeit bedienen, sind oftmals in ihren Bezugsdisziplinen erarbeitet und von hier aus in die eigenen Arbeitszusammenhänge übersetzt. Aufschlussreich sind daher Blicke in die aktuellen Entwicklungen der Nachbarfelder, um

das eigene methodische Repertoire zu präzisieren oder zu erweitern. Ein reichhaltiger Pool solcher Methoden ist jüngst im Fachgebiet der Medien- und Kommunikationswissenschaften publiziert und auf der Jahrestagung der Fachgruppe „Visuelle Kommunikation“ der Deutschen Gesellschaft für Publikationswissenschaften in Erfurt präsentiert worden. In diesem Handbuch sind zahlreiche und unterschiedlichste Methoden präzise und kompakt dargestellt, hinsichtlich ihrer theoretischen und fachgeschichtlichen Kontexte erörtert und im Hinblick auf konkrete Anwendung in der Analyse von Bildern an Beispielen erklärt. Den Fachgebieten entsprechend handelt es sich bei den dort diskutierten Bildsorten überwiegend um die klassischen Medien der Visuellen Kommunikation, wie z.B. fotojournalistische Bilder, Film und Comic, die auch für die Kunstpädagogik Relevanz besitzen. Hiervon ausgehend sind jedoch variantenreiche Übertragungen der Methoden auf andere Bildtypen denkbar, worin durchaus Potenzial für Forschung und Unterricht besteht. Das Methodenspektrum des Handbuchs referiert zunächst klassisch zu nennende Ansätze der Medien- und Kunstwissenschaften, wie Bewegtbildanalyse, Ikonologie und Ikonographie, die allerdings in Bezug zu aktuellen Methoden wie „visual framing“ gesetzt werden. Darüber hinaus werden sicherlich weniger verbreitete Verfahren dargestellt, wie quantitative Bildtypenanalyse, Analyse von Text-Bild-Beziehungen in Filmen oder Korrespondenzanalyse inhaltsanalytischer Daten. Von besonderem Interesse für die kunstdidaktische Forschung sollten die im Handbuch in vielfältigen Ansätzen dargestellten Methoden der Erforschung von Bildwirkungen sein. Über die verbreiteten qualitativen Verfahren der fokussierten und narrativen Interviews hinaus könnten gerade die psychologischen



**Petersen, T. /
Schwender, C.
(Hg.): Die Entschlüsselung der
Bilder. Methoden
zur Erforschung
Visueller Kom-
munikation. Ein
Handbuch. Her-
bert von Harlem
Verlag, Köln,
2011. 503 S.
36,00 €**

Methoden ganz neue Ansätze kunstdidaktischer Rezeptionsforschung hervorbringen: Als solche werden etwa Laborstudien mit visuellen Stimuli und Ansätze der Untersuchung nonverbalen Gesichtsausdrucks („Facial Acting Coding System“) vorgestellt, aber auch Methoden der Analyse von Augenbewegungen („Eye-Tracking“) sowie von Herzrate und Hautleitfähigkeit. Wer auf einer interdisziplinären Suche nach unterschiedlichsten Methoden der Bildanalyse ist, kann in diesem Handbuch vielfältige Impulse finden.

Ansgar Schnurr

**Werkstatt Kunst, Band 1,
Module für den Kunstunter-
richt ab Klasse 5**
**Hrsg.: G. Peez, M. Michaelis,
C. Goritz; Schroedel Verlag,
Braunschweig; ISBN: 978-3-
507-10067-1**

Endlich ein neues Schulbuch für die Unterstufe, das sich direkt an den Fähigkeiten der SchülerInnen orientiert! Die SchülerInnen werden eingeladen, sich mit der Welt der Bilder und der gestaltenden Dinge bewusst auseinander zu setzen. Einleitend wird jeweils kurz und prägnant erklärt, was man in der betreffenden Werkstatt lernen und üben kann. Mit dem Thema „Ich und meine Welt“ holen die Autoren die SchülerInnen schon zu Beginn dort ab, wo sie stehen: es gibt Infos über verschiedene Themen wie Fotografie, Sammeln,... und vor allem anregende Arbeitsaufträge die Lust machen, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Die nächsten Kapitel befassen sich beispielsweise mit Linien – Formen – Muster, Kunst am Körper, Farben & Materialien, Drucktechniken und vielem mehr. Aufgebaut sind alle Themenbereiche gleich: es gibt immer einen kurzen Input, sprachlich an das Entwicklungsstadium der SchülerInnen angepasst, Bildmaterial, einfache Erklärungen zu

den Fachbegriffen und interessante Arbeitsaufträge.

Alles in allem ist „Werkstatt Kunst“ ein sehr sympathisches, zeitgemäßes, schön layoutetes Schulbuch, das an jeder Schule zumindest in Klassenstärke für den BE-Unterricht aufliegen sollte!

Katharina Jansenberger, Linz

„Bildung durch Kunst zur Kunst als Kunst“

Schon das Layout des Buchtitels, eine Kombination aus handschriftlicher Notiz mit besonders gestaltetem Rufzeichen und der konservativen Druckschrift, weist auf die notwendige Synthese hin, wenn in zumeist wissenschaftlichen Aufsätzen ein „Gespräch“ zur künstlerischen Bildung in der Kunstpädagogik reflektiert wird. Dreißig Beiträge von höchst engagierten und überzeugten Autorinnen und Autoren, aus unterschiedlichsten kunstpädagogischen



**Carl-Peter Buschkühle Hrsg.:
Künstlerische Kunstpädago-
gik. Ein Diskurs zur künstle-
rischen Bildung, Athena-Ver-
lag, Oberhausen 2012 (Kunst
und Bildung hrsg. von Carl-
Peter Buschkühle, Joachim
Kettel und Mario Urlass Bd. 9),
485 Seiten
ISBN 978-3-89896-514-9**

Situationen und Kontexten heraus argumentierend, sprechen ein Plädoyer für einen künstlerischen Modus der Bildung. „Bildung durch Kunst zur Kunst als Kunst“ (Buschkühle S. 17) kann als Grundhaltung sowohl in den theoriegeleiteten als in den praxisorientierten Beiträgen deutlich nachvollzogen werden.

Die Schilderung der Lecture-Performance von Wolfgang Sautermeister und das Transkript der Tagungsdiskussionen lockern die Gedankendichte auf, ebenso wie das Bemühen, anhand von Beispielen die komplexen Prozessschilderungen und Begriffsklärungen zu veranschaulichen.

Die fünfzig Seiten umfassende Einleitung gibt das Rüstzeug zum Lesen der nachfolgend in zehn Themengruppen zusammengestellten Einzelbeiträge.

Das Buch kann als Prüfstein für die Erkenntnis der eigenen kunstpädagogischen Position(en) genutzt werden, in der Rolle des Lehrers/ der Lehrerin aller Schultypen, ebenso von den Verantwortlichen an den akademischen Ausbildungsstätten und auch außerschulischen Kunstvermittlungsinstitutionen, nicht zuletzt für die betreffenden Lehramtsstudierenden.

Es ist in jedem Fall lohnend, sich die Zeit für eine sorgfältige und gewissenhafte Lektüre zu nehmen.

Helga Buchschartner, Salzburg

Architektur als Parlament der Dinge

**Eine kulturwissenschaftliche
Anthologie zum Architektur-
wissen**

Architektur richtet Situationen ein, lenkt Prozesse der Kommunikation, programmiert Abläufe, bestimmt unsere Wahrnehmung mit, kann diese jedoch nicht kontrollieren. ArchitektInnen planen heute nicht nur Räume, sie konzipieren auch Leitsysteme und Designstrategien für Firmen und ganze Städte.



„Architekturwissen. Grundlagentexte aus den Kulturwissenschaften“, herausgegeben von Susanne Hauser, Christa Kamleitner und Roland Meyer (transcript Verlag, Bielefeld 2011 und 2013, Bd 1, 24,80 Euro Bd. 2, 27,80 Euro)

Als Querschnittmaterie ist Architektur zwischen Technologien, ökonomischen und kulturellen Bereichen angesiedelt.

Die Kulturwissenschaften haben dafür eine interdisziplinäre Forschungsperspektive entwickelt, die über den Horizont der Geisteswissenschaften hinaus reicht. Ihr Kennzeichen ist es, kulturelle Prozesse in ihren Bedingungen und Verknüpfungen umfassend zu untersuchen.

Die zweibändige Anthologie trägt diesem Ansatz Rechnung. Sie versammelt neben Disziplinen wie Literatur- und Medienwissenschaft, Ethnologie, Kunst- und Kulturgeschichte auch Philosophie, Soziologie, Ökonomie und Geografie, und stellt Texte aus dem 20. Jh., die großen Einfluss auf Fragestellungen der Forschung haben, in einer thematischen Gliederung vor.

Unter Ästhetik des sozialen Raums (Bd. 1) wird verhandelt, wie Architektur Körper, Dinge, Prozesse und Bedeutun-

gen präsentiert, diese zur Erscheinung bringt und wahrnehmbar macht. Als Logistik des sozialen Raums (Bd. 2) kommt zur Sprache, wie Architektur verteilt, ordnet, Prozesse und Abläufe steuert.

An Bauaufgaben, räumlichen Situationen und historischen Konstellationen wird ablesbar, wie technisches, soziales und gestalterisches Wissen ineinander spielen.

Ziel der Anthologie ist es, die Möglichkeiten des Sprechens über Architektur zu erweitern.

Aus der Lehre an einem Studiengang für Architektur entstanden, bietet dieser exemplarische Ansatz ein vielversprechendes Modell, welches die Zugänge, die man als LehrerIn im Unterricht eröffnen kann, erweitert. Mit einem derartigen Hintergrund sind in der Sekundarstufe II spannende, auch Fächer verbindende Ansätze möglich.

Wolfgang Richter, Salzburg

Ludwig Duncker; Gabriele Lieber (Hrsg.): Bildlitalität und Ästhetische Alphabetisierung – Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter, München 2013, kopaed-Verlag

Bilder bestimmen unsere Medien, unsere Vorstellungen von der Welt, sie strukturieren unser Wissen und sind wichtige Elemente der öffentlichen und privaten Kommunikation, und sie begleiten uns als Unterhaltung (Fernsehen, Computerspiele, Internet) durch den Alltag. Nach Ansicht der HerausgeberInnen des Buches reagieren Kindergarten und Volksschule bislang kaum auf diese Herausforderungen. Im Kindergarten orientiert man sich vor allem an Bilderbüchern, die Volksschule konzentriert sich auf die allgemeine Literalität (Lesen und Schreiben) und das Einüben der Grundrechenarten. Bilder dienen als Anschauungsmaterial und werden kaum in ihren



kommunikativen und interpretierenden Funktionen beachtet.

Das Buch fordert, dass spätestens im Grundschulalter neben der schriftlichen auch eine ästhetische Alphabetisierung beginnen muss. Wie das geht, wird im Hauptteil des Buches an und mit vielen Bildbeispielen und Unterrichtsvorschlägen gezeigt:

Kontextualisieren und Umdeuten

Hervorheben als bildsprachliches Mittel
Variationen mit Bilderrahmen

Das Bild im Bild: Ein Baby in verschiedenen Umgebungen

Alltägliche Objekte aus verschiedenen Blickwinkeln betrachten

Sich in vertraute und fremde Welten begeben

Die Überzeichnung der Wirklichkeit

Wie Träume bildnerisch wahr werden können

Memory und Metapher

Eingerahmt werden diese Ideen und Beispiele durch Grundlagen und didaktische Perspektiven. Das Buch ist nicht nur all jenen zu empfehlen, die im Kindergarten und in der Volksschule arbeiten, sondern auch ihren AusbilderInnen. Und: es bietet auch allen anderen, die sich für Bildkompetenzen im Medienzeitalter verantwortlich fühlen, Anregungen und Begründungen für ihre Arbeit.

Franz Billmayer, Salzburg

baustelle.lernraum BAU.kultur im Unterricht

BINK macht flexibel



„Ich wüsste auch nicht, was man heute, wo es schon an allen Ecken Architekturvermittlung gibt, noch darüber schreiben könnte“. Das antwortete der Doyen der zeitgenössischen österreichischen Architekturkritik und -geschichtsschreibung, Friedrich Achleitner auf meine Anfrage, ob er diese neue Glosse BAU.kultur mit einem Beitrag eröffnen möchte.

Muss er auch nicht, denn er war es, der den Grundstein für diese erfreuliche Entwicklung legte. In den späten siebziger Jahren hat er in mehreren bundesweiten Lehrerfortbildungsseminaren im Bundesschulheim Mariazell uns Kunst- und WerkerzieherInnen die Augen dafür geöffnet, was heute europäischen Vorzeigecharakter hat. Er hat uns damals dafür sensibilisiert,

- ◆ dass Bauen das Resultat eines Wechselspiels gesellschaftlicher Kräfte ist,
- ◆ dass sich die Auseinandersetzung mit Architektur im Unterricht nicht in (leicht abprüfbarer) historischer Stilkunde erschöpfen darf,
- ◆ dass es lohnenswert und spannend ist, sich auf die gebaute Umwelt in unserer unmittelbaren Umgebung einzulassen, um zu ergründen, was wann warum und wie geplant und gebaut wird,

- ◆ dass die „Ware Landschaft“ (1977) ein kontroverses Thema ist, bei dem es um Interessen und Geld geht,
- ◆ dass wir ein Bewusstsein dafür entwickeln müssen, um als BürgerInnen Einfluss auf Entscheidungen nehmen zu können,
- ◆ dass wir alle als KäuferInnen oder MieterInnen von Wohnungen oder als Bauherren über entsprechende Kompetenzen verfügen sollten, damit wir begründete Entscheidungen treffen können.

„So Herr Architekt, die Wohnung haben Sie mir jetzt flexibel gemacht. Wer aber ändert mir die Aussicht, die Nachbarin, die Luft und den Weg zur U-Bahn“ (Achleitner, Aufforderung zum Vertrauen 1987)

All das und noch viel mehr sind die Themen, die heute von ArchitekturvermittlerInnen in ganz Österreich aufgegriffen werden. Vom Kindergarten über alle Schularten und für die außerschulische Arbeit ebenso wie für die Fortbildung der LehrerInnen haben sie ein vielfältiges Angebot ausgearbeitet, bieten fertige Module an oder entwickeln maßgeschneiderte Angebote. Alle diese Institutionen sind gut vernetzt und tauschen regelmäßig ihre Erfahrungen aus.

Seit 2008 gibt es *BINK Initiative Baukulturvermittlung* für junge Menschen als einen Zusammenschluss von Initiativen und Projekten in Österreich. Ihr Anliegen ist die Vermittlungsarbeit zu Architektur, Raumplanung, Bautechnik und Baukultur für Kinder und Jugendliche. Sie setzt sich aber auch dafür ein, den Stellenwert der Baukultur und ihrer Vermittlung in der Öffentlichkeit bewusst zu machen.

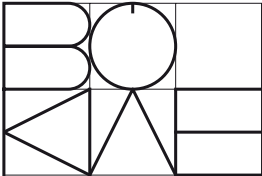
Die NetzwerkpartnerInnen von BINK sind Vereine, Büros, Architekturhäuser, Architektenkammern und Universitäten.

Mit der *BINK Initiative Baukulturvermittlung* und den regionalen AnsprechpartnerInnen steht den Pädagoginnen und Pädagogen ein flexibles Angebot zur Verfügung, das europaweit Anerkennung findet.

Entdecken Sie dieses Potential unter www.bink.at und werden Sie im übertragenen Sinn flexibel:

„Flexibilität braucht Raum, und wenn man Raum genug hat, braucht man sie nicht.“ (Achleitner)

Wolfgang Richter



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
Parteil politisch 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. Gerit Höfferer gerit_hoefferer@gmx.net 2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at Generalsekretärin/ Geschäftsstellenleiterin: 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@lwest.at Fachinspektoren: Mag. Peter Körner, Fl, 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@lwest.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 Fl; 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@lwest.at Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea_stuetz@gmx.at	Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg: Dr. Lucia Bock boekwe-office@gmx.net	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.	Bundesgeschäftsstelle: Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net , boekwe-office@gmx.net Kto. P.S.K. 92.124.190
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: Beckmannngasse 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.	

BuKo15

Von Freitag 13. bis Sonntag 15. Februar 2015 findet an der Universität Mozarteum in Salzburg der

Internationaler Kongress der Kunstpädagogik statt.

Auf dem Kongress sollen „Blinde Flecken der Kunstpädagogik“ untersucht und diskutiert werden.

Veranstaltet wird der Kongress gemeinsam von KollegInnen aus der Schweiz,

Österreich und Deutschland.

Ibg (Verband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer Bildnerische Gestaltung | Bild und Kunst)

BÖKWE (Berufsverband Österreichischer Kunst- und Werkerzieher/innen)

BDK (Fachverband für Kunstpädagogik)

KLOPFZEICHEN AUS DEM UNTERRICHTSPRAKTIKUM

von Luka Leben

Diesmal: BE-LEHRERIN Sein oder Nichtsein?

„Sie sind die Zukunftsarchitekten des Wohlfahrtsstaates Österreich!“ wird uns an jenem „historischen Tag“ unseres Dienstantritts im Zuge des PH-Einführungsblocks verraten. Geschätzte 120 von uns sitzen noch in Sommerferienkleidung in einem altbackenen Hörsaal und kaum jemand scheint die Koryphäen, die man zu unseren Ehren dorthin bestellt hat, zu kennen.

Mit Blick auf ein Panorama aus Baseballkappen, zerrissenen Jeans und allzu jugendlichen Gesichtern, denen auch die eklatante Sonnenbräune kein Alterungszeichen abringen kann, drohen die einen mit der „Irritation bei der Verschiebung des Habitus zum öffentlichen Beamten“, die anderen schildern das Terrain unseres zukünftigen Tuns als „institutionelles Niemandsland“, in dem uns auch in weiterer Folge niemand mehr „mit einem Beamtenstatus belasten wird“. Vor allem von höchster Stelle ist man aber bemüht, uns den Antritt der „Meisterlehre Unterrichtspraktikum“ schmackhaft zu machen.

Unsere Gerührtheit angesichts des allgemeine Bestrebens, der Situation Relevanz, ja große gesellschaftliche Bedeutsamkeit zu verleihen, besänftigt kaum den Ärger darüber, dass hier so offensiv gegen die lang geübten und bewährten Verdrängungsmechanismen vorgegangen wird: Es ist soweit – JETZT werden wir zu Lehrern. Oder Lehrerinnen.

Die „starke Begleitung im Hintergrund“ (gemeint sind Vertreter der PH und des Landesschulrats) antizipiert eifrig die „spannende Zeit“, auf die wir zugehen und erfreut sich an Reflexionen über die „hervorragende Kooperation mit der Universität“. – Aber jetzt gehe es ENDLICH um die Praxis!

Mit den Worten: „Die Gesellschaft braucht Sie!“, „Achten Sie auf sich!“ und „Die Anwesenheitsliste ist für uns heute sehr wichtig!“ werden wir in die Pause entlassen.

Im Folgenden erfahren wir, dass der Begriff Unterrichtspraktikum aufgrund der abqualifizierenden Konnotation suboptimal und die Bezeichnung Probelehrer seit 1988 abgeschafft ist.

Als wen oder was wir uns stattdessen sehen sollen, bleibt uns verborgen. (Das Wort „Induktionsphase“ hallt gemurmelt im Raum wieder und lässt uns Schauer uns erspart gebliebener Schrecken über die Rücken rieseln.)

Die Vortragende tröstet uns damit, dass wir, auch, wenn wir zu einem falsch etikettierten Auslaufmodell gehören „im Unterschied zu früher schon sehr reichlich praktische Erfahrung“ haben – „wie sie [offensichtlich als überzeugte Verkörperung der Universität] findet“. Ich tröste mich lieber damit, dass mir im Unterschied zu künftigen LehrerInnen in der Induktionsphase (?) mit 22 (gehaltenen!) Stunden Dienstverpflichtung mein Status noch erlaubt, noch etwas anderes zu sein als ausschließlich nur Unterrichtspraktikantin.

Während der weiteren Stunden fällt mir auf, dass immer, wenn es angebracht scheint, Beispiele für unsere zukünftigen Tätigkeiten einzustreuen, von Dingen wie PISA, Schularbeiten oder Grammatik pur die Rede ist. Eine Referentin erklärt uns sogar zuvorkommend, was wir bei der Vorstellung in der ersten Stunde sagen sollen: „Ich bin eure Lehrerin für das Fach Deutsch heuer“ (sic!) und spricht damit aus, was offenbar alle denken.

Kann es sein, dass im Bewusstsein der Vortragenden und wohl auch der meisten Zuhörenden der Begriff Lehrer von Intensionen gebildet wird, die sich am ehesten mit dem Begriff Deutschlehrer, vielleicht noch Spanisch-, oder Englischlehrer decken? Irgendwie fühle ich mich als bekennende BE-(und noch was)-Lehrerin von keiner der Praxisimaginationen angesprochen. Dafür raunt mir der Sitznachbar (Geographie/PP) ein „SCHÖNE Kombination“ ins Ohr.

Na wenigstens von höchster Stelle bekamen wir eine Berufsbezeichnung in den Mund gelegt, die ein Lehrerbild aufruft, das mit unserem Fachbereich in Verbindung gebracht werden kann: Wir sind die ZukunftsARCHITEKT(INN)EN! – Schönheit und Pathos waren ja schon immer Domänen der Kunst.



Luka Leben absolviert im Schuljahr 2013/14 ihr Unterrichtspraktikum.