

# Gerstaecker

Das Beste für Ihre Kunst

- Europas größter Versandhändler für Künstlermaterial
- Mehr als 50.000 Artikel ständig auf Lager
- Online-Shopping rund um die Uhr
- Konkurrenzlos günstig

Besuchen Sie auch unseren neuen Künstlerfachmarkt in Wien!

Gerstaecker Wien GmbH  
Margaretenstraße 113  
A-1050 Wien  
Tel. 0 1 905 47 18  
Fax 0 1 905 47 19  
info@gerstaecker-wien.at  
www.gerstaecker.at

Öffnungszeiten:  
Mo, Di, Do, Fr: 9.30 – 18.30 Uhr  
Mi: 9.30 – 19.30 Uhr und  
Sa: 9.30 – 17.00 Uhr



**15%\***  
**Rabatt**  
**Gutschein**

Gerstaecker 

**Einfach Gutschein einlösen und Rabatt sichern!**  
Gültig im Onlineshop oder in unserem Künstlerfachmarkt in Wien!

Gutschein-Code:

1 5 P R O Z E N T

[www.gerstaecker.at](http://www.gerstaecker.at)

\*Der Gutschein ist pro Kunde nur einmal einlösbar. Gültig bis einschließlich 31.12.2014. Der Gutschein-Code kann nur im Webshop auf [www.gerstaecker.at](http://www.gerstaecker.at) oder gegen Vorlage dieses Coupons im Gerstaecker Künstlerfachmarkt in Wien eingelöst werden. Gilt nur für alle rabattfähigen Artikel. Bereits rabattierte Aktionsware, Aktionen mit Naturalrabatt (Gratisaktionen), Restposten, Atelier-Einrichtung, MOLOTOW-Spraydosen, Bücher und Geschenkgutscheine sind von diesem Gutschein ausgenommen. Eine nachträgliche Verrechnung oder Auszahlung ist nicht möglich.

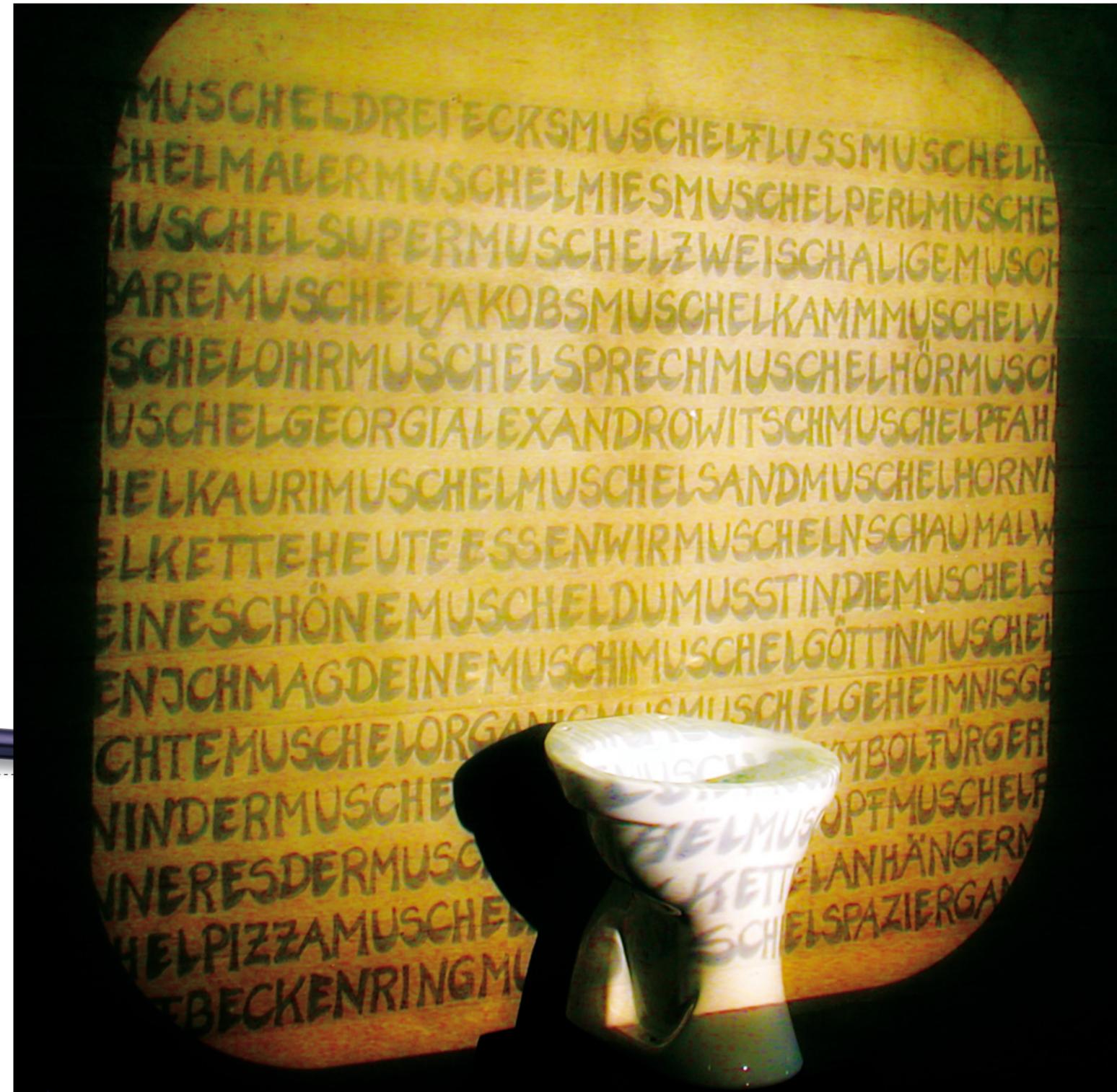
Nr° 2  
Juni 2014

**BOKME**

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



## Editorial



## Inhalt

Gustav Zankl	
<b>Technische Werkerziehung an der NMS – quo vadis?</b>	S. 2
Judit Béneyei, Anikó Illés, Gabriella Pataky, Zsófia Ruttkay, Andrea Schmidt	
<b>Welche Art von Avatar bevorzugen Kinder am meisten?</b>	S. 8
Maria Schuchter	
<b>„Haupt- und Nebensache unterscheiden“</b>	S. 14
Pirstinger Franziska	
<b>Die themenzentrierte künstlerische Projektarbeit</b>	S. 19
<b>Stellungnahme zu den Entwicklungen an Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Ausbildung für Primarpädagogik</b>	S. 25
Lucia Bock	
<b>Textiles und Technisches Werken – zwei Fächer mit Profil und Zukunftspotenzial</b>	
Zusammenlegung von Technischem und Textilem Werken macht keinen Sinn	S. 28
Bernhard Gwiggner	
<b>Vorweg und hinterher</b>	
Ruedi Arnold 1945 – 2014	S. 30
<b>Stellungnahme der Fachgruppe BE-PH zur Auswirkung der Pädagog/innenbildung NEU in der Bildnerischen Erziehung</b>	S. 31
baustelle.lernraum – BAU.kultur im Unterricht	
Michael Zinner	
<b>less is more</b>	S. 32
Luka Leben	
<b>Klopfeichen aus dem Unterrichtspraktikum</b>	
Diesmal: - ‚Schritt zurück‘	S. 33

Liebe Leserin, lieber Leser,  
Ungewissheiten können verunsichern. Derzeit ist im Bildungssektor einiges unklar und unbestimmt. Das zeigt sich in den verschiedenen Beiträgen dieser Sommerausgabe.

Zum Beispiel: Zwei Fächer sind zusammengelegt worden – doch trotz halbiertes Zeit gelten die gleichen Lehrpläne. Wie soll das gehen? Gibt es überhaupt ein Leitbild? Wie sollen die LehrerInnen für dieses Mischfach ausgebildet werden? Oder: Da sollen in vier Regionen Österreichs weisungsgebundene Hochschulen zusammen mit „freien“ Universitäten ein für alle Schularten und Lehrämter wortidententes Curriculum schreiben. Kunstuniversitäten und Pädagogische Hochschulen sollen nach diesem unterrichten, bei unterschiedlichen Strukturen und Ressourcen. Wie soll das gehen? Der Unterricht soll sich nicht mehr am Input (Lehre) sondern am Output (Kompetenzen) ausrichten; Kompetenzen werden formuliert. Aber was ist, wenn sie Lehrerinnen und Lehrer unterschiedlich verstehen?

Die Gesellschaft, vertreten durch die Bildungspolitik, fordert Veränderungen, bleibt aber vage und nebulös, wenn es um die Verwirklichung geht. Genaue Vorgaben und Regeln werden vielfach vermisst, und jene, die es gibt, sind oft widersprüchlich.

Vielleicht steckt hinter der Widersprüchlichkeit des politischen Handelns ein geheimer Masterplan, den es zu entschlüsseln gilt? Sie lässt sich aber – analog zur Arbeit eines Malers oder Bildhauers – auch als politischer Gestaltungsprozess verstehen: Veränderungen sind Umformungen, und damit sie gelingen, muss die alte Form weich, also plastisch und formbar werden. Alte Vorgaben und Regeln gelten nicht mehr und neue gibt es noch nicht. Die gestrige Entscheidung hebt die heutige auf und diese wird durch die nächste wieder in Frage gestellt. Das verunsichert zwar, bringt aber auch Chancen, sich etwas Neues zu trauen. Und an der Gestaltung aktiv teilzunehmen.

Für unsere nächsten Ausgaben suchen wir Beispiele, wie Unterricht wegen oder trotz dieser unsicheren Zeiten gelingt oder gelingen kann (best practice) und wie er misslingt oder misslingen muss (worst practice).

Eine anregende Lektüre  
und einen spannenden und erholsamen Sommer  
wünscht für die Redaktion  
der Billmayr Franz

Coverbild: zum Artikel: Pirstinger Franziska.  
Die themenzentrierte künstlerische Projektarbeit.  
*Die Muschel siedelt an der Grenze zwischen Traum  
und Realität.*

Gustav Zankl, 2012  
 5 + 11 unterschiedliche  
 Steckelemente ein qua-  
 dratisches Operationsfeld  
 Abmessungen. 1400 x  
 1400 x 100mm  
 Zur Konstruktion:  
 5 + 11 unterschiedlich  
 variabel geformte und  
 mit farbigen Glasfaser-  
 streifen beschichtete  
 Steckelemente für  
 harmonische und / oder  
 dissonante Farb- Form-  
 gestaltungen auf einem  
 grau beschichtetem  
 quadratischen Panel mit  
 einer 16er Lochrasterung  
 und Klemmechanik. Das  
 Beziehungsgefüge der  
 schräg gestellten und ab-  
 gewinkelten Farbflächen  
 wird durch das Reflexlicht  
 der Farben modifiziert.



**Gustav Zankl**

# Technische Werkerziehung an der NMS – quo vadis?

## Tatsachen zur und nach der Fächerzusammenlegung

**Lobbying, Ideologisierung, Ver-  
 hinderung demokratischer Ge-  
 pflogenheiten, Einschränkung des  
 technischen Bildungsangebotes,  
 fachliche Mängel bei Lehrbehelfen  
 des Unterrichtsministeriums er-  
 fordern massive Kritik am System!**

### **Das Faktische und die Genderseilschaften.**

Für das Schuljahr 2012/13 wurden vom  
 bm:ukk autoritär, d. h. ohne Einbindung  
 von Fach- und Standesvertretern sowie  
 ohne wissenschaftliche Untersuchungen  
 und Definition der Inhalte,

- ◆ die Zusammenlegung der „Tech-  
 nischen Werkerziehung“ mit dem  
 „Textilen Gestalten“ in der NMS und
- ◆ die Kürzung der Wochenstunden bei-  
 der Gegenstände um 50%  
 per Erlass beschlossen und damit Tat-  
 sachen geschaffen. Das hat notgedrun-

gen zu Chaos in der Lehreraus- und -fortbildung geführt.

Die Kürzung von Stunden ist immer ein gesellschaftliches Verbrechen an den SchülerInnen. Besonders dann, wenn es den *technischen Bildungsbe- reich der NMS* betrifft. Gerade in der Pflichtschule, in jenen Fächern, in denen handlungsorientiertes Lernen vorrangig möglich ist, muss sich diese Stunden- kürzung mehrfach negativ auswirken. Die NMS wird vor allem im urbanen Raum mehrheitlich von sozial beeinträchtigten SchülerInnen besucht. Ihnen Bildungsmöglichkeiten vorzuenthalten, ist gesellschaftspolitischer Zynismus.

Bei einer Lehrplanabänderung oder Neugestaltung sind wissenschaftliche Begleituntersuchungen nachzuweisen und über 50 Institutionen zur Stellungnahme einzuladen, bevor das Material als Gesetzesvorlage dienen kann – bei einer Gegenstandszusammenlegung nicht? Welche Interessensgruppe hat dieses Prozedere verhindert?

Um zwei Gegenstände zusammenzulegen und ihre Inhalte zu ermitteln, bedarf es einer umfangreichen pädagogischen Prüfung durch eine Kommission aus Emissären der Universitäten, der Hochschulen, der beiden Fachvertretungen (FI) und der Berufsvertretung, dem BÖKWE. Diese Kommission, die BAGWE<sup>1</sup>, wurde erst ein Jahr nach der Verordnung der Zusammenlegung auf Druck der Kollegenschaft gegründet!

Das politische Interesse, Finanzmittel im hoch dotierten Schulsystem einzusparen, ist legitim. Hier treffen sich die Lobbyinteressen (Genderdominanz) mit der Politik, um diktatorisch Fakten zu schaffen, dabei werden *SchülerInnen* in ihren Bildungsmöglichkeiten *eingeschränkt, geschädigt* und die Autonomie der Behörde unterlaufen.

### Der Verdacht der Nötigung

Das *bm:ukk* zeichnet unter dieser Signatur und macht damit diverse Publikationen

amtlich. In der Aussendung des *bm:ukk* „WIR WERKEN Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und Textiles Werken“ (bmu:kk, 2012), das sich als „Gender und Werken“ definiert, werden Ideologie und „Gestalten“ quasi zum Zielparagraphen.

### Der Verdacht der Einschränkung der Methodenfreiheit.

Das *bm:ukk* hatte sich bis dahin strikt für die Methodenfreiheit ausgesprochen und sich daran gehalten. Seit Einführung des „Gender-Werken“ hat sich dies geändert.

Wenn aber in „WIR WERKEN“ eine öffentliche Publikation des *bm:ukk* quasi als Zielparagraph formuliert wird – „Für einen gendergerechten Unterricht wird methodisch angeregt, prozessorientiert und unter Verzicht auf exakte Problemstellung, sowie auf einschränkende Materialvorgaben und Verfahrensweisen ... kein exakt bestimmtes, genau definiertes Werkstück, unter weitgehend offener Lösung zu planen und zu gestalten ... , der Fokus liegt auf dem Gestalten, quasi als Rolle des Designers und Unternehmers ... ohne genau formulierte, objektiv überprüfbare Kriterien (Ziele) nach denen die Produkte überprüft werden.“<sup>2</sup> – *so sind diese Aussagen eine offizielle „Anregung“ zur Einschränkung der Methodenfreiheit.*

Das Basteln konnte bislang als freie Spielform des zufallorientierten offenen Gestaltens mit stets sich änderndem Endziel für ein Produkt ohne Werkstoff-, Funktionszusammenhang und Maßhaltigkeit beschrieben werden. Das musische Basteln der 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts scheint durch das „Gender-Werken“ als „offenes, gestaltendes Werken“ wiederbelebt zu werden.

### Sind „WIR WERKEN“ und „Technisches Werken“ im Prinzip kompatibel?

Betrifft die Publikation „WIR WERKEN – KONKRET“ (bmu:kk, 2013)

Folgende kritische Anmerkungen beziehen sich auf die in den Projekten „verwendeten“ Inhalte des Technischen Werkens und ihre didaktisch-methodischen Umsetzungen.

### Grundsätzliches zum Didaktikraster der Projekte 1 – 6

Unterrichtskonzepte sind didaktisch mangelhaft geplant, wenn

- ◆ keine Zeitangaben für die Dauer der Projekte ausgewiesen werden
- ◆ Projektplanungen die Schulstufen nicht berücksichtigen, (denn damit sind die Educanden entweder unter- oder überfordert. TEW baut auf ein spiralcurriculares Lehrplansystem auf. Damit kann bei den Unterrichtsplanungen auf die Vorkenntnisse inklusive der stufengleichen Querverbindungen bereichsnaher Gegenstände effizient Bezug genommen bzw. können sie projektorientiert eingebunden werden.)
- ◆ eine große Zahl an unterschiedlichen Zielen aufgelistet wird, die in einer geplanten Unterrichtssequenz kaum oder nicht realisiert werden kann.

In den sechs Projektideen samt Detailplanungen sind insgesamt 60 gemischte Beschreibungen als „Kompetenzen/Ziele“, vorwiegend als Grobziele, ausgewiesen. Es ist den InitiatorInnen zuzutrauen, dass ihre Zielformulierungen präziser die Projekte strukturieren könnten als jene „Anleihen“ der Schweizer Autoren.

Grobziele aufzulisten wie Angebote im Warenhauskatalog und dabei keine oder nur ineffiziente didaktische Umsetzungsstrategien anzubieten, sind aus Sicht des Technischen Werkens keine Planungshilfen zur schwierigen aber möglichen Fächerintegration.

Je präziser die Lehr- und Lernziele in Feinzielen definiert sind, desto effizienter und überprüfbarer ist der Lernertrag. Was im Gender-Werken offenbar

nicht, im Technischen Werken sehr wohl gewollt ist!

Wie wenig die Aufstufung des „Soltenkönnens“ und ihre Durchführungsvorschläge mit dem Technischen Werken gemein hat, zeigt die Detailbeschreibung.

### **Detailbeschreibung der Projekte (1 – 6)**

**Pos. 1 Bau-Stoff** – Eindeutig das Thema verfehlt.

*Bau-Stoff*, so formuliert, intendiert, „Textilien am Bau“, den Werk-Stoff für Tragwerke, zu untersuchen. Die Textilien im Sinne des Themas (Seil-, Netz- und Membrantragwerke) kommen in dieser „Projektidee“ überhaupt nicht vor.

Als bildhafter Einstieg werden *Flächen-tragwerke* dargestellt, aber *Raum-tragwerke* mit geodätischen Elementen eingefordert!! Das Arbeitsblatt ist für den Flächen-Raumzusammenhang hilfreich. Umfangreiche experimentierende Erkundungen von Materialeigenschaften zum Thema fehlen. Ohne die dabei gewonnenen elementaren Statikerfahrungen, dass Seile und Textilien grundsätzlich nur Zugkräfte, aber Stäbe und Scheiben Zug- und Druckkräfte abtragen können, verkommt jedes „architektonische Gestalten“ zum formalistischen Basteln.

Gender-Ideologie fordert hier den Einsatz von Nadel, Faden und Bügeleinlagen, um die „Scheibenelemente der Raumkörper zu vernähen bzw. zu vliesbügeln.“ Für geodätische Körper ist das verfahrenstechnisch ineffizient und falsch. Dieser „Idee“ gebührt die goldene Nadel des technologischen Schwachsinn.

*So werden notwendige Gender-Anliegen entwertet und mögliche technische Bildungsansätze – wie das Erkunden von statischen Voraussetzungen für die technische Formgebung von Tragwerken mit Textilien – für Schülerinnen und Schüler verhindert.* Hier könnten Mini-

malkompetenzen der Verbindungen und ihre ökonomischen Anwendungen in mehreren Ebenen experimentell erworben werden.<sup>3</sup>

Bei Fach- bzw. Didaktikmangel und Gender-Ideologie ist so ein „fadenscheiniges Projekt“ das Ergebnis.

Gender-Phobie kann bei mir nicht geortet werden, denn ich war hauptverantwortlich dafür, dass Knaben in der Grundschule Textiles Werken haben. Ich konnte es wissenschaftlich begründen!

*Ideologien, gleichgültig ob religiöse, politische oder profane, sind die Basis der Intoleranz, demokratiegefährdend und der Keim aller Katastrophen.*

**Pos. 2 Hut Couture** – Kein Technikbezug

**Pos. 3 e-Shirt** – Popart, ein Inhalt der Bildnerischen Erziehung.

Aus mitgebrachten T-Shirts sollen mit Knopfbatterien und LED „Smart Clothes“, e-Shirts, gestaltet werden. Das als „intelligente Kleidung“ bezeichnete Produkt ist als „saurer Kitsch“<sup>4</sup> der Popart zuzuordnen und Inhalt der Kunsterziehung.

Technische Artefakte auf Textilien zu applizieren hat nichts mit den Intentionen des „Technischen Werkens“ gemein. An welchen Gegenständen/Artefakten technische Sachverhalte untersucht werden und wie an ihnen Denken gelernt wird, ist unerheblich; die Prämissen der „Konstruktiven Didaktik“ sind zu erfüllen!<sup>5</sup>

Im vorgestellten „Projekt“ wird ein Bausatz beschrieben und in bebilderten Anleitungen zum Zusammenbauen (wie in Werk-Bausätzen) zum Nachmachen aufgefördert. Die genaue Fertigungsanleitung wird als „Gestaltungsphase“ bezeichnet!! Alle technisch funktionalen Zusammenhänge werden mit Fotografien und Schaltplänen auf einem dubiosen „Arbeitsblatt“ präsentiert und locker als Kompetenzen eingefordert, als hätte es nie eine Technikdidaktik gegeben.

Technische Begriffe, die einen handelnden Kontext ermöglichen, vom Educandus einzufordern, ohne dass diese Begriffe systematisch experimentell erkundet (Versuch, Irrtum, Einsicht) und dabei sprachlich definiert werden, ist didaktisch und methodisch unzulänglich.

Kein Ansatz zum Erkunden von technischen Gesetzmäßigkeiten der Bauelemente im wichtigen und komplexen Kontext zum Schalten, Regeln und Steuern, weder mechanisch noch elektronisch.

Keine Rücksichtnahme auf die Altersstufe, gleichgültig ob 10- oder 14-Jährige!

Ressourcenverbrauch bei Batterien und Dioden und das ethisch soziale Verhalten (Kinderarbeit in Indien, wo die billigen T-Shirts herkommen) sind als „Zielforderungen“ nicht ausreichend. Der kritische und verantwortlich handelnde Konsument, dem Nachhaltigkeit ein Anliegen ist, ist Erziehungsziel der Produktgestaltung, des Produktdesign in der technischen Werkerziehung. Da ist Erziehen wichtiger als Unterrichten!

### *Randbemerkung*

Dieses Projekt erinnert mich an die Internationale Werktagung in Innsbruck vor 30 Jahren. Als in der Fachdiskussion der Ausbildungsleiter für AHS-Lehrer an der Akademie Wien-Schillerplatz mich mit der Frage attackierte, „*warum verhindern Sie im Technischen Werken den gestaltenden Krippenbau, dem technischen Aspekt kann doch durch eine elektrische Beleuchtung inkl. der Leitungsverlegung und Birnenmontage entsprochen werden*“. Helles Gelächter der deutsch sprechenden Fachkollegen. Sie hielten diese Aussage für eine besondere Form eines österreichischen Witzes; es war leider die Wirklichkeit, die fachliche Inkompetenz.

Und heute, 30 Jahre später, das selbe Unvermögen, technische Probleme



Gustav Zankl, Prof. Pensionist  
1929 in Hartberg/Steiermark geboren.  
41 Jahre Schuldienst, Grundschullehrer, Hauptschullehrer, (Mathematik, Geometrisches Zeichnen, Bildnerische Erziehung, Knabenhandarbeit)  
20 Jahre Lehrerbildner für Grundschul- und Hauptschullehrer für BE und WE an der PÄDAK und am Pädagogischen Institut Schüler von Prof. F. Silberbauer und Prof. K. Weber,  
Ausstellungen im In- und Ausland.  
Mitbegründer des BÖKWE  
Gründungsmitglied der Malervereinigung „Junge Gruppe“ Graz  
Gründungsmitglied des „Forum Stadtpark“ Graz  
Mitinitiator des ILET (Institut International pour L'Éducation Technologique) u. des EGTB (Europäische

didaktisch und methodisch wenigstens im Planungsansatz zu bewältigen.

**Pos. 4 Lebens-Modell** – Projekt der BE, Medienästhetik, kein Technikbezug

**Pos. 5 Absurde Apparate** – Ziel des Projektes sind künstlerische Objekte und daher Inhalt der BE.

Aus Gender-Gründen den Maschinenbegriff (Funktionsanalyse des Systems, der Bauteile und ihre Fachsprache) an den gegenwärtigen komplexen Nähmaschinen festzumachen, ist methodisch so absurd wie das Thema. Wo soll erkundet werden? Im Technischen Museum an der ersten Singer oder Pfaff? Oder doch nur an der Betriebsanleitung inkl. Video? Dabei entsteht oberflächliches „gestalterisches Wissen“, um künstlerische Produkte zu basteln, wie in den Gender-Richtlinien gefordert.

*Ohne die Prozesse „Erkunden, Angreifen, Begreifen, Denken, Versprachlichen“ ist kein Analogtransfer für techn. Aufgaben- und/oder Problemlösungen möglich.<sup>6</sup>*

Wie wäre es, diese Forderungen an den Fahrrädern der SchülerInnen zu erkunden?

Das ist peinlich! Ist es Unkenntnis, schlampige Textierung oder Absicht, wahrscheinlich alles zusammen, wenn man aus der technischen Systematisierung „Gerät, Aggregat /Apparat, Mechanismus, Maschine“ einige Begriffe falsch anwendet oder nicht versteht, Kenntnisse darüber aber beim Educandus einfordert. So sieht es aus, wenn im Gender-Werken „Gestalten von Kunstobjekten“ Vorrang vor technischem Wissen, Können und Einsicht hat. Auch technischer Unsinn (siehe Briefing) kann ziel- und prozessorientiert geplant und „bastelnd gestaltet“ werden. Da werden die eingeforderten technischen Kompetenzen zur Farce. Z.B. „Planzeichnung einer Maschine darstellen können“; in der Neuen Mittelschule?

In welcher Zeit? In welcher Schulstufe? Nicht einmal eine Planskizze mit Bemessung ist bei der angestrebten komplexen „Maschine“ in der 8. Schulstufe machbar. Oder ist eine Funktionsskizze gemeint? Vielleicht ist es doch ein Apparat? Was sollen dann die Zahnräder? Da hat der/die AutorIn ein Kompetenz- und Formulierungsproblem.<sup>8</sup> Genau so peinlich wird es im „Arbeitsblatt“. Das Anforderungsprofil ist bereits Inhalt der Technischen Werkerziehung in der 3. und 4.Schulstufe der Grundschule, nur mit dem Unterschied, dass dort die Begriffe wie Räder- und Zugmittelgetriebe, Schlupf, Hebelgetriebe, Achse und Welle experimentell erkundet und die Funktionen begründet und benannt werden, u.a. mit dem Wissensgewinn, dass Achsen Kräfte abstützen und Wellen sie weiterleiten. Aber das ist ja Teil des technischen Wissenspotentials, das die Schülerin, der Schüler erwerben könnte, und das stört in diesem Fall wohl das „künstlerisch gestaltende Basteln“.

**Pos. 6 Moden-Schau** (Sonnenbrillen)

Das Projekt tangiert den Bereich Produktgestaltung / Produktdesign der Technischen Werkerziehung im Bereich Warenästhetik und Produktanalyse aus der Sicht des Benutzers. Die Arbeitsblätter sind umfangreich im Informationsangebot und korrelieren mit der Produktanalyse. Es fehlen die Kosten-Nutzenanalyse sowie Überlegungen zur Nachhaltigkeit (Werkstoffarten, Gesundheit, Entsorgung). 50% Reduktion der Unterrichtszeit kann nur zur Produktanalyse reichen! Von allen vorgestellten Projekten ist hier eine Affinität zur Technischen Werkerziehung zu erkennen...

**Resumee**

Signifikanzmerkmale im Gleichungsmodus:

◆ „WIR WERKEN – KONKRET“ = gestaltungs- und anwendungszen-

triert; Basis = Genderprobleme & Styling

◆ Technisches Werken = erkenntniszentriert, methodenoffen; Basis = Mensch & Technik.

„Gestalterisch künstlerisches“ Gender-Werken / Basteln ist kein Äquivalent zum Technischen Werken.

Beide Gegenstände können derzeit nur parallel geführt verantwortet werden!

Auch die fehlgeschlagenen „best practice ideas of integrated projekts“ aus „WIR WERKEN – KONKRET“ bestätigen, dass das gestaltendominierte Gender-Werken mit dem Technischen Werken und seiner „Konstruktivistischen Didaktik“ nicht vereinbar ist.

„Gender-Werken“ definiert sich hier eindeutig als ein „Gestaltungsfach“. Wir haben schon zwei solche Fächer, das „Textile Gestalten“ und die „Bildnerische Erziehung“. Eine weitere „Schwerpunkt-bildung im Gestalten“ bei zusätzlich reduzierter Unterrichtszeit ist bildungspolitisch nicht zu verantworten. Es würde die totale Einschränkung technischer Bildungsansätze bedeuten!

*„Gestalten“ ist eine wesentliche Methode der Kunst, des Kunstdesign und figural konnotativ.*

In der Technischen Werkerziehung hat das „Gestalten“ eine marginale Bedeutung. Die Produktgestaltung mit den Teilbereichen Form, Funktion, Werkstoff, Ökonomie, Nachhaltigkeit, Entsorgung, Kosten-Nutzen-Finanzierung, Warenästhetik und Marktstrategien (Werbung) ist *technik- und konsumentenorientiert mit der Nähe zum Technikdesign / Industrialdesign.<sup>9</sup>*

Der ambivalente Begriff „Gestalten“ ist im Technischen Werken im „Prozess der Formgebung“ eingebunden und Inhalt des Technikdesigns. Die Ästhetik ist die Klammer, die Technikdesign und Kunstdesign verbindet.

Die BAGWE müsste zuerst die Frage diskutieren, ob beide Gegenstände

Gesellschaft für Technische Bildung)  
Mitglied der Lehrplankommissionen für BE und WE 1972 – 1984 für Grundschulen, Hauptschulen, Polytechnische Lehrgänge und AHS, sowie für die PÄDAK im Fachbereich Werkerziehung/Technik 1984 – 89, Initiator des internationalen Forschungsvorhabens „Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum-Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit in der Pflichtschule“ Graz - Linz – Saarbrücken.

überhaupt in Personalunion sinnvoll unterrichtet werden können. Derzeit nicht!

Zur Fachbenennung hat R. Hübner umfassend in seinem stringent auf technische Bildung bezogenen Beitrag „Keine Technik ohne Form – keine Allgemeinbildung ohne Technik & Design“<sup>10</sup> auf die Strukturen eines neuen Gegenstandes hingewiesen. Seine Fachbezeichnung *Technik & Design* für die NMS. bzw. die Sekundarstufe I ist die logische Konsequenz.

Design ist ein inflationärer Begriff. Für die Bereichsgliederung wäre *Technik & Produktdesign* zu überdenken.

*Produktgestaltung* als elementarer Begriff (Vor- und Grundschulbereich) und die Bereichsbenennung *Produktdesign* auf Grund differenzierter Inhalte unter Beibehaltung der spiralcurricularen Struktur wäre für die NMS bzw. die Sekundarstufe I als Ansatz zu einer technischen Bildung sinnvoll.

*Ohne Bestimmung der Minimalkompetenzen ist keine sinnvolle Bereichs- und Inhaltsdiskussion, folglich keine Lehrerfortbildung, keine Lehrerbildung möglich. Und: „Das Textile ist ein Teilbereich der Technik, das ist Stand der Wissenschaft“.*

Bei der Diskussion um gemeinsame Inhalte kann nur die technische Bildung das Kriterium sein, alle anderen „Interessen“ können für Österreich (Menschen und Arbeitsplätze) keine Relevanz haben.

Ein Zeit-Bereichs-Inhaltsverhältnis von 50% je Fach ist unstatthaft, weil aus den reduzierten Wochenstunden jene Inhalte die im „Textilen Gestalten“ (TEX) von der Kunst „ausgeliehen“ wurden, wieder an die Bildnerische Erziehung zu delegieren sind.

Technische Werkerziehung ist inhaltlich zu 80% naturwissenschaftlich orientiert; die restlichen 20% sind gesellschaftsorientierte Aspekte wie: Wissenschafts- und Technikgeschichte, Sozialverhalten

und Marktwirtschaft der Produktionsmittel, Mensch und Maschine, Ethik der Technik, ... die im Kontext mit den anderen Inhaltsbereichen stehen. Die Umsetzungsstrategien entwickeln sich aus der „*Konstruktivistischen Didaktik*“, um handelnd an technischen Sachverhalten Denken zu lernen, damit technische und/oder gesellschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und dadurch fähig zu werden, Verantwortung zu tragen.

Mit „WIR WERKEN – KONKRET“ schnappt die anbietend, feministisch ideologisierende Genderfalle zu und die Chance wird drastisch reduziert, dass den SchülerInnen in der NMS ein qualitativvolles Technisches Werken ermöglicht wird.

#### Randbemerkung zur Publikation

##### „WIR WERKEN – KONKRET“

Es ist bedauerlich, dass das *bm:ukk* nicht in der Lage ist, seine Referenzpublikation, die eine Brückenfunktion zwischen TEW und TEX leisten soll, redaktionell fachlich zu betreuen. Da werden fachfremd Kunstobjekte gestaltet und technische Begriffe falsch verwendet, sowie „Textilienbehübschung mit Diodenflitter“ als Aspekt der technischen Bildung verstanden, und vom *bm:ukk*, obwohl fachlich und didaktisch/methodisch fehlerhaft, für die NMS „empfohlen“!

*Was die Mädchen brauchen, sind Grundlagen zur technischen Bildung durch eine systematische, spiralcurriculär strukturierte technische Werkerziehung, das kann „gestaltendes Werken“ nicht leisten.*

#### Referenz

Berechtigungsnachweis eines „Alten aus der Aufbau- und Gründergeneration“ zur Kritik am System: Didaktiker, Theoretiker und Praktiker

- ◆ 40 Jahre aktiver Kunst- und Werkerzieher

- ◆ mehrere Jahrzehnte nationale und internationale Forschungsarbeit an der Fachdidaktik für eine Technische Werkerziehung als Basis einer allgemeinen technischen Bildung, siehe Literaturverzeichnis

- ◆ ein Jahrzehnt Lehrplanexperte im In- und Ausland

- ◆ Mitbegründer der Technischen Werkerziehung, seinem spiralcurricularem Ansatz von der Vorschule bis zur Lehrerbildung, sowie der Struktur ihrer Inhalte

- ◆ mit H. Dinter, Uni Saarbrücken, die Untersuchungen über „Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum-Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter“ geplant, mit Mitarbeitern großflächig durchgeführt und analysiert.

#### Literatur

Basting, H. u. Studenten, (2013), BÖKWE – Fachblatt, 4 / S.12, Minimal-kompetenzen in Form von Zielen des Technischen Werkens, Wien: Astoria Druck

Berger, G., Zankl, G., (1974), Technisches Werken, Erziehung zum technischen Denken, Graz, Styria:

*bm:ukk* (2012), WIR WERKEN – Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und textiles Werken, Wien, Minoritenplatz 5

*bm:ukk* (2013), WIR WERKEN – KONKRET Projektideen für den Unterrichtsgegenstand Technisches und textiles Werken, Wien, Minoritenplatz 5 ([http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Werken\\_Technisch/Dateien/Werken\\_konkret.pdf](http://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Werken_Technisch/Dateien/Werken_konkret.pdf))

Dinter, H., (1972), Curriculum Technik, Ravensburg: Otto Maier Verlag

Dinter, H., Pichler, H., Zankl, G., u.a.: (1989) Geschlechtsunterschiede bei der Körper-/Raum- Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflicht-

- schulalter, Wien: BMUK
- Hartl, K., (2012), BÖKWE-Fachblatt Nr.3, Technisches Werken im Lichte des Konstruktivismus, Ein Beitrag zu den Lerntheoretischen Grundlagen des Unterrichtsfaches „Technisches Werken“. Wien: Astoria Druck
- Fischl, A., Stasny, P. (1994), Dokumentation des Symposions Visuelle Begabung, Diagnostik und Förderung, Zankl, Geschlechtsunterschiede... Wien:BMUKK
- Hübner, R., (2013), Keine Technik ohne Form – keine Allgemeinbildung ohne „Technik & Design“, StudienVerlag Innsbruck
- Moles, A., (1971), Psychologie des Kitsches, Hanser Verlag
- Wikipädia, Konstruktivistische Didaktik
- Zankl, G., (2007), BÖKWE-Fachblatt Nr.2, Zur Genesis der „Technischen Werkerziehung“, später „Technisches Werken“ im österreichischen Schulwesen, Wien: Astoria Druck
- Zankl, G., (1992), Technikunterricht, die operative Möglichkeit, Lernen zu lernen, Grenchen/Schweiz
- Zankl, G., Heufler, G., (1985) Produktgestaltung, Lehrerhandbuch für Werkerziehung der 10 – 15 jährigen, Linz: Veritas
- Zankl, G., (1981), Lehrerhandbuch 3+4, Linz: Veritas
- Zankl, G., (1980), workshop technik international, Inhalte und Bereiche der Technischen Werkerziehung in Österreich, Saarbrücken, IJET – Druck, (Institut International pour L`Éducation Technologique)
- Zankl, G., (1977) workshop technik international, Untersuchungen zu den Grundlagen eines Technik-Unterrichts in der Primarstufe, Otzenhausen / BRD, IJET – Druck, (Institut International pour L`Éducation Technologique)
- Zankl, G., (1971), Kind und Raum, Pädagogische. Tatsachenforschung, Graz, PÄDAK-Druck
- 1 Bundesarbeitsgemeinschaft Technisches und Textiles Werken
  - 2 bm:ukk (2012)
  - 3 siehe Basting u. Studenten (2013)
  - 4 Moles (1971)
  - 5 siehe dazu Hartl (2012)
  - 6 siehe Dinter(1972), S. 45
  - 7 siehe Berger/Zankl (1974), S. 81
  - 8 siehe Berger/Zankl (1974), S.65 ff
  - 9 Zankl/Heufler (1985)
  - 10 Hübner (2013)

## BÖKWE-PARTNER Neue Aufkleber

**Der BÖKWE ist seit Jahren um Austausch und Kooperation mit Museen, Galerien und anderen Institutionen der Kunstvermittlung bemüht. Mittlerweile gibt es österreichweit 68 BÖKWE-Partner.**

**Dass es ständig mehr werden, und die Zusammenarbeit mit den bisherigen Einrichtungen durch gemeinsame Projekte und Aktionen vertieft wird, liegt auch an jedem einzelnen BÖKWE-Mitglied.**

**Wir alle sind MultiplikatorInnen im Bereich Kunstvermittlung. Wer in seinem Umfeld Kontakt zu Kunsteinrichtungen hat, die schon oder noch nicht BÖKWE-Partner sind, ist aufgefordert, den Kontakt aufzunehmen oder zu vertiefen.**

**Bestellungen für BÖKWE-Partner-Aufkleber werden von der Geschäftsstelle gerne entgegengenommen.**

**L. Bock**

**E-Mail Geschäftsstelle: [boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)**

**Aktueller Stand BÖKWE-Partner unter:  
<http://www.boekwe.at/boekwe/boekwe-partner.php>**





Abb. 1  
Neun Avatare marschieren über den Bildschirm, aus ihnen sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Lieblinge auswählen.

**Judit Béneyi, Anikó Illés, Gabriella Pataky, Zsófia Ruttkay, Andrea Schmidt**

## Welche Art von Avatar bevorzugen Kinder am meisten?

**In diesem Bericht geht es um eine empirische Studie, in deren Rahmen untersucht wurde, welche Art von Avatar Kinder im TERENCE Lernprogramm<sup>1</sup> besonders animieren und motivieren, den Aufgaben weiter zu folgen. Hierzu wurden ungarische Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren im Hinblick auf ihre Neigungen untersucht. Neben der Avatare Auswahl wurde außerdem danach gefragt, womit sie im Allgemeinen gerne spielen und welche Geschichten sie gerne lesen. Dabei wurde nicht nur ein statistisch bemerkenswerter Zusammenhang zwischen Alter, Geschlecht und Gewohnheiten der Kinder festgestellt, es wurde darüber hinaus auch ihr Können im Umgang mit ICT-Software und -Programmen erfasst. Auf den Ergebnissen aufbauend wurden Empfehlungen erarbeitet, die für die weitere Gestaltung von Avataren für diese Altersgruppe**

**relevant sein können, wenn eine Geschlechtergleichheit in Betracht gezogen und eine höhere Lernmotivation erzielt werden soll.**

### 1. Einleitung

In Form interaktiver Bücher finden ICT-Anwendungen oft schon recht früh ihren Weg in die heutigen Kinderzimmer.

Die TERENCE Anwendung wurde im EUPF7 Projekt unter dem gleichen Namen mit dem Ziel entwickelt, Lesematerial für 7- bis 11-jährige Kinder bereitzustellen, die Schwierigkeiten mit dem Textverständnis haben. Im Moment wird eine zweite, überarbeitete Version dieses Lernprogrammes an Zielgruppen getestet. Vermutlich wird es auch bald online zur Probe verfügbar sein. In einem sehr adaptiven System werden unter anderem Geschichten und Lesetexte zur Verfügung gestellt, auf die Tests in Form von Spielen aufbauen, mit denen das Kind selbstständig sein Leseverständnis kontrollieren kann. Für einen nachhaltigen Erfolg sollte ein

Kind TERENCE Einheiten über Wochen verfolgen. Avatare spielen hierbei eine zentrale Rolle: Zu Beginn wählt das Kind einen von mehreren Avataren, welche über den Bildschirm marschieren (Abb. 1). Der ausgewählte Avatar wird zum Spielgefährten und Helfer. Er begleitet das Kind durch das gesamte Trainingsprogramm. Seine Aufgabe ist es vor allem, Mut zu machen. Der Avatar teilt die Freude des Kindes bei Erfolgen und spendet, wenn nötig, Trost. Diese Emotionen drückt er besonders durch seine Mimik aus.

Die Moholy-Nagy Universität für Kunst und Design, Budapest, ist in Kooperation mit der Abteilung der Visuellen Erziehung der Eötvös-Loránd-Universität, Fakultät für Erzieher- und Grundschullehrerbildung Teil eines internationalen Konsortiums zur Untersuchung und Entwicklung der TERENCE-Anwendung; dabei ist es ihre Aufgabe, den visuellen Bereich einschließlich der Gestaltung der Avatare zu bearbeiten. Um ein ansprechendes, attraktives Design zu finden, wurden Nutzerprofile, -modelle und Personenbeschreibungen zur Verfügung gestellt und analysiert. Den Designern, u.a. auch ausgebildete Kinderbuchillustratoren, war es freigestellt, Avatare zu entwickeln und vorzuschlagen. Es entstanden neun verschiedene Avatare, darunter niedliche Tiere, humanoide Phantasiegestalten und zwei Paare von Kindern, die dem Alter der Nutzer entsprechen. Während des Arbeitsprozesses kam es außerdem zu einer regen



Diskussion über die Art und die Gestalt der sich entwickelnden Avatare. Es wurde diskutiert, wie z.B. die Eigenart der Spielfigur (tierisch-menschlich, Figur-Kind) und des Designs (Realitätsnähe, Farbigkeit) die Auswahl beeinflussen. Außerdem wurde es interessant herauszufinden, welche Art von Design Kinder wohl als Spielfigur bevorzugen würden und inwiefern diese Präferenzen von ihrem Alter, ihrem Geschlecht, der Umgebung, dem Mediengebrauch und ihren Lese- und Spielgewohnheiten beeinflusst würden. Obwohl Kinder von realen wie virtuellen Spielgefährten stark fasziniert sind, vom Teddy Bär über Spielzeuge aus Spielen und Filmen, bis hin zu Helden in Computer- oder Tabletspielen, ist kaum etwas über die wahre Natur ihrer Vorlieben bekannt. Oft beeinflussen das, was sie im Fernsehen oder auf dem Computerbildschirm sehen, und der Druck des Marktes ihre eigentlichen Präferenzen.

In empirisch-ästhetischen Studien, die besonders im Bereich der Psychologie getätigt wurden, der sich mit Kunst- und Designwahrnehmung beschäftigt, ist die Verknüpfung von Vorlieben für visuelle Objekte und die Persönlichkeit des Wahrnehmenden (Eigenschaften, sozialer Hintergrund, Expertise) ein bereits gut erforschtes Feld (Locker, Martindale, Dorfman 2006). Es hat sich herausgestellt, dass eine Vielzahl von Faktoren die Wahrnehmung und damit die Vorlieben beeinflussen und modifizieren. Aus diesem Grund ist eine Un-

tersuchung dieser determinierenden Faktoren sinnvoll.

Über eine Beziehung zwischen Gefallen und der Ähnlichkeit zur eignen Person gibt es im Bereich der visuellen Kunst und des Designs bereits mehr Literatur. Den dort verzeichneten Ergebnissen zufolge ziehen die meisten Menschen Bilder und Figuren vor, die mehr oder weniger der eigenen Idealgestalt entsprechen (Alexander, Marks 1983). Im Kontext von Avatarpräferenzen bedeutet dies also, dass Kinder wahrscheinlich solche Figuren auswählen, mit denen sie genug vertraut sind, um ihnen Bedeutung beimessen und sie mit dem eigenen Ideal verbinden zu können. Die Vorlieben von Kindern für Spielfiguren zeigen allerdings eine Eigenheit in der ästhetischen Empirie auf: Für die Untersuchung wird angenommen, dass die Möglichkeit, einen Avatar auszuwählen, ein höheres Wohlgefühl hervorruft und die Kompetenzerfahrung erhöht. Das subjektive Wohlbefinden bestimmt dabei die Selbstsicherheit und beeinflusst, wie sehr ein Lerner den Lernprozess genießt. Diese Vermutung wird durch Ergebnisse anderer Avatarstudien gestützt. So stellten z.B. Inal und Cagultiy (2006) fest, dass Avatare auch als pädagogische „Agenten“ zur Steigerung der Spielmotivation in Computerspielen genutzt werden können.

Im Folgenden wird ein Blick auf die Vorlieben von 6- bis 11-jährigen ungarischen Kindern geworfen. Es geht, wie erwähnt, um Zusammenhänge

zwischen Alter, Geschlecht, Mediengebrauch und Lesegewohnheiten der Kinder und der Auswahl des Avatar. Im Folgenden werden erste Ergebnisse aufgeführt.

## 2. Untersuchung der Avatarpräferenzen

### 2.1. Die Hauptkonditionen

Für die Fragebögen wurde mit Bedacht eine Schriftgröße genutzt, die für Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren einfach zu lesen ist. Obwohl sich die Anweisungen genau nach den Gewohnheiten der Kinder richteten, baten wir die Lehrer, diese zusätzlich laut vorzulesen, um zu verhindern, dass mangelnde Lesekompetenz das Ergebnis beeinflusst. Schüler der 1. Klasse diktierten den Interviewern meist ihre Antworten, da sie zu dem Zeitpunkt der Datenerhebung noch nicht schreiben konnten.

Der Fragebogen wurde von 377 Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren an 16 verschiedenen Schulen ausgefüllt. Die teilnehmenden Schulen, Klassen und Kinder wurden mittels Zufallsverfahren (Csikos 2009) aus 18 Klassen ausgewählt, in denen die Studierenden, welche als Interviewer fungierten, in dieser Zeit ihr 10-wöchiges Praktikum absolvierten.

### 2.2. Vorgehensweise bei den Forschungsarbeiten

Als Testmaterial wurden die neun für TERENCE entworfenen Avatare in zufälliger Reihenfolge mehrfach auf A4

## ■ BILDVORLIEBEN VON KINDERN

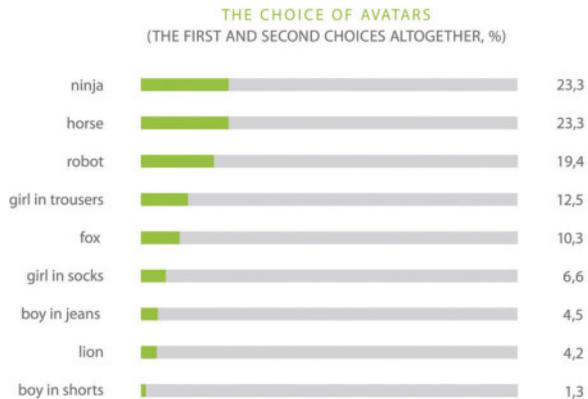


Abb. 2: Die Ergebnisse der 1. und 2. Nennungen

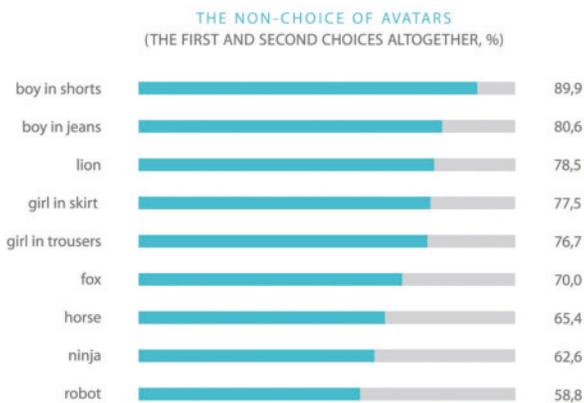


Abb. 3: Manche Avatare fanden nur geringe Akzeptanz.

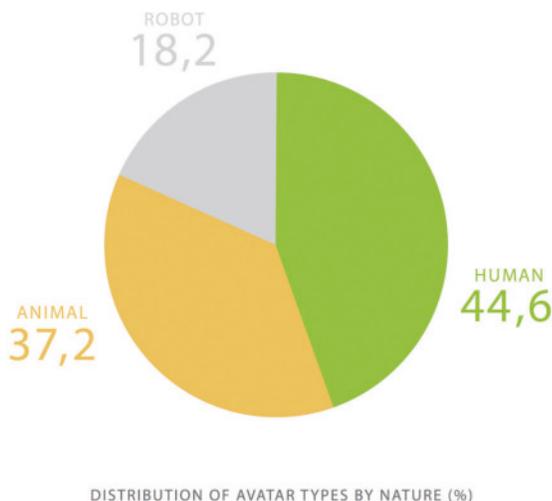


Abb. 4: Fast die Hälfte der Kinder entschied sich für menschliche Figuren. Buben wählten gerne die Roboterfigur. Die Verteilung der Avatarwahl nach menschlichen/nicht menschlichen Charakteren in %.

Bögen gedruckt. Die Kinder sollten ihre Lieblingsfigur wählen und mit einem roten Stift einkreisen. Ihre zweite Wahl markierten sie mit einem blauen Stift. Das Profil der beteiligten Kinder wurde auf einem A4 Papier durch eine Mischung aus Multiple Choice Fragen mit zu umkreisenden Antworten und offenen Fragen zu Alter und Geschlecht abgefragt. Im Folgenden ein paar Beispielfragen:

- ◆ Liest du gerne? (ja – nein) Wie oft liest du? (nie – gelegentlich – sehr oft)
- ◆ Benutzt du ein Smartphone/ Tablet/ Computer zu Hause? (nie – gelegentlich – oft)
- ◆ Was ist dein Lieblingsspiel?
- ◆ Was ist deine Lieblingsgeschichte?

### 2.3. Die Hypothesen der Untersuchung

1. Hypothese: Kinder bevorzugen Figuren ihres eigenen Geschlechtes.
2. Hypothese: Jüngere Kinder bevorzugen Tiere, ältere hingegen menschliche Figuren.
3. Hypothese: Der IT-Gebrauch beeinflusst die Avatarwahl erheblich.

### 2.4. Ergebnisse

#### Der allgemeine IT-Gebrauch:

Im Allgemeinen ergaben sich in der Untersuchung ein paar sehr interessante Daten, die Wesentliches in Hinsicht auf den IT-Gebrauch von Kindern zeigen. Es konnte festgestellt werden, dass Mädchen weniger IT-Geräte verwenden als Buben. Letztere nutzen den Computer wesentlich häufiger (42,2 % zu 27,5 %). Sie benutzen auch häufiger Tablets (51,4 % zu 41,7 %). Auch alle anderen gebräuchlichen IT-Geräte werden von ihnen weitaus mehr verwendet als von Mädchen: Die Prozentwerte liegen beim IT-Gebrauch (Smartphone, Computer und Tablet) insgesamt bei 56,6 % zu 43,9%.

Aus den Antworten zu Fragen nach Lesegewohnheiten und IT-Gebrauch

ergab sich ein interessantes Muster. Es zeigte sich, dass Kinder, die mehr lesen, auch einen höheren IT-Gebrauch aufweisen. Verglichen mit dem sozialwirtschaftlichen Umfeld kann dies auch bedeuten, dass Kinder, die lesefreudiger oder das Lesen mehr gewohnt sind, auch technisch besser ausgestattet sind.

Beide Ergebnisse müssen noch genauer diskutiert werden.

#### Näheres zur Auswahl der Avatare

Um Vorlieben aufzuzeigen, führt das Ergebnisdigramm eine Aufteilung der ersten Wahl im Zusammenhang mit einer geschlechtsbasierten Verteilung auf (Abb. 2). Die beliebtesten Figuren waren der Ninja, das Pferd und der Roboter. Es scheint, als würden Kinder erwartungsgemäß eine kindliche Auswahl treffen. Abb. 3 zeigt die Avatare, die nicht gewählt wurden.

Allerdings zeigt eine weitere Analyse, dass fast die Hälfte der befragten Kinder menschliche Figuren bevorzugten (Abb.4). Bei Buben ist diese Tendenz stärker, sie wählen gern Roboter. Ältere Mädchen entscheiden sich besonders häufig für humanoide Charaktere.

Weiteres über die Hintergrundfaktoren in Bezug auf die Auswahl von menschlichen und nicht menschlichen Figuren:

Werden menschliche Figuren bevorzugt, liegt oft eine häufige Nutzung des Smartphones vor. Es kann vorkommen, dass kaum gelesen wird. Es handelt sich eher um Jungen, die älter als 9 Jahre sind.

Tierische Avatare stehen im Zusammenhang mit täglichem Lesen und gar keinem Smartphone-Gebrauch. Es handelt sich hierbei eher um Mädchen.

Die Auswahl der Roboterfiguren scheint damit einherzugehen, dass Smartphones nicht genutzt werden. Hierbei handelt es sich auch eher um Jungen.

**Der Aspekt des Geschlechts**

Es zeigt sich, dass das Geschlecht einen großen Einfluss auf die Avatarwahl hat. Gewisse Avatare sprechen eher Buben (besonders Roboter und Ninja), andere (besonders die Mädchenfiguren und das Pferd) eher Mädchen an. Daneben gibt es solche, die als neutral eingestuft werden können, nämlich Fuchs und Löwe (Abb. 5 und 6).

Kinder, die jugendhafte Avatare auswählten, scheinen nur gelegentlich bis gar nicht zu lesen, nutzen allerdings regelmäßig den Computer.

**Über die Avatarfiguren**

Es sollte jede einzelne Avatarfigur genauer untersucht werden. Bei der Überprüfung der Antworten für die erste Wahl zeigte sich, dass humanoide Charaktere einen Anteil von 21% erreichten. Es gab zwei derartige Typen. Für die Untersuchung wurden sie nach ihrem Aussehen und visuellen Besonderheiten benannt: realistische versus dünne menschliche Figuren.

Mädchen wählten mehr die realistischen Figuren. Die dünnen wurden ebenfalls von ihnen gewählt, aber besonders von den Kindern, die im Allgemeinen viel mit dem Smartphone und anderen IT-Geräten umgingen.

Der größte und interessanteste Unterschied ergab sich beim Pferd-Avatar. Das Pferd erhielt 23,5% erste Wahl. Dies ist im Vergleich zu den weiteren acht Avataren ein bemerkenswerter Prozentsatz. Das Pferd ist damit einer der beliebtesten Avatare. Die meisten Stimmen kamen von 6 bis 8 Jahre alten Mädchen (1. und 2. Wahl zusammengefasst). Der Löwe war im Vergleich dazu kaum auf ein Geschlecht begrenzt. Befragte, die diese Avatare wählten, beschäftigen sich mehrheitlich gar nicht mit IT-Geräten oder aber jeden Tag. Kinder, die Smartphones nutzen, wählten ihn hingegen gar nicht.

Der Fuchs ist ebenfalls ein geschlechtsneutraler Avatar und wurde

meistens von Kindern im Alter zwischen 8 und 9 Jahren gewählt. Folgende Attribute gehen mit dieser Auswahl einher: Eine hohe Lesegewohnheit, ein gelegentlicher Computergebrauch, eine seltene Nutzung weiterer IT-Geräte. Kinder, die Smartphones oder Computer verwenden, wählten ihn gar nicht.

Der Jeans tragende Bub, die männliche, dünne Figur, wurde vorzugsweise von Buben gewählt, und von Kindern, die Tablets benutzten. Der Grund dafür ist einfach: die Figur hält ein Tablet in den Händen. Kinder, die diese Figur bevorzugen, nutzen keine Smartphones und Tablets nur gelegentlich. Für sie ist der IT-Gebrauch im Allgemeinen nichts Alltägliches.

Der Bub in kurzen Hosen, die realistische, menschliche Figur, wurde nur von wenigen Kindern ausgewählt. Von diesen gehören nur wenige zu regelmäßigen IT-Nutzern.

Das Mädchen in Hosen war bei Mädchen sehr beliebt. Es wurde auch von Kindern ausgewählt, die zu IT-Nutzern gehören (Computer und Smartphone).

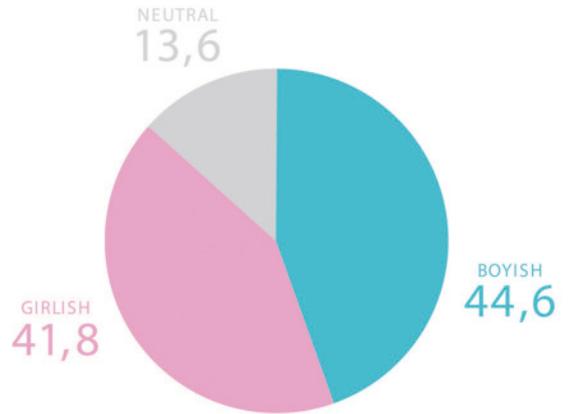
Das Mädchen im Rock war bei Mädchen sehr beliebt, von denen die meisten keine IT-Nutzer waren.

Der Roboter war der zweitbeliebteste Avatar, wenn die gesamte Umfrage und die Gesamtheit der Auswahlmöglichkeiten in Betracht gezogen werden. Gerade jüngere Buben wählten ihn als ihre Spielfigur.

Bei dem Ninja-Avatar ergaben sich die interessantesten Daten, daher werden die ihn betreffenden Ergebnisse nun zum Schluss vorgestellt. Er wurde besonders von Buben gewählt, gleichermaßen mit erster und zweiter Stimme. Kinder, die ihn favorisierten, lesen in ihrer Freizeit und benutzen regelmäßig den Computer, sowie andere IT-Geräte.

**Über die Lieblingsspiele**

Zwischen der Entscheidung für einen bestimmten Avatar, dem Lieblingsspiel



DISTRIBUTION OF AVATAR TYPES BY GENDER (%)

Abb.5: Die Wahl der Avatare wird stark vom jeweiligen Geschlecht beeinflusst.



Abb.6: Fuchs und Löwe werden „geschlechtsneutral“ gewählt, aber insgesamt relativ selten.

der Kinder und einigen anderen Hintergrundfaktoren wurde ein bemerkenswerter Zusammenhang festgestellt:

Elektronische Spiele werden mehr von Jungen (6 bis 8 Jahre) als Lieblingsspiele angegeben. Außerdem werden sie auch von Kindern genannt, die nicht viel zu Hause lesen, jeden Tag den Computer, das Tablet oder andere digitale



PATAKY Gabriella, Dr. phil., Ausbildung als Lehrerin im Fach Kunst an der Universität der angewandten Kunst (MIE Budapest), Studium der Erziehungswissenschaften und Promotion an der Eötvös Loránd Universität (ELTE PPK Budapest); tätig an der Abteilung „Visuelle Erziehung“ an der ELTE TÓK, sowie Lehrbeauftragte an der Moholy-Nagy Universität (MOME Budapest) und Forscherin des Ungarischen Institut für Bildungsforschung (OFI); arbeitet in der intern. Forschungsgruppe ENViL (European Network for Visual Literacy). Arbeitsschwerpunkte: Visuelle Erziehung, Forschungen im Bereich visueller Kompetenzen, zeitgenössische Bildende Kunst in der Lehrerbildung, Alternativpädagogik, Lehrplanentwicklung, Kompetenzorientierung; zahlreiche Veröffentlichungen. Mitglied des BÖKWE. pataky.gabriella@vizu.hu

Judi BÉNYEI PhD, Associate Professor, Moholy-Nagy University of Art and Design Budapest. Research areas: media education, media sociology, education research. benyeij@t-online.hu

Anikó ILLÉS PhD, Associate Professor, Head of Department, Moholy-Nagy University of Art and Design Budapest. Research Areas: art education, psychology of the art, social issues of education, analysis of pictures. anikoilles@gmail.com

Zsófia Ruttkay, PhD  
associate professor, head of MOME TechLab computer scientist with research interests: interaction design, interactive books, technology-enhanced learning, serious games, ICT for cultural heritage preservation. ruttkay@mome.hu

Andrea SCHMIDT, research fellow/assistant professor Institute for Sociology Centre of Social Sciences HAS/MOME. Research Areas: innovation, research methodology, education, sustainable development, urban sociology. schmidt@mome.hu

den Roboter, den Ninja oder den Buben in Jeans als ihren Avatar wählten.

Kinder, die Brettspiele mögen, sind vor allem Mädchen, die nur gelegentlich IT-Geräten nutzen. Unter ihnen entschied sich die Mehrheit für das Pferd. Brettspiele werden demnach weniger bis gar nicht von jenen genannt, die täglich Computer, Smartphones oder andere digitale Medien benutzen.

Lego wurde oft von Buben angeführt, außerdem von Kindern, die nur ein einziges oder gar kein IT-Gerät benutzen. Avatare, die von diesen Buben gewählt wurden, sind die Bubenavatare und nichtmenschliche Figuren, wie besonders der Roboter. Lego wurde nicht von Kindern genannt, die die Mädchenfiguren oder das Pferd bevorzugen.

### Die Lieblingsgeschichte

Die Auswertung der Antworten zur Frage nach der Lieblingsgeschichte war sehr schwierig. Vor allem deshalb, weil die befragten Schüler dazu neigten, Geschichten aus dem Fernsehen und solche aus Büchern zu vermischen. Daher schauten wir auf das eigentliche Ziel des TERENCE Projektes: die Frage nach den Lesegewohnheiten.

Die Ergebnisse wurden in drei Kategorien dokumentiert: „gelesen“, „gesehen“ und „nicht eindeutig feststellbar“. Hier wurden interessante Zusammenhänge zwischen Faktoren und Geschichten aus Büchern gefunden. Es stellte sich heraus, dass die Tatsache, dass eine Geschichte gelesen wurde, mit einer hohen Wahrscheinlichkeit darauf verweist, dass jeden Tag gelesen wird und dass elektronische Medien kaum benutzt werden. Die Avatare, die von solchen Kindern angeführt wurden, sind die beiden Jungenfiguren, der Fuchs, das Pferd und die beiden Mädchenfiguren.

Der tägliche Gebrauch von Smartphone oder Computer, sowie eine Vorliebe für den Ninja, den Roboter, sowie nochmals die Bubenfiguren stehen im Allge-

meinen nicht mit dem Lesen von Geschichten (aus Büchern) in Verbindung.

### 3. Schlussfolgerung und Ausblick

Die Kinder haben freiwillig an den Untersuchungen teilgenommen. Ihre Interessen, sowie ihre offensichtlichen Antworten, die im Vergleich miteinander einige signifikante Unterschiede aufweisen, beweisen die Validität der Nachforschungen, besonders da die Möglichkeit bestand, aus einer großen Bandbreite von Avataren eine individuelle Auswahl zu treffen.

Das Muster, welches sich bei den Avatarvorlieben abzeichnet, wird besonders durch die drei Faktoren Alter, Geschlecht und IT-Gebrauch bestimmt.

Es existieren Ergebnisse in der empirischen Geschlechterforschung, die darüber Auskunft geben, wie die Häufigkeit des IT-Gebrauchs mit dem Geschlecht zusammenhängt (z.B. Kay, 2007, Margolis und Miller, 1997). Sogar interkulturelle Studien haben bewiesen, dass selbst an Universitäten klare Unterschiede bei der Studentenschaft zu verzeichnen sind. So gehen bei gleichem Wissensstand und den gleichen Fähigkeiten Studentinnen weniger selbstsicher mit IT um als ihre männlichen Kommilitonen (Li und Kirkup, 2007).

Unsere Untersuchung hat gezeigt, dass Mädchen IT-Gerätschaften weniger nutzen als Buben. Wie kann man aber Mädchen für die „Welt der Technologie“ begeistern? Eine Möglichkeit wäre es Avatare anzubieten, die Mädchen bevorzugen.

Der Gebrauch von Smartphones steht im Kontrast zu einigen festgestellten Trends: Kinder, die Smartphones benutzen, teilen die allgemeinen Vorlieben nicht. Zum Beispiel mögen sie weder den Löwenavatar, noch den Fuchs. Sie ziehen die dünnen Figuren diesen vor. Hier ergibt sich die Frage, ob dieser Umstand möglicherweise mit dem sozioökonomischen

Hintergrund der Kinder zusammenhängt, oder ob das Smartphone vielleicht sogar der Auslöser für eine Veränderung im Lebensstil ist. Um dies zu klären, sind weitere Nachforschungen notwendig.

Die gesammelten Daten beweisen, dass jüngere Kinder Tiere und den Roboter bevorzugen. Ältere Kinder, im Alter zwischen 9 und 11 Jahren, mögen humanoide Charaktere lieber. McCue entdeckte in ihrer Studie, dass Schüler realistische Avatare statt Fantasiefiguren für sich selbst entwickeln.

Es wäre überaus interessant, diese Untersuchung mit dem gleichen Material und der gleichen Methode in weiteren Zielgruppen durchzuführen, z.B. an Kindern aus anderen Kulturen oder an Kindern, die durch eine Leseschwäche oder ein eingeschränktes Hörvermögen besondere Bedürfnisse aufweisen. Außerdem wäre es wert herauszufinden, ob das TERENCE System unter der Kon-dition, dass mehrere Sprachen gegeben sind, verschiedene Sätze von Avataren bereitstellen sollte, um die Nutzer zu motivieren.

**Danksagung**

Die Arbeit wurde vom TERENCE Pro-jekt unterstützt, von EC durch die FP7 für R+D, strategische Objektivie finan-ziert. Der Inhalt dieser Dokumentation gibt nur die Meinung des Autors selbst preis. Der EC trägt hierbei keinerlei Ver-antwortung. Die Untersuchung wurde im Rahmen der „Research of Interactiv

Children Books“ finanziert, ein Projekt der MOME Nonprofit Kft, finanziert vom Hauptbüro für Architektur des Unga-rischen Innenministeriums.

**Literatur**

Alexander, B. and Marks, L. (1983) Aes-thetic preference and resemblance of viewer’s personality to paintings. In: Bulletin of the Psychonomic Soci-ety, 21, 384-386.

Alrifai, M., Gennari, R., Tifrea, O., & Vit-torini, P. (2012) The user and domain models of the terence adaptive learn-ing system. In Proceedings of the ebTEL workshop (2012).

Csikós, Cs. (2009) Mintavétel a kvanti-tatív pedagógiai kutatásban. Gondolat Kiadó. Budapest.

Fisher, A., Margolis, J. and Miller, F. (1997) Undergraduate women in computer science: experience, moti-vation and culture. ACM SIGCSE Bulletin. 29.1.106 – 110. p. <http://www.cs.cmu.edu/afs/cs/project/gendergap/www/papers/sigcse97/sigcse97.html>

Inal, Y. & Cagiltay, K. (2006) Avatars as Pedagogical Agents for Digital Game-Based Learning. In C. Crawford et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006 (pp. 3440-3443). Chesapeake, VA: AACE.

Kay, R. H. (2007): Gender differences in computer attitudes, ability, and use

in the elementary classroom. Ontario Universities, Literacy and Numeracy Secretariat, Toronto

Li, N. and Kirkup, G. (2007) Gender and cultural differences in Internet use: a study of China and the UK. Com-puters and Education, 48(2), pp. 301–317.

Locher, P., Martindale, C. and Dorfman, L., (eds.) New Directions in Aesthetics, Creativity and the Arts. Bay-wood. 2006.

McCue, C. (2008) Tween Avatars: What do online personas convey about their makers?. In K. McFerrin et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2008 (pp. 3067-3072). Chesapeake, VA: AACE.

The TERENCE project’s home page: <http://www.terenceproject.eu/web/guest>

Art Education Avatars in Action: Learning, Teaching, and Assessing in 3D Virtual Worlds pp 201 Lilly Lu In: Serious Edu Games Assesment

1 <http://terenceproject.eu> is a three year long project for the design and development of the first Adaptive Learning System (ALS) for poor comprehenders, hearing and deaf, and for their educators. TERENCE aims at offering innovative usability and evaluation guidelines, pedagogical models, AI technologies, and an ALS for reasoning about stories, in Italian and in English.

**Zeichnen für Fashionistas  
Celia Joicey & Dennis Nothdruff, Haupt-Ver-lag, Bern; ISBN: 978-3-258-60090-1**

Gerade SchülerInnen in der Unterstufe möchten gerne perfekte Modezeichnungen erstellen können und scheitern oft daran, dass die Umsetzung ihrer Ideen unbefriedigend ausfällt. In ihrem Werk „Zeichnen für Fashionistas“ zeigen Joicey und Nothdruff verschiedene Zeichentechniken und Entwurfsmethoden, gehen auf die Darstellung unter-

schiedlichster Kleidungsformen ein und zeigen in Interviews mit internationalen DesignerInnen deren Zugänge zur Mode-zeichnung auf.  
Ein interessantes und vor allem hilf-reiches Buch, für alle die sich auf ein-fachem und leicht verständlichem Weg näher mit der Thematik auseinandersetzen möchten.  
Katharina Jansenberger, Linz



rezension

Maria Schuchter

# „Haupt- und Nebensache unterscheiden“

... auf den „ersten Blick“, um in unserem Kontext zu bleiben, scheinbar eine einfache Angelegenheit.

Genau deshalb wurde diese in der Broschüre *Schüler&Innen\_Kompetenzen\_BE\_Leitfaden\_10/2013* angeführte Kompetenz des „Bereiches Bilder erfassen“ für eine Befragung unter Kolleginnen und Kollegen ausgewählt, um diese allgemeine Kompetenzformulierung auf mögliche Inhalte hin genauer zu untersuchen. Der grafische Balken auf Seite 11 der Broschüre lässt die Kompetenz bereits für das Kindergartenalter relevant erscheinen und, wie die Zunahme des Grautons im Balken anzeigen soll, bis zum Ende der Sekundarstufe 2 hin deutlich an Bedeutung gewinnen.<sup>1</sup>

Die Befragung erfolgte im Zusammenhang mit der Bildung einer Forschungsgruppe innerhalb der *Bundesarbeitsgemeinschaft für bildnerisches Gestalten und visuelle Bildung*, die einzelne, in der Broschüre angeführte Fachkompetenzen, genauer unter die Lupe nehmen will.

Die befragten Kolleginnen und Kollegen spiegeln das Spektrum des österreichischen Bildungssystems von der Volksschule bis zum tertiären Bereich

und weisen die verschiedensten Ausbildungen und Jahre der Lehrtätigkeit auf. Im Folgenden eine Paraphrasierung der wichtigsten Aussagen der Befragten, die durch Großbuchstaben anonymisiert wurden (siehe Kasten unten):

Im Spektrum der Äußerungen zeigt sich eine große Bandbreite. Einerseits wird auf die formale Ebene Bezug genommen (*Vorder- und Hintergrund, Positionierung des Hauptmotivs, kompositorische Fragestellungen,...*), andererseits werden inhaltliche Aspekte (*Intention des Bildherstellers, inhaltliche Zentren,...*) genannt.

Bemerkenswert sind auch die kritischen Aussagen der Personen F und G. Beide beziehen sich in Bezug auf die Kompetenz ausschließlich auf den Bereich der Kunst und stellen, großes Unbehagen ausdrückend, den Inhalt dieser Fachkompetenz generell infrage.

Diese offensichtliche Unterschied-

lichkeit in der konkreten Auslegung einer scheinbar so simplen Sache, wie das Unterscheiden können von Haupt- und Nebensache, bedarf also doch genauer Überlegungen. Im Folgenden einige Gedanken zu diesem Thema.

## Haupt- und Nebensachen in der Kunst

Beschäftigen wir uns zunächst mit Bildern aus dem Bereich der Kunst.

Das aus der Werkstatt Raffaels zwischen 1504 und 1517 entstandene Fresko *Borgobrand* in den Stanzen des Vatikans (Abb. 1) ist ein Paradebeispiel für die inhaltliche Vertauschung von Haupt- und Nebensache. Die Haupthandlung mit dem wunder tätigen Papst Leo IV, der mit seinem Segen einen Brand in Trastevere und vor dem Petersdom löschte, befindet sich im Hintergrund und ist sehr klein dargestellt. Im Vordergrund hingegen finden wir große Figuren, Op-

Fachkompetenz : „Haupt- und Nebensache unterscheiden“	
<b>A</b>	Hauptmotiv erkennen, zwischen Vorder- und Hintergrund differenzieren, inhaltliche Gewichtung und Aussage von Haupt- und Nebensache, Wirkung des Bildes ohne Nebensache, Wirkung ohne Hauptsache, Positionierung des Hauptmotivs
<b>B</b>	Bilder beschreiben, benennen und erkennen können, persönliche Assoziationen finden, Intentionen der Bildhersteller und Bildverwender erkennen, Formelemente aus ihrem Zusammenhang lösen und zu neuen Bedeutungszusammenhängen fügen
<b>C</b>	„Ins Auge stechende“ Partien ermitteln, kompositorische oder farbliche Schwerpunkte ermitteln, inhaltliche Zentren finden, geleiteter Betrachterblick, begleitende und füllende „Nebensachen“ unterscheiden, differenzieren zwischen kompositorisch unverzichtbaren Elementen und Redundanzen bzw. ornamentalem Beiwerk
<b>D</b>	Haupt- und Nebensache eines Werkes, was ist dem Künstler wichtig?, Miteinbeziehen des Lebens und Wesens des Künstlers sowie die Zeit der Entstehung
<b>E</b>	Durch Hervorhebung, Platzierung und Reihung am Bild, Haupt- und Nebensache unterscheiden
<b>F</b>	Notwendigkeit einer Gegenfrage: Was ist überhaupt „Haupt- und Nebensache“, Frage der Festmachung an Normen und bestimmten Inhalten oder an der Intention des Künstlers, ist der Künstler zu fragen oder das Kunstwerk oder „Eingeweihte“, um das „Offenbarte“ zu erkennen, die Frage nach dieser Kompetenz ist nicht beantwortbar
<b>G</b>	Ich kann mit den Begriffen Haupt- und Nebensache nichts anfangen. Was die Nebensache eines Kunstwerkes zu sein scheint, ist vielleicht die Hauptsache und umgekehrt. Kunst an sich wird zur Nebensache, wenn das Bild beispielsweise dort aufgehängt wird, wo es farblich zu den Vorhängen passt...

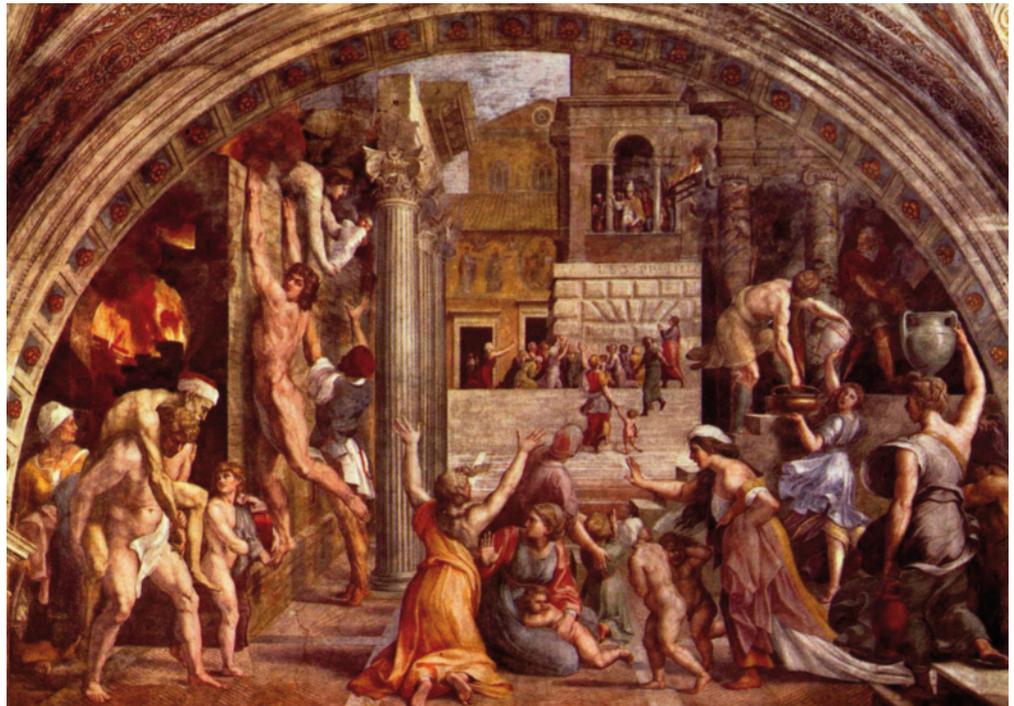
fer und Helfer des Brandes darstellend, die mit ihren athletisch durchgebildeten Körpern und gezierten Haltungen die eigentliche Hauptsache darstellen. Die wichtigste Handlung des Themas selbst ist also weit in den Hintergrund gerückt und eigentlich nur durch den Bildtitel nachvollziehbar. Arnold Hauser spricht in diesem Zusammenhang von einem „antiklassischen und unlogischen Zug“ und stellt das Fresko aufgrund dieser Umkehrung der Gewichtung zusammen mit anderen Bildern der gleichen Epoche an den Beginn des Manierismus, von dem er eine Parallele zur Kunstauffassung der Moderne zieht.<sup>2</sup>

Im *Borgobrand-Fresko* (Abb.1) ergibt sich das Spiel mit der Umkehrung von optischer Haupt- und Nebensache und inhaltlicher *Haupt- und Nebensache* aus dem Bezug zum Titel.

Die eigenartige, bisweilen auch fragwürdige Rolle des Titels für Produkte des Kunstbereichs, der entscheidende Hinweise auf mögliche Bedeutungs- und Interpretationslinien geben soll, wird von Wolfgang Ullrich kritisch beleuchtet.<sup>3</sup> Auch in diesem Beispiel vom Beginn des 16. Jahrhunderts ist es der Titel, der die optische Einschätzung von Haupt- und Nebensache inhaltlich in Frage stellt.

Dieses Spiel mit der Umkehrung von Haupt- und Nebensache auf inhaltlicher und formaler Ebene, für das der *Borgobrand* ein frühes Beispiel darstellt, ist ab dem Manierismus ein häufiges Stilmittel der bildenden Kunst und der visuellen Kommunikation bis in die Gegenwart. Hauptsache wird Nebensache, Nebensache wird Hauptsache oder noch viel häufiger: es gibt überhaupt kein *haupt oder neben*.

Diese Kategorisierung hat beispielsweise für den ganzen Komplex der gegenstandslosen oder abstrakten Kunst keine Bedeutung. Kasimir Malewitschs „Schwarzes Quadrat auf weißem Grund“, das zur Begrenzung hin überal-



den gleichen Abstand wahrt, entzieht sich einer traditionellen Bildbestimmung im Sinne von vorn und hinten, links und rechts, Haupt- und Nebensache, genauso wie Jackson Pollocks drip paintings oder Arbeiten des Informel, der Farbfeldmalerei, der Op-Art, des Abstrakten Expressionismus, um nur einige zu nennen.

Wie stellt sich nun das Problem der Unterscheidung von Haupt- und Nebensache im Bereich der sogenannten *gegenständlichen Bilder* der Moderne und Postmoderne? Auch hier erscheinen diese Kategorien häufig nicht wirklich hilfreich.

In Rene Magrittes *Der Verrat der Bilder (Das ist keine Pfeife)* mag man zunächst vielleicht die abgebildete, freigestellte Pfeife als Hauptsache wahrnehmen. Die eigentliche aber ist der formal untergeordnete Text, der die Aussage des Bildes auf eine andere, neue Ebene hebt, die bis heute zu zahlreichen Interpretationen Anlass gibt.<sup>4</sup> Es braucht einiges an kunsthistorischem Kontextwissen, um sich einer richtigen Einschätzung annähern zu können. Die

auf den ersten Eindruck hin vorgenommene Zuordnung stellt sich dann oft als falsch heraus.

Auch David Hockneys „A bigger Splash“ in der Tate Gallery (1967, ohne Abbildung) steht kennzeichnend für die häufige Situation: der Verursacher des splash, die Hauptsache ist verschwunden, das Gemälde zeigt gleichberechtigte Objekte, eine Unterscheidung in Bezug auf Wichtigkeit, auf Haupt- und Nebensache kann nicht wirklich getroffen werden.

Christine Susanna Prantauers Plakatprojekt *departure* (Abb.2) aus dem Jahr 2002 ist ein weiteres interessantes Beispiel zum Thema.

Die Künstlerin schreibt zu ihrer Arbeit: *konkrete kollektive erinnerungen verbinden sich mit der aktuellen umgebung (abbruch und neubau des bahnhofs innsbruck) und setzen diese in beziehung zu einem „privaten“ blick. bezüge entstehen zwischen dem realen ort im öffentlichen raum, urbaner erinnerung, subjektiver erfahrung, medialen bildern und dem gesellschaftlichen hintergrund.*<sup>5</sup>

Abb. 1  
Im *Borgobrand-Fresko* ergibt sich das Spiel mit der Umkehrung von optischer Haupt- und Nebensache und inhaltlicher Haupt- und Nebensache aus dem Bezug zum Titel.  
[[http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AGiulio\\_Romano\\_001.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AGiulio_Romano_001.jpg)]

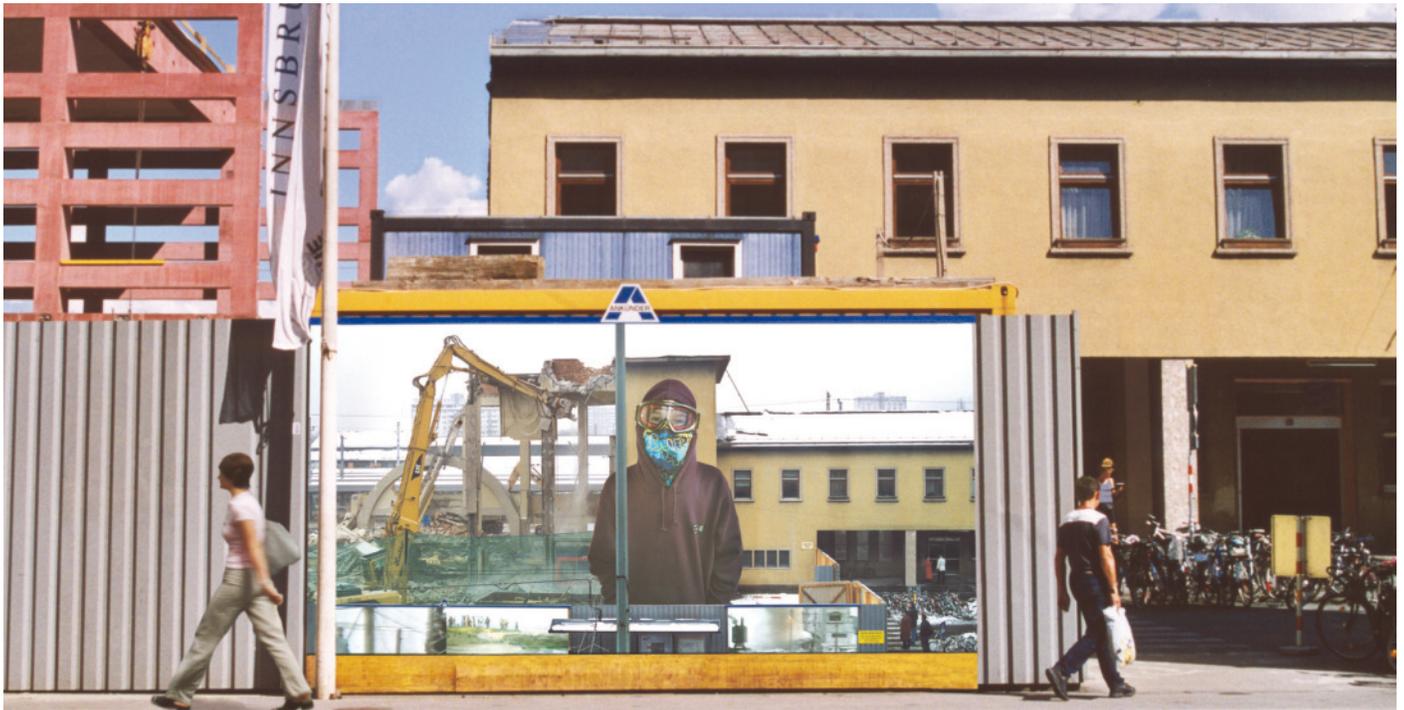


Abb.2  
Gesellschaftlicher  
Hintergrund, realer Ort,  
nochmals als Bild im  
Bild im Plakat, – auch  
hier fällt es schwer, eine  
Haupt- und Nebensache  
auszumachen.  
[christine s. prantauer,  
departure,digitalprint,  
150 x 100 cm, 2002]

*Gesellschaftlicher Hintergrund* wie die Passanten und die verummte Gestalt im vorderen Teil des Bildes, *realer Ort*, der im Abriss begriffene Bahnhof und Teile der Neukonstruktion, beide im Hintergrund gleichzeitig, der alte Bahnhof in einem früheren Abrissstadium nochmals als *Bild im Bild* vorne im Plakat, – auch hier fällt es schwer, Gewichtungen zu unterscheiden, eine *Haupt- und Nebensache* auszumachen. Alles wird mit allem in Beziehung gesetzt. Möglicherweise ist die im Text der Künstlerin konsequent durchgezogene Kleinschreibung auch im Sinne einer Vermeidung von Gewichtung im Schriftbild zu sehen.

Die Zweifel an der Relevanz der Fachkompetenz, wie von den beiden Befragten F und G geäußert, scheinen für viele Positionen der Bildenden Kunst des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart also mehr als berechtigt. Sie entstehen aus dem Anspruch von Kunst nach Mehrdeutigkeit, offenen Interpretationsmöglichkeiten und Vielschichtigkeit. Wenn eine Gewichtung von *Haupt- und*

*Nebensache* überhaupt auszumachen ist, bezieht sie sich oft auf optische, kompositorische Aspekte und wird als Umkehrung zur inhaltlichen Hauptaussage eingesetzt.

#### ... und in der Plakatwerbung

Franz Billmayer weist in seinem Artikel *Viele Bilder, überall. Bildkompetenz in der Mediengesellschaft* darauf hin, dass gerade Bildprodukte aus dem Bereich der Kunst als Beispiele herangezogen werden, um Bildkompetenz im Unterricht zu schulen, obwohl diese nur einen geringen Teil der Bildproduktion ausmachen würden.<sup>6</sup>

Daher nun einige Überlegungen zum Bereich der normalen Bilder (Billmayer) oder, wie Marion Müller definiert, „niederen“ *Bildprodukte, die außerhalb des Kunstbetriebes stehen, eine große Popularität aufweisen und einen hohen Verbreitungsgrad und damit ein großes Publikum haben.*<sup>7</sup> Lässt sich die Kompetenz, Haupt- und Nebensache unterscheiden zu können, als relevante Kompetenz für den Umgang mit Bildern dieser Kategorie verwenden?

Um dieser Frage nachzugehen, erwies es sich als zweckmäßig, im Jänner 2014 eine kurze Bestandsaufnahme der Werbetafeln in Innsbrucks Innenstadt zu tätigen, nicht im Sinne einer zu erreichenden Vollständigkeit, sondern um die aktuelle Bilderwelt der Werbung aufzugreifen.

Bilder aus dem Bereich der Werbung zeigen häufig das Mittel der Motivfreistellung, sei es direkt durch einen monochromen Bildhintergrund oder etwas diffiziler durch drastische Reduzierung des Farbspektrums des Hintergrundes, sodass sich das Hauptmotiv deutlich abhebt.

Eric Kandel, Gehirnforscher und passionierter Kunstsammler betont die Wichtigkeit der Linien und Konturen für die Wahrnehmung. Als ein wesentliches Element der Objekterkennung sieht die aktuelle Forschung, so Kandel, die Trennung einer Figur von ihrem Hintergrund bzw. den Kontrast zwischen Objekt und seinem Grund.<sup>8</sup> Die Werbeindustrie kommt hier der Eigenheit unseres Sehsystems, das sich durch Auswahl

und Aussortierung von Information vom Prinzip einer Kamera unterscheidet, entgegen. In der wirklichen Welt gibt es keine klaren Begrenzungen von Objekt und Hintergrund. Das Freistellen des beworbenen Gegenstandes oder Inhaltes kommt also unseren genetischen Sehgewohnheiten entgegen und lässt damit keinen Zweifel über die Gewichtung im Werbebild. Das beworbene Produkt, ein Auto oder eine Nudelpackung (Abb. 3 und 4), ist die *Hauptsache*, der inhaltliche Informationswert des Bildes deckt sich mit der formalen Platzierung, – eine einfache, häufig eingesetzte, werbeteknische Strategie. In Bezug auf die Kompetenz der Wahrnehmung und des Erkennens der *Hauptsache* werden mit dieser „direkten“ Vorgangsweise wohl keine besonderen Ansprüche gestellt.

Interessanter ist die Frage in Bezug auf *Haupt- und Nebensache* bei „komplexeren“ Plakaten.

Abb.5 zeigt ein Plakat des gemeinnützigen Vereins *Licht für die Welt*, das zumindest in Ansätzen auch das Prinzip der Freistellung durch Reduzierung der Farbpalette für den Hintergrund benützt, um eine Afrikanerin zur Geltung zu bringen. Aber es ist der formal untergeordnete Text der Augenbinde, der auf das eigentliche Anliegen des Vereins verweist, sich für *Blinde, anders behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen in den Armutsgebieten der Erde*<sup>9</sup> einzusetzen.

Das für Bildobjekte aus dem Bereich der Kunst beschriebene Spiel mit unterschiedlichen formalen und inhaltlichen Gewichtungen lässt sich auch hier feststellen.

Auch das Werbeplakat des Wirtschaftsförderungsinstitutes (Abb.6) arbeitet mit dem gleichen Prinzip.

Das Plakat der Österreichischen Bundesbahnen (Abb.7) spielt scheinbar zwei Reisende in den Vordergrund, der Hintergrund, das Innere eines Wagons, aber stellt erst den inhaltlichen Kontext



Abb.3 und 4  
Das beworbene Produkt ist die Hauptsache, der inhaltliche Informationswert des Bildes deckt sich mit der formalen Platzierung, – eine einfache, häufig eingesetzte, werbeteknische Strategie.



Abb.5  
Der formal untergeordnete Text auf der Augenbinde verweist auf die eigentliche Botschaft der Werbecampagne.

Abb.6

Was ist hier Hauptsache, was Nebensache? Gesicht, Textstreifen oder Wifi-Kursbuch? Eine Zuordnung ist weder möglich noch sinnvoll.



Abb.7

Entspanntheit und Wohlbefinden werden erst in der 1. Klasse der ÖBB möglich. Haupt- und Nebensache ergeben gemeinsam die Botschaft.



Dr. Maria Schuchter  
Lehramt HS für Mathematik, Geschichte und Bildnerische Erziehung  
Studium der Kunstgeschichte und Geschichte an der Universität Innsbruck  
Ab 1980 Lehrtätigkeit an verschiedenen Hauptschulen in Tirol, zuletzt an der NMS mit kreativem Schwerpunkt in Innsbruck  
Seit 2011 an der Privaten Pädagogischen Hochschule Edith Stein in Stams/Tirol

her und sorgt für die richtige Einordnung der Bildinformation. Völlige Entspanntheit und absolutes Wohlbefinden, das auch den Nachbarn nicht irritieren kann, da er ja dasselbe genießt, werden eben erst in der 1. Klasse der ÖBB möglich. Scheinbare Haupt- und Nebensache bedingen sich auch hier gegenseitig zu einer einheitlichen Aussage.

Die drei ausgewählten Plakate bewerben nicht nur einfach das zu erwerbende Produkt (die kostengünstige Fahrt in der 1. Klasse, den Kurs beim Wifi-Institut, die Spende für einen wohltätigen Verein), sondern versprechen viel mehr. Wolfgang Ullrich spricht im Zusammenhang mit der Konsumkultur von emotionalem Mehrwert, von Potenz und Image<sup>10</sup>, Robert Misik von Identität und Lifestyle<sup>11</sup>, die man mit dem Kauf von Produkten erwirbt. Mit der Spende trägt man zu einer besseren, „helleren“ Welt bei (der beinahe mystische Glanz im rechten Teil der Savanne und auf der Schulter der Frau hat „erleuchtenden“ Charakter) und erwirbt gutes Gewissen, der WIFI-Kurs beseitigt das sprichwörtliche Brett vor dem Kopf und erweitert den Horizont, und mit der Bahnfahrt 1. Klasse gewinnt der Kunde befreienden Lebenskomfort und Zufriedenheit.

Diese inhaltskomplexeren Plakate zeigen das gleiche Prinzip wie viele Arbeiten der bildenden Kunst: Die Unterscheidung in *Haupt- und Nebensache*



che ist auf inhaltlicher und auf formaler Ebene keineswegs deckungsgleich. Formal scheinbar Untergeordnetes, Nebensächliches ist inhaltlich äußerst relevant und bestimmt die eigentliche Bildaussage stark mit. Eine auf den ersten Blick erfolgte Zuordnung hält also bei einer genaueren Prüfung des Bildes in seinem Kontext nicht mehr stand. In der sichtbaren Organisation des Bildes sind wichtige Elemente, die seine Intention aber auch seine Wahrnehmung bestimmen, nicht enthalten. Will man der Bilderwelt unserer Zeit gerecht werden, ist aber die Hinterfragung eben dieser unbedingt notwendig.<sup>12</sup>

Die „simple“ Formulierung Haupt- und Nebensache erkennen stellt sich somit als äußerst komplexer Sachverhalt dar,

wie sich das auch in den inhaltlich so vielfältigen und unterschiedlichen Aussagen der Kolleginnen und Kollegen widerspiegelt.

- 1 Schülerinnen\_Kompetenzen\_Be. Leitfaden\_10/2013 . Österreichische Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung&Visuelle Bildung. Visuelle Kultur\_Kunst und Kommunikation. BMUKK\_Wien, 2013, S.11.
- 2 Hauser, A.: Der Ursprung der modernen Kunst und Literatur. München, 1973, S.154ff.
- 3 Ullrich, W.: Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers. Berlin, 2007, S.34ff.
- 4 Grunenberg, Ch./ Pih D.: Magritte. A bis Z. Katalog zur Ausstellung Magritte. Das Lustprinzip in der Albertina. Wien, 2011, s. 223f.
- 5 Prantauer, Ch.S.: Departure. Ein Plakatprojekt im Rahmen der Ausstellung Variable Stücke. Strukturen. Referenzen. Algorithmen. Galerie im Taxispalais. Innsbruck 2002, S.3.
- 6 Billmayer, F.: Viele Bilder überall. Bildkompetenz in der Mediengesellschaft. www.bilderlernen.at/theorie/viele\_bilder.html.: abgefragt am 31.1.2014
- 7 Müller, M.G.: Grundlagen der visuellen Kommunikation. Konstanz, 2003, S.14.
- 8 Kandel, E.: Das Zeitalter der Erkenntnis. Die Erforschung des Unbewussten in Kunst, Geist und Gehirn von der Wiener Moderne bis heute. München, 2012, 323 ff.
- 9 <http://www.lichtfuerdiewelt.at/>. Abgefragt am 25.1.2014.
- 10 Ullrich, W.: Haben wollen. Wie funktioniert die Konsumkultur? Frankfurt a.M., 2009<sup>2</sup>, S.45 ff.
- 11 Misik, R.: Alles Ware. Glanz und Elend der Kommerzkultur. Berlin, 2009, S. 35ff.
- 12 Das von Erwin Panofsky vorgeschlagene System der Interpretation von Bildern ist in diesem Zusammenhang nach wie vor relevant. (Panofsky, E.: Sinn und Deutung in der bildenden Kunst. Köln, 1978,1955, S.50 ff.)

**Pirstinger Franziska**

# Die themenzentrierte künstlerische Projektarbeit

Im Rahmen des Lehrgangs „Ästhetische Spurensuche“ ermöglicht die Kirchliche Pädagogische Hochschule Graz im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrern, ihre fachdidaktischen und künstlerischen Kompetenzen zu erweitern und neue Methoden der Kunstvermittlung kennen zu lernen. Der 30 ECTS umfassende Lehrgang „Ästhetische Spurensuche, Künstlerisch kreative Erfahrungsfelder mit Gestaltungspraxen“ weckt das kreative Potential der Teilnehmer\_innen, stärkt ästhetisches Bewusstsein und persönliche Begabungen und setzt künstlerische Prozesse in Gang. Teilnehmer\_innen erlernen bildnerische Techniken und Verfahren und entfalten im praktischen Tun ihre persönliche Bildsprache. Nach der Aneignung eines breiten Methoden- und Technikwissens werden die Studierenden in eine eigenständige künstlerische Projektarbeit entlassen, in der sie Problemstellungen und künstlerisches Umsetzungsmedium selbstständig wählen können. Der Lehrgang arbeitet mit neuesten fachdidaktischen Erkenntnissen, bildnerischen Verfahren der Gegenwarts-kunst, sowie mit sozialphilosophischen und therapeutischen Fragestellungen. Die im Lehrgang erprobten Methoden und Praxen können in der pädagogischen Praxis aller Schultypen, aber auch in der außerschulischen Arbeit mit Kindern und Erwachsenen im kulturpädagogischen Bereich eingebracht werden.

Peter-Carl Buschkühle, der das Konzept der künstlerischen Bildung in Deutschland forciert, gab bei der BAG\_Bild im Nov. 2013 in Mattsee Einblick in seine Arbeitsweise. Die KPH (mit dem Team Angerer Peter und Pirstinger Franziska) arbeitet seit 2006 in einer steirischen Interpretation dieses Modells im Lehrgang und jeweils im Abschlusssemester der VS- und Fachlehrer\_innenausbildung. Rückmeldungen von Studierenden und Seminarergebnisse bestärken, diesen Weg bildnerischen Arbeitens weiterzuentwickeln.

Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz geschildert, die Studierende weitgehend ihr bildnerisches Thema selbst bestimmen lässt und sie gleichzeitig in die Selbstverantwortung entlässt. Die Einheit beginnt mit einem Arbeitsauftrag an die Studierenden, sich auf die nächste Kunstunterrichtsstunde vorzubereiten.

## **ETWAS IN DAS SEMINAR MITBRINGEN ermöglicht, sich selbst in das Unterrichtsgeschehen einzubringen.**

„Bitte bring einen ‚Erinnerungsgegenstand‘ ins Seminar mit, etwas Kleines, das dir selber viel bedeutet, das Erinnerungen in dir weckt. Einen Gegenstand der Geschichten erzählen lässt. Für andere mag der Gegenstand banal, kitschig, alt, wertlos, etwas zum Wegwerfen sein – dir jedoch ist er wertvoll und bedeutend. Es könnte zum Beispiel ein Brief, ein Foto, ein Stofftier, ein Stein ...

sein, du weißt schon was“.

Für die Studierenden ist die Beantwortung der Frage „Was machen wir mit dem Ding?“ sehr wichtig. „Wir zerstören es nicht – bzw. nur, wenn man es selber will. Der Gegenstand muss auch nicht in die bildnerische Arbeit einfließen, du kannst ihn dann wieder nach Hause mitnehmen und weiter aufbewahren.“ Anhand des „Erinnerungsgegenstandes“ werden persönliche Geschichten aufgerollt. Wie intensiv bzw. wahrheitsgetreu man diese erzählt, liegt im eigenen künstlerischen Ermessen.

Im Seminar wird geschrieben, geforscht, gesammelt, gezeichnet, gemalt; das heißt, zunächst einmal wird ausschließlich experimentiert, Ideen werden gesammelt, Recherchen gestartet und Konzepte entwickelt. Ein Skizzenbuch bzw. „Ästhetisches Tagebuch“ bietet Raum für alle Ideen, Impulse und Projektideen. Erst nach und nach sollen die besten auch technisch möglichst gut umgesetzt werden.

## **Lernende bestimmen den Ausgangspunkt des Unterrichts:**

Mit dieser Aufgabenstellung drehen sich die traditionellen Lehrenden-Lernenden-Verhältnisse um: Nicht die Lehrenden bringen das Material mit, sondern die Lernenden sammeln und bestimmen ihre Ausgangsposition für den Unterricht. Auf diese Weise können sie sich schon Tage vorher auf die Unterrichtsstunde einstimmen und (sich) für eine bildnerische Arbeit motivieren.



Dr.phil. Mag.art  
Franziska Pirstinger  
Hochschullehrerin, Fachdidaktikerin, Malerin

**Ausbildung:**  
Hauptschullehramt,  
Pädagogische Akademie  
Graz Eggenberg  
AHS Lehramt, Akademie  
der Bildenden Künste  
Wien  
Studium Pädagogische  
Psychologie, Universität  
Wien  
Lehrtätigkeiten an HS,  
AHS,  
Zahlreiche Ausstellungen  
und Publikationen  
derzeit als Hochschullehrerin an den Pädagogischen Hochschulen der Steiermark tätig  
Leitung des Kompetenzzentrums: Kunst – Kreativität – Kommunikation,  
KPH Graz

Abb.1  
Rosa Zottelwesen, gerettet vom Fetzenmarkt als Impulsgegenstand für die Arbeit am Erinnerungsgegenstand.



Erfahrungsgemäß führt der persönliche Anknüpfungspunkt zu einer größeren Identifikation und einer gesteigerten Motivation der Lernenden.

### **Lernende und Lehrende werden zu Entdeckern**

Für die Lehrenden gilt es, die eigenen bildnerischen Vorstellungen und Gestaltungsvorlieben loszulassen und sich einzulassen auf das, was vonseiten der Lernenden kommt. Die Lehrenden begeben sich mit den Lernenden auf eine Art Entdeckungsreise, auf der man vor allem lernt, gute Fragen zu stellen, Erfahrungen sammelt, Erkenntnisse gewinnt und neue Ideen bekommt.

Der kreative Funke springt im Gespräch zwischen Lehrenden und Lernenden über. Die an deren Arbeiten interessierten und offenen Lehrenden werden zu Wegbegleitern in einem künstlerischen Prozess.

### **1. Projekttag: Offene Einstiege ermöglichen Spielräume für werkorientiertes, eigeninitatives Arbeiten**

Die Studierenden haben Folgendes mitgebracht: Fotos, Bilderrahmen, Steine,

Puppen, Briefe, Blaufärbemittel, Wurzelstöcke, Muscheln ... Eine Studentin hat nichts mitgenommen. Auch die Lehrerin hat etwas mitgebracht.

Nun bittet sie die Studierenden, ihr Kunsttagebuch herauszunehmen und den Erinnerungsgegenstand vor sich hinzulegen. „Du kannst deinen Gegenstand vor dir liegen lassen oder auch in die Hand nehmen. Du kannst die Augen schließen und ihn visualisieren – die Erinnerungen hochkommen lassen, die du mit dem Gegenstand verbindest – du kannst ihn aber schlichtweg nur beschreiben, wie er ist, oder ihn abzeichnen – was immer du möchtest. Du kannst sogar aufstehen und mit dem Gegenstand herumgehen. Spüre in dir, wie du dich an den Gegenstand annähern möchtest. Du hast fünf Minuten Zeit. Schreibe oder skizziere deine wichtigsten Erfahrungen.“

Nach dieser fünfminütigen Stilleübung begeben wir uns in den Sesselkreis. Jeder berichtet über seinen Erinnerungsgegenstand. Die Studierenden sind aufgeregert – schließlich geht es um Persönliches!

Die Lehrerin fängt an. Sie hat ein rosarotes, zotteliges Kuscheltier mitge-

bracht, so wie man es in den 1970er-Jahren in Schießbuden fand (Abb.1). Es erregt das Interesse der Studierenden. Sie erfahren, dass es sich nicht um ein Kinderspielzeug handelt, sondern um einen Ankauf im Erwachsenenalter auf einem Fetzenmarkt. Die Lehrerin erzählt: „Das Kuscheltier stach durch die knallig pinke Farbe hervor und erregte das Mitleid unter all dem anderen Kram. Ich liebe dieses Kuscheltier, denn es erinnert mich an eine verlorene Kindheit ...“

Die Studierenden lauschen voll Interesse – immer wieder wird gelacht – der Bann ist gebrochen, nun erzählen alle auf eine persönliche und berührende Weise. Auch die Studentin, die nichts mitgebracht hatte, erzählt und erklärt, warum sie nichts sammelt und keine Erinnerungen mit Dingen verbinden möchte.

Der mitgebrachte Gegenstand hilft uns, uns auf einer neuen, persönlicheren Ebene kennen zu lernen. An diesem Nachmittag zeichnen einige ihren Gegenstand noch ab, andere frottieren ihn, manche legen ihn auf den Overheadprojektor und projizieren ihn, andere fotografieren ihn an allen möglichen skurrilen Orten – manche schreiben auch nur oder tauschen sich noch weiter mit anderen aus.

### **Künstlerische Prozesse brauchen besondere Atmosphären, Intensität und Zeit**

Wir wollen keine Produkte oder vorschnellen Ergebnisse, sondern ganz bewusst den Prozess der Annäherung an einen Gegenstand ausdehnen und verlangsamen und damit intensivieren.

Künstlerische Arbeit beginnt mit einer intensiven Zuwendung zu einer für den Künstler brisanten Problematik. Künstler und Künstlerinnen zeichnen sich oft durch eine „etwas andere, tiefere Sichtweise“ aus – sie betrachten nicht oberflächlich aus Alltagsaugen, sondern gehen den Dingen auf den Grund. Die-

sen besonderen Zugang zur Welt wollen wir üben und anhand unseres „Erinnerungsgegenstandes“ erproben.

Künstlerische Annäherungen sind durch Sammeln, Ordnen, Arrangieren, Montieren, Inszenieren, durch freies Assoziieren, Schreiben, Fotografieren, Malen, Zeichnen, Bildhauern, Filmen etc. möglich. Künstlerische oder ästhetische Arbeit ermöglicht auf diese Weise Selbsterfahrung, Selbstdarstellung und Selbstinszenierung.

## 2. Projekttag: Ideen generieren sich aus den Kontexten Kunst, Wissenschaft und Alltag

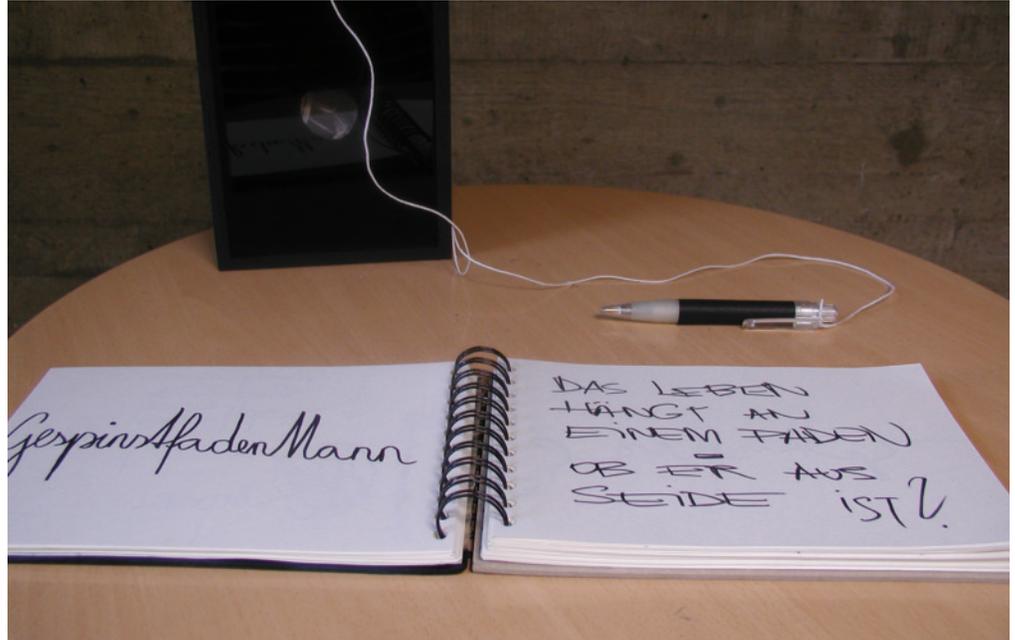
Die Einheit beginnt mit einer theoretischen Einführung durch den Lehrenden mit vielen Kunstbeispielen und Alltagsbildern, sowie kunstphilosophischen Verweisen.

Erinnerungsgegenstände beziehen sich auf längst Vergangenes. Erinnerungsgegenstände beziehen sich auf Lebenssituationen, die wir so nicht mehr vorfinden werden. Das Kind – die Frau/der Mann, der/dem dieses Ding einmal gehört hat – existiert in dieser Form und Lebenssituation nicht mehr. Zeit ist verflissen, Werthaltungen, Persönlichkeiten und Orte haben sich möglicherweise verändert. Damals ist unwiederholbar vorüber. Nur ein Ding ist von dieser Zeit geblieben.

Die Auseinandersetzung mit einem Erinnerungsgegenstand birgt für die Studierenden die Möglichkeit, ihrer Vergangenheit nachzuspüren und eventuell diesbezüglich unbeantwortete Fragen zu klären. Ohne dass auf diesen Aspekt speziell hingewiesen worden ist, kommen fast alle Studierenden, insbesondere die Frauen, von selbst in eine Art Biographiearbeit hinein.

### Wie findet sich die eigene künstlerische Idee?

*Experimentieren, Sammeln, Üben, Besprechen, Verwerfen, Durchhalten, in*



*den kreativen Flow kommen...*

Inspirationen und eigene Ideen kommen einerseits vom mitgebrachten Gegenstand, andererseits über die Gesprächs- und Reflexionsrunden, die Kunst- und Werkanalysen, das angesammelte Fachwissen und über Materialimpulse.

Ein ganzer Pool an kognitivem und emotionalem Wissen sowie das Training technischer Fertigkeiten, die für die Umsetzung relevant sind, setzen Motivation und Kreativität frei.

„Wenn du dein Thema gefunden hast, kannst du die Problematik in deinem bildnerischen Medium völlig frei abhandeln. Du hast Freiheit in der Wahl des Materials, der Technik, des künstlerischen Mediums. Du hast auch die Freiheit selbst zu entscheiden, wie lange du an deinem Projekt arbeiten möchtest und wie viel Materialbudget du dafür einsetzt.“ (Selbstverständlich kann dieser sehr offene Rahmen im schulischen Kontext dementsprechend eingeengt werden – Schulische Kreativität findet in guten, von Lehrenden definierten Rahmenbedingungen statt.)

Die ästhetischen Tagebücher füllen sich zunehmend (Abb.2). Materialien

und Objekte werden in das Seminar mitgebracht. In Einzelgesprächen klärt der Lehrende mit jedem Studierenden Realisierungsmöglichkeiten ab.

Wie die letzten Seminarberichte zeigen, erwecken einige „intensive gedankliche Beschäftigungen“ mit dem Erinnerungsgegenstand zahlreiche spannende Geschichten zum Leben. Oft sind die Verknüpfungen so intensiv, dass sich die ganze Lebensgeschichte neu aufrollt.

Einige Studierende wissen bereits konkret, wie sie ihre „Erinnerungsgeschichte“ verbildlichen, andere wollen noch intensiver nachforschen.

## 3. Projekttag: Gestalterische Individualität und weitgehend eigenständige Ausführung kennzeichnen die künstlerische Umsetzung

„Du hast gesammelt, skizziert, notiert, Brainstorming gemacht, im Internet, in Büchern, in Familienalben, Tagebüchern geforscht, mit Leuten gesprochen, Interviews geführt – eben alles, was für dich und deinen Gegenstand wichtig war. Nun ist es wichtig, wieder zu reduzieren und dich auf einen für dich wesentlichen, spannenden Aspekt zu konzentrieren. Abstrahiere! Aus der

Abb.2  
Wiederentdeckung des Skizzenbuches: hier werden Informationen gesammelt, Ideen notiert, skizziert und Konzepte erarbeitet.



Abb.3  
Elisabeth Krenn mal ihre Jugendfotos akribisch genau ab und deutet die letzten zehn Jahre künstlerisch um.

Abb.4  
Bilder aus der Jugend im A1-Format

Vielfalt deiner Ideen suche nun jene aus, die dir realisierbar scheint und die auch den Betrachtern eine Botschaft bringt. Wie können wir Geschichten des Erinnerungsgegenstandes bildnerisch erzählen? In den traditionellen Medien: Malerei, Grafik, Skulptur. Welche Materialien und Verfahren bieten sich an? Ein einziges Bild/eine Skulptur kann so mit

Inhalt aufgeladen sein, dass es/sie die Botschaft deines Gegenstandes erzählt. Du kannst deine Geschichte aber auch spielen, tanzen, als Video drehen oder Objektkästen bauen.“

Nun explodiert die kreative Energie der Gruppe! Ideenreichtum und Vielfalt kennen nur zeitliche, räumliche und finanzielle Grenzen.

Die Studierenden haben ihre Materialien weitgehend selber mitgebracht. Sie lernen sich durch die zahlreichen Reflexionsphasen auf einer neuen, tieferen Ebene kennen und schätzen. Der Ideenaustausch generiert immer neue Ideen. Es entsteht ein kreativer Flow. Studierende unterstützen und beraten sich gegenseitig. Im Arbeitsprozess entstehen neue Projektideen und Projektpartnerschaften.

#### Realisierung der Projektarbeiten:

In einem Zeitrahmen von etwa zwei Monaten und unter fachlicher Betreuung durch die Lehrenden entstehen sehr unterschiedliche, sehr intensive, zumindest für die Lehrenden, die diesen Prozess begleiten, unter die Haut gehende Arbeiten.

#### Im Folgenden werden einige Arbeiten exemplarisch vorgestellt:

*Elisabeth Krenn* beginnt ihre Jugendfotos akribisch genau abzumalen und die verflossenen zehn Jahre künstlerisch umzudeuten (Abb.3). Sie wählt die traditionelle Technik der Acrylmalerei auf riesigem A1 Format (Abb.4).

*Erasmusstudentin Susanna*: Der rote Anorak. (Abb.5)

„Da ich in Graz nur für ein halbes Jahr wohnen sollte, fand ich in meinem Gepäck nur wenig Erinnerungsgegenstände, sondern vielmehr einige Gebrauchsgegenstände. Darunter mein alter, gebrauchter und roter Anorak, der schon fünf Jahre alt war und mich gegen den Willen meiner Mutter und Großmutter nach Graz begleitete. Dieser Anorak hat sich hartnäckig, jeden Winter wieder, als am zweckmäßigsten und in meinen Augen auch als am kleidsamsten erwiesen und mich schon auf einigen Reisen begleitet. Ein guter Freund sozusagen, für den es Zeit wurde ein Denkmal zu schaffen.“

Mit ihm als imaginärem Freund wollte ich die Auseinandersetzung mit



Abb.5  
Ein imaginärer Freund –  
Susannas roter Anorak

dem Fremden in einem selbst sowie dem Fremden außerhalb thematisieren, die Suche nach dem fehlenden Teil, nach einem Freund (in einer neuen Umgebung). Die Jacke sollte also einen Teil von mir bezeichnen, welcher als Schutzhülle und Begleiter fungiert, und gleichzeitig als etwas, das (erst einmal) etwas Neues, Fremdes ist, das es zu entdecken gilt, auch indem man Altes ablegt.“

*Brigitte Holzmann:*

Ausgangspunkt ist eine Muschel, die am Urlaubsort gefunden wurde. Die Muschel wird häufig ans Ohr gelegt, erzählt Geschichten, weckt Sehnsüch-

te und Erinnerungen. Das Anliegen der Studentin ist, alle Assoziationen, die die romantische Urlaubsmuschel wachruft, auf eine banale Klomuschel zu projizieren. Die Klospülung reißt uns aus unseren Träumen und schwemmt alles weg. (Titelbild)

*Fritzi Scherbaum:* Gehörnte Menschheit (Horned Humanity).

„Zettel mit Gedankennotizen in Büchern und Hosentaschen warten darauf, aufgeschrieben und umgesetzt zu werden. Leider landen sie meist in der Waschmaschine oder im Mülleimer. Tausende Ideen werden zerlegt und geordnet, während ich wandere – Projekte im

Kopf. Meine Zerstreutheit kann schon zu einer Herausforderung für meine Umgebung werden und mich selbst zu hysterischen Verzweiflungsausbrüchen bringen.“

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist eines jener vielen geschenkten Sammelstücke, zu denen Fritzi Scherbaum nicht Nein sagen konnte, das aber nie Verwendung in ihrer Wohnung fand: ein Geweih. Dieses wurde mehrmals mit Papiermaché abgenommen (Abb.6) – seziiert, vervielfältigt und mit unterschiedlichsten Labels versehen (Abb.7). Eines der Geweihe wird in einer Performance präsentiert (Abb.8).



Abb.6  
Ein Geweih wird mit  
Papiermaché abgeformt.



Abb.7  
Gehörnte Menschheit als  
Performance

#### Erkenntnisse aus der Arbeit

- ◆ Am Weg der Realisierung, der gekennzeichnet war von Versuch und Irrtum, materiellen Widerständen, technischen Hürden, Scheitern und Neuanfang sowie Revidieren ihres Kunstbegriffs, lernten die Studierenden vor allem das Durchhalten.
- ◆ Der Wert der Arbeit und die Identifikation mit dem eigenen Werk sind enorm.
- ◆ Die Studierenden hatten das Gefühl, über sich selbst hinaus gewachsen zu sein. Dies konnte auch vonseiten der Lehrenden und dem privatem Umfeld bestätigt werden.
- ◆ Durch die künstlerische Aufbereitung des Erinnerungsgegenstandes wurden teilweise persönliche Lebenssituationen aufgearbeitet und gelöst.
- ◆ Die zentrale Erfahrung, die Studierende in diesem Prozess machen, ist der Zugang zu ihrer eigenen Kreativität. Sie verlieren den Wunsch, „gute Rezepte“ für die Schulpraxis (bzw. Lebenspraxis) zu bekommen, hören stattdessen mehr in die Bedürfnisse der Schulklasse (bzw. die eigenen Bedürfnisse) und eigenen persönlichen Stärken und Begeisterungsfelder hinein.

Abb.8  
Verschiedene Labels um-  
hüllen Geweihstangen.

Die Vielfalt der Problembegegnungen und die Originalität der individuellen Lösungen lösen auch bei den Lehrenden AHA-Erlebnisse aus und überzeugen, den eingeschlagenen Weg fortzusetzen. Denn Ziel eines erfolgreichen BE-Unterrichts muss sein, die gestalterische Individualität der Lernenden anzuerkennen und diese bestmöglich zu entfalten. In jeder Persönlichkeit ist schöpferisches, kreatives Potential vorhanden, dies soll bestmöglich individuell trainiert und entwickelt werden. Jeder Schüler und jede Schülerin soll und kann im weiten Projektrahmen sein/ihr Unterthema finden, in dem er/sie sich motiviert entfalten und zu einem einzigartigen Ergebnis kommen kann. Eigenständiges Lernen und Mitverantwortung am Unterrichtsgelingen werden so zu einer

Selbstverständlichkeit. Alle sind nicht nur fähig, sondern auch aufgefordert, Bedeutungen, Werte, Handlungen und Urteile hervorzubringen, die er/sie als Urheber\_in selbst zu verantworten hat.

#### Literatur

- Buschkühle, Carl-Peter: Die Welt als Spiel/2. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Athena. Oberhausen 2007
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung. Athena, Oberhausen 2014
- Regel, Günther: Die zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Buschkühle: Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003



Salzburg und Linz, 24. April 2014

An die Rektorate und Studienkommissionen der Pädagogischen Hochschulen in Österreich  
 MinRin Dr.in Anneliese Koller I/7 - LehrerInnenbildung / Pädagogische Hochschulen  
 VB Sektionschef NEKULA Kurt, MA SEKTION I Allgemein bildendes Schulwesen, Qualitätsentwicklung u. –sicherung, BIFIE;  
 Pädagogische Hochschulen  
 SL-Stv. Mag. Augustin Kern SEKTION I Allgemein bildendes Schulwesen, Qualitätsentwicklung u. –sicherung  
 MinRin Mag.a Maria Dippelreiter – Elementarpädagogik, Grundschule, BAKIP/BASOP  
 MinR Dr. Helmut Bachmann I/2 – Sekundarstufe I u. Polytechnische Schule  
 MinR Johannes Baumühlner I/2 – Sekundarstufe I u. Polytechnische Schule  
 MinRin Dr.in Gabriele Trattner IV/7 – Kulturnetzwerk  
 Mitglieder des Qualitätssicherungsrates: Univ.-Doz. Mag. Dr. Andreas Schnider, Univ.-Prof. Mag. Dr. Roland Fischer, Prof.in  
 Mag.a Dr.in Maria-Luise Braunsteiner, Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Kofler

## Stellungnahme zu den Entwicklungen an Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Ausbildung für Primarpädagogik

**Der BÖKWE unterstützt die Forderungen der BAGWE nach einer „deutlichen Erhöhung der Stundenkontingente im praktischen technischen und textilen Bereich gegenüber der derzeitigen Ausbildung“ der Primarpädagogik (Stellungnahme der BAGWE vom 18. März 2014).**

Werken wird derzeit in den Volksschulen oftmals dilettantisch unterrichtet.

Die Auseinandersetzung mit den technischen und textilen Dingen und Phänomenen unserer Lebenswelt beschränkt sich dabei auf das reproduzierende Fertigen von rezepthaften Werkpackungen und Handarbeitsanleitungen. Die essentiellen Inhalte und Kompetenzen, die die Kinder in dieser Entwicklungsstufe und diesem Lernbereich erwerben sollten, werden so nicht erworben, sondern im Keim erstickt.

Die Ursache dieses Dilemmas ist die nicht vorhandene oder mangelhafte Qualifikation der Lehrer/innen, die Technisches und Textiles Werken unterrichten bzw. ohne fachliche Eignung dazu verpflichtet werden.

Aus dieser Notsituation heraus greifen die Pädagog/innen auf verstaubte Methoden und Hilfsmittel zurück. Werken wird dadurch zur reinen Bastelstunde degradiert. Die Schüler/innen werken nicht, sie basteln.

Der Ruf nach Abschaffung oder Kürzung dieses Faches basiert auf dem Output und dem Image eines derartigen Werkunterrichts.

Handlungsorientiertes Lernen benötigt viel Zeit und face-to-face Betreuung durch qualifizierte Pädagog/innen.

Die handwerkliche, technologische, technische, kreative und schaffende Auseinandersetzung ist zeitaufwändig und bildet einen großen Anteil in der Schüler/innen- und Pädagog/innenbildung. Sie erfordert eine intensive, direkte Betreuung durch fachlich qualifizierte, erfahrene Pädagog/innen und kann nicht durch selbstständiges Studium ersetzt werden.

Der BÖKWE fordert einen qualitativen Technischen und Textilen Werkunterricht, beginnend in der Primarstufe bis hin zur Pädagog/innenbildung.

Wir ersuchen Sie, unser Anliegen zu unterstützen!  
 In Erwartung einer Stellungnahme und mit freundlichen Grüßen,

Mag. Erwin Neubacher und Maga Susanne Weiß  
 (Fachvertretung für Technisches Werken und  
 Textiles Werken des BÖKWE)



**„grund\_schule kunst bildung“  
Kirsten Winderlich (Hg.),  
grund\_schule kunst bildung  
– band eins: ort & raum,  
ATHENA-Verlag, ISBN: 978-3-  
89896-557-6 92 S., 20,10€**

Dass Kunst und ästhetische Produktion höchsten Stellenwert in der Schulpraxis haben können, dokumentiert die Schriftenreihe »grund\_schule kunst bildung« der Universität der Künste Berlin, welche in enger Kooperation mit Berliner und Brandenburgischen Schulen entsteht.

Lernen sollte von Erkenntnis, Begegnung und Erleben tiefgreifend geprägt sein. Dem schmalen und doch gewichtigen Buch gelingt diese Verortung der Lesenden in einem forschungs- und entwicklungsproduzierenden Raum. Wir Lesenden finden uns an nicht nur für Kinder ideal erscheinenden – auch

informellen – Lernorten wieder, die eigene Weltentwürfe zu beherbergen vermögen und darüber hinaus Bildungsgelegenheiten bieten.

Die „grund\_schule der künste“ als ein experimentelles Laboratorium für Studierende – umgesetzt gemeinsam mit Heranwachsenden und Lehrenden – vermittelt über die klassischen Inhalte und Methoden des Kunstunterrichtes hinausgehend exemplarisch innovative Ansätze und Handlungsszenarien. An diesen besonderen Bildungsorten wird es Kindern ermöglicht, ohne soziokulturelle Barrieren auch in schulfernen Wirkungsbereichen tätig zu werden.

Die Bände dieser Publikationen sollen fachbezogen innovatives Unterrichten verstärkt in außerschulischen Lern- und Arbeitsfeldern initiieren und reflektieren.

Kirsten Winderlich und die weiteren AutorInnen haben für den „band eins: ort und raum“ ein farbenreiches Spektrum an Möglichkeiten von (Kunst-)Bildung zusammengesetzt und zu diesem Zweck zehn verschiedenartige Positionen und damit auch Studierende, Klassenverbände, Räumlichkeiten, Inhalte paradigmatisch vereint.

Die AutorInnen verweisen auf die immense Bedeutung von Ort und Raum für die künstlerische Bildung und auch darauf, wie sich räumliche Bereiche entwickeln und nutzbar gemacht werden können, wo Lernfelder sich auf tun und ereignen können.

Diese Schriftenreihe wird somit Bildungs- als auch Logbuch sein, welches aufzeigt, wie realitätsnah Kunst im Schulunterricht vermittelt werden kann, ohne museal zu erscheinen. Aus beengten Unterrichtsumgebungen können, der Not trotzend, außerschulische offene Erlebnis- und Lernorte werden, welche darüber hinaus sich mit im klassischen Kunstunterricht möglicherweise eher vernachlässigten Themenbereichen wie Architektur, De-

sign und Alltagsästhetik beschäftigen. So werden geheime Orte in Stadt und Land – Verstecke und Rückzugsorte – künstlerische Interventionen in der Öffentlichkeit, aber auch performative und auditive Lernarrangements als sinnliche und ästhetische Erfahrungsräume erschlossen.

Nach einer kurzen theoretischen Einführung zur ästhetischen Bildung im schulischen Bereich wird auf knapp über 80 Seiten die praktische Umsetzung von Kunst geboten. Unterrichtsaktionen werden anschaulich vorstellbar und treiben an, Kunstinhalte didaktisch innovativer einzubringen, Neues zu entdecken und auszuforschen.

Die Appellkraft dieser schulalltagsbezogenen Bilder und leicht zugänglichen, sorgfältig gegliederten Beiträge ist sehr groß. Alle Texte sind mit farbigen (ganzseitigen) und schwarz-weißen Fotografien (in den Marginalspalten) aus der Praxis versehen; abschließende und aktuelle Literaturverzeichnisse direkt nach den Kapiteln regen zu vertiefenden Studien an.

Fazit: Dieses kleine Kompendium der Grundschul-Kunsterziehung bietet viele Hinweise, wie wir Lehrende oder Interessierte mit den Bedürfnissen und Lernanforderungen von jungen Menschen angemessen und unterstützend umgehen können. Eine umfassende Kenntnis der kunstpädagogischen Praxis, eine verständliche Sprache, sehr anschauliche „good-practice“ Beispiele aus dem erweiterten Schulleben machen das Buch zu einer Fundgrube für Berufseinsteiger ebenso wie „für Neues offene“ AltmeisterInnen.

Rolf Laven, Wien

# Blinde Flecken

**Internationaler Kongress der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik  
in Salzburg Freitag 13. bis Sonntag 15. Februar 2015**

Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen aller Schularten

Anmeldung zwischen 1. Juli und 24. September 2014 über PH-Online / Kursnummer 261599MH64

<https://www.ph-online.ac.at/phsalzburg/webnav.ini>

Kongressgebühr: 100€

Auf dem Kongress werden verschiedene „Blinde Flecken“ der Kunstpädagogik benannt und diskutiert. Neben vier Plenumsvorträgen gibt es Vorträge und viele parallele Workshops und Seminare. Insgesamt werden es mehr als 50 Veranstaltungen zu einem breiten Spektrum kunstpädagogischer Fragen sein.

Themenschwerpunkte:

- Schule und Unterricht konkret
- Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik
- Heterotopien
- Das Verhältnis von Theorie und Praxis
- Rollenbilder (Lehrer, Schüler, Künstler)
- What's next? Die Zukunft der Kunstpädagogik

Es geht um den konkreten Unterricht, um Unterrichtsideen und theoretische Erörterungen. Und es gibt ausreichend Gelegenheit, Kollegen/ Kolleginnen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich zu treffen, kennenzulernen und mit ihnen Erfahrungen auszutauschen.

Die TeilnehmerInnen gewinnen einen Überblick über Praxis und Diskurs der Kunstpädagogik im gesamten deutschsprachigen Raum. Sie erhalten dadurch Anregungen für ihren Unterricht.

Informationen unter: [www.buko15.eu](http://www.buko15.eu)

oder bei [franz.billmayer@moz.ac.at](mailto:franz.billmayer@moz.ac.at)

fortbildung



**Experimente mit Schablonen**  
**Amy Rice, Haupt-Verlag,**  
**Bern; ISBN: 978-3-258-**  
**60091-8**

Mit der Technik des Schablonendrucks kann man SchülerInnen unterschiedlicher Altersgruppen begeistern. Besonders in der Pubertät, wo „Sprayer“ und ihre Graffitis als absolut cool gelten, arbeiten SchülerInnen gerne mit Stencils und erzeugen ihre eigenen Graffitis. Dass diese nicht unbedingt an

verbotenen Wänden haften müssen, zeigt Amy Rice in ihrem Buch. Sie stellt unterschiedliche Möglichkeiten der Umsetzung von Graffitis vor, beschreibt die Technik des Schablonendrucks und präsentiert einige zeitgenössische KünstlerInnen zum Thema. Ihr Buch eignet sich für alle, die sich mit dem Schablonendruck noch nicht intensiv auseinandergesetzt haben und nach vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten suchen.

Katharina Jansenberger, Linz

Lucia Bock

# Textiles und Technisches Werken – zwei Fächer mit Profil und Zukunftspotenzial

Zusammenlegung von Technischem und Textilem Werken macht keinen Sinn

**Ein Drittel unseres Gehirns ist dafür zuständig, dass wir unseren Körper bewegen, d.h. dass wir in der Welt handeln, also aktiv in sie eingreifen und sie nicht nur passiv zur Kenntnis nehmen. Schon der Ausdruck Begreifen zeigt die Bedeutung der Hand beim Lernen auf. (Spitzer, Manfred: Digitale Demenz, München 2012, S. 183f.)**

Selbstverständlich sind Textiles und Technisches Werken als eigenständige Fächer zu erhalten!

Für mich als AHS-Lehrerin für Technisches Werken, Bildnerische Erziehung und Englisch mutet es sonderbar an, eine solche Forderung überhaupt formulieren zu müssen. Ganz ohne tiefgreifende theoretische Überlegungen ist mir sonnenklar, dass ich als langjährige und nach wie vor mit Begeisterung unterrichtende Lehrerin das Fach Textiles Werken absolut nicht unterrichten könnte. Obwohl oder gerade weil ich hohen Respekt vor textilen Erzeugnissen und Interesse für textile Kunst habe, weiß ich, dass ich als Lehrerin das Niveau des Faches unverzeihlich drücken würde, da meine praktischen (auch theoretischen) Fähigkeiten auf diesem Gebiet sehr wahrscheinlich unter denjenigen guter UnterstufenschülerInnen liegen.

Abgesehen von meinen persönlichen Fähigkeiten: Beide Fächer (Textiles u.

Technisches Werken) sind in sich so breit gefächert – man denke etwa nur an die Materialien, Technologien, Kulturen – , dass von den Aspekten Studium, Berufsprofil und Unterricht her gesehen eine Zusammenlegung einfach keinen Sinn machen würde.

Müssen wir doch als LehrerInnen aller künstlerisch-gestalterischen Fächer ohnehin schon den Spagat zwischen Kunst, Hi-Tech und dem Handwerk mit seiner nicht zu ersetzenden Materialität schaffen!

*Möglicher Kompromiss in der Notlage: Modul- bzw. Semesterkurse*

Der einzige Kompromiss, zu dem ich mich breitschlagen lassen würde (und es z.T. schon gemacht habe), wäre, modul- bzw. semesterweise zu unterrichten.

Obwohl das ebenfalls eine Kürzung des zu vermittelnden „Stoffs“, meist um die Hälfte, bedeutet: Bei solch einem Modell sehen wenigstens alle, dass einfach nur mehr ein (Bruch-)Teil der Zeit für Vermittlung und Praxis da ist – und die qualifizierte und differenzierte Ausbildung auf der Strecke bleibt! Ein Modul- bzw. Semestermodell für Technisches und Textiles Werken würde bedeuten, dass eine Entwicklung, die an den kreativen Fächern spart, zumindest in einer Zeit besserer Einsicht der Politik jederzeit rückgängig gemacht werden könnte, da dann eben noch qualifiziertes

Personal da wäre. Außerdem hielte es die Möglichkeit offen, an einzelnen Schulen auch Doppel-Module / Ganzjahreskurse anzubieten.

*LehrerInnenausbildung beider Fächer weiter verbessern – Zusammenlegung fatal*

Fatal wäre es, die bisherige Ausbildung der Lehrenden weiter zu kürzen. Warum?

Schon jetzt fühlen sich meiner Erfahrung nach gar nicht so wenige WerkerzieherInnen so unzureichend ausgebildet, dass sie die Fächer Textiles bzw. Technisches Werken oft gar nicht unterrichten wollen! Und das, obwohl gerade die Werk-Fächer von den SchülerInnen und Eltern unter die sinnvollsten Fächer im Fächerkanon gereiht werden! Daher kann die Forderung nur lauten: Ausbildung zum Lehrer/zur Lehrerin für Textiles und für Technisches Werken weiter verbessern – und ja nicht kürzen!

Zur Wirtschaftsrelevanz: Wenn man bedenkt (entsprechende Statistiken und Berichte der WKO sind vorhanden), wie stark der Sektor der Kreativwirtschaft zunimmt und wie sehr qualifiziertes Handwerk wieder gefragt ist (Zukunftssektor!) und wie sehr Studierende (weiblich und männlich) in den technischen Studiengängen in Österreich fehlen, dann muss nicht lange nach Argumenten gesucht werden, warum die Werk-Fächer weiter auszubauen und zu

differenzieren wären – und zumindest zu erhalten sind.

#### *Fachinspektorate für Technisches und Textiles Werken unverzichtbar*

Ganz wichtig im Zusammenhang mit der angespannten Situation sind für uns WerklehrerInnen die Fachinspektorate. Wir brauchen regionale kompetente Ansprechpersonen für unsere Fächer.

Wir brauchen die FachinspektorInnen auch als KoordinatorInnen einer qualifizierten Fortbildung, als kompetente KämpferInnen für eine zeitgemäße Ausstattung, als Rückenstärker und inhaltliche Hilfesteller für Schwerpunktmodelle, als Networker im Bereich der Universitäten und der Wirtschaft.

FachinspektorInnen müssen aber auch Vermittler zwischen LehrerInnen und Direktionen sein. Oft sind wir WerklehrerInnen an den Schulen einfach zu „schwach“, schon von der Anzahl her, wenn's um Teilungen, Ausstattung, Räume u.Ä. geht. Durch den allgemeinen Sparzwang in der Bildung hat man ja oft den Eindruck, dass an den auch so autonomen Schulen der Faustkampf

zwischen den Fächergruppen wieder eingeführt werden soll. „Was, du willst eine Teilung in Werken? Weißt du, dass ich dann wegen dir ein Jahr lang jeweils 34 Deutsch-Schularbeiten korrigieren muss?“ etc. Deutsch gegen Technisches Werken, Bildnerische Erziehung gegen Physik – so und ähnlich heißen heute die heißen Matches an den „autonomen Standorten“. Da braucht es fachlich und rechtlich kompetente Schiedsrichter.

#### *Bedarf an qualitativ hochwertiger Fortbildung*

Man kann es gar nicht oft genug sagen: Wir LehrerInnen sind nicht nur bereit zu Fortbildungen – auch in den Ferien, ja! – wir lechzen geradezu nach qualifizierten und fachlich interessanten Angeboten. Obwohl das Angebot im allgemein-pädagogischen Bereich in den letzten Jahren ausgeweitet wurde, sind gute fachlich interessante Programme selten geworden.

Natürlich gibt es rare Glanzlichter wie etwa die Lehrveranstaltung „Erfinden und Gestalten. Zum Innovationspotential der Werkerziehung“ an der Universität für Angewandte Kunst (Sommer 2013)

mit James Skone, Ruth Mathäus-Berr, Ernst Beranek u.a. Nach zwei solchen Tagen fühlt man sich motiviert und inspiriert und weiß, wozu man seinen Beruf macht. Warum nicht mehr davon?

#### *Textiles und Technisches Werken für unsere SchülerInnen von hoher Bedeutung*

Eines ist sicher: Unsere SchülerInnen lieben Werken, wollen keine Stunde missen – unser Angebot ist in Zeiten von medialem und elektronischem Overkill wichtiger denn je: Erfinden, kooperieren, entspannen, erproben, durchdenken, herstellen, variieren, optimieren, anstrengen, Kraft und Feingefühl herausfordern und vieles mehr.

*Mit ihren Produkten teilen sich Kinder und Jugendliche mit. Einerseits treten sie beim Gestalten eines Produktes mit sich selbst in einen Dialog, andererseits zeigen sie sich andern mit ihren selbst geschaffenen, zum Teil selbst erfundenen Objekten und damit auch mit ihren Fähigkeiten, Vorstellungen und Phantasien.* (Mätzler Binder, Regine, „Argumente“. In: Werkspuren 1/2005.)



**Schoppe, Andreas**  
**Bildzugänge. Methodische Impulse für den Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe, (Kallmeyer)**  
**ISBN: 978-3-7800-1076-6 Paperback, 192 S., 24,70€**

In seinem für die unterrichtliche Praxis konzipierten Buch versammelt Andreas Schoppe auf knapp 200 Seiten über 100 Wege zur Vermittlung von Bildern im Kunstunterricht. Dabei reicht das Spektrum von Übungen, die einen ersten Eindruck des Motivs vermitteln sollen, über Schulungen der Wahrnehmungsfähigkeit bis zu Anregungen zur Kunstvermittlung im Museum. In dem übersichtlich und kompakt gestalteten Werk finden sich Bildzugänge für Schülerinnen und Schüler von der Primar- bis zur Sekundarstufe II, die sich auf Bilder jeglicher Art anwenden lassen. Zahlreiche Abbildungen und eine exakte Erklärung der Vorgehensweisen ermöglichen zudem einen raschen Überblick, was *Bildzugänge* zu einem äußerst hilfreichen Nachschlagewerk macht. Trotz des recht stolzen Preises handelt es sich bei dem mittlerweile in zweiter Auflage erschienenem Band um eine durchwegs lohnende Investition!

Maria Pesendorfer, Linz

rezension

# Vorweg und hinterher

Ruedi Arnold 1945 – 2014



„VORWEG UND HINTERHER – Texte übers Bildermachen“ so ist das 2013 im Verlag „Bibliothek der Provinz“ erschienene Buch von Ruedi Arnold betitelt. Das Bildermachen, genauer das Bildhauern, das Arbeiten im Dreidimensionalen, das Zeichnen – das war zeitlebens die Basis seiner Weltverarbeitung. Wahrgenommenes, sei es im privaten wie im allgemein gesellschaftlichen Bereich, war ihm Ausgangspunkt für künstlerische wie auch theoretische Reflexion und Bearbeitung. Beides ist in seinem Falle nicht voneinander zu trennen. So findet sich die große Klarheit und Strukturiertheit seiner Gedanken, welche er intensiv zu verschriftlichen suchte, auch in seinen künstlerischen Werken offen sichtbar wieder. Diese Durchwobenheit von Theorie und Praxis gab er mit Leidenschaft an viele Gene-

rationen von Studierenden der Bildhauerei im Rahmen des Lehramtsstudiums am Mozarteum weiter. Seine Lehre hat er im Spannungsfeld von individueller Begleitung und auch Herausforderung aller ihm anvertrauten Studierenden verortet. Sein hohes persönliches Engagement spiegelt sich z.B. als wunderbare Bindungskraft in der großen Zahl an Alumni, die zu den bisherigen Treffen extra anreisen. Legendär sind etwa die einwöchigen Radtouren mit Zelten durch Teile Österreichs, seine Auftritte als mahnender Nikolaus und viele andere ungewöhnliche „Methoden“. Damit sei gesagt, dass er es weit über seine konzise und intellektuell herausfordernde Lehre hinaus verstand, ein anregendes und produktives Klassenklima zu schaffen. Ziel war es letztlich, die Studierenden durch eine erfüllte eigene künstlerische Praxis zu begeisterten und begeisterungsfähigen Kunsterziehern zu befördern. Er lebte die Einheit von Praxis, Theorie und Lehre authentisch vor. Er war ein großer Lehrer! So wie es Rektor Univ.Prof. Reinhart von Gutzeit in seiner Laudatio formulierte:

„Bei einem >großen Lehrer< sind Künstlertum und pädagogische Hal-

tung nicht zwei Seiten, von denen jeweils die eine oder die andere in den Vordergrund tritt, sondern die einander unauflöslich durchdringen und in ihrer Verschmelzung diesen Menschen und seine Lehrer-Persönlichkeit konstituieren. Der >große Lehrer< nimmt das je Besondere der künstlerischen Individualität seiner Schülerinnen und Schüler wahr und hilft, es zu einem Maximum zu entfalten. Er (...) zielt dabei nicht auf Nachahmerinnen oder Jünger, sondern auf eigenständige, authentische KünstlerInnen als Ergebnis der gemeinsamen Arbeit.“ (Reinhart von Gutzeit in: VORWEG UND HINTERHER – RUEDI ARNOLD, Hg. von Hildegard Fraueneder, Weitra 2013, S. 3)

Ruedi Arnold wurde 1945 in Luzern in der Schweiz geboren, lernte an der Kunstgewerbeschule Luzern u.a. bei Anton Egloff. Nach einigen Studienjahren bei Fritz Wotruba an der Akademie der bildenden Künste in Wien war er Assistent von Oswald Oberhuber an der Hochschule für angewandte Kunst. 1976 trat er die Professur für Bildhauerei im Rahmen der neu geschaffenen Lehramtsausbildung für Bildnerische Erziehung an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum in Salzburg an. Bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2013 prägte er die Entwicklung der Kunstpädagogik auch durch sein intensives Engagement als Abteilungsleiter, Studienkommissionsvorsitzender, Mitglied mehrerer universitätspolitischer Gremien etc.

Wenn jemand seine Professur als Berufung in einem das wirklich gesamte Fach umfassenden Sinn verstanden hat, dann war dies em.Univ.-Prof. Ruedi Arnold.

Bernhard Gwiggner, Salzburg



Ruedi Arnold,  
Nahe am Spiegel,  
Kohlezeichnung  
2004

**fachgruppe bildnerische erziehung an den  
pädagogischen hochschulen /BE/PH/**

# Stellungnahme der Fachgruppe BE-PH zur Auswirkung der Pädagog/innenbildung NEU in der Bildnerischen Erziehung

**Status quo**

Die gesetzliche Vorgabe der Pädagog/innenbildung NEU (PBN) sieht für die Sekundarstufe eine Kooperation zwischen den Ausbildungsinstitutionen Pädagogische Hochschule und Kunstuniversität vor.

**Standortfrage, Kooperationen**

Die installierten Cluster bieten nicht in allen Bundesländern Österreichs eine Sicherstellung für ein durchgehendes Studium bis zum Masterabschluss. Kunstuniversitäten, die das Lehramt BE anbieten, befinden sich derzeit in Wien, Linz und Salzburg, was sich dementsprechend auch in den Clustern abbildet:

- PH Cluster Ost (NÖ, Wien, Burgenland) + Kunstuniversitäten Wien (bieten künstlerisches Lehramt an)
- PH Cluster Süd (Steiermark, Kärnten) + Kunstuniversität Graz (bietet KEIN künstlerisches Lehramt an)
- PH Cluster West (Tirol, Vorarlberg) + KEINE Kunstuniversität
- PH Cluster Nord (OÖ, Salzburg) + Kunstuniversität Linz (derzeit eingeschränktes Angebot in Fächerkombinationen) + Kunstuniversität Salzburg (bietet künstlerisches Lehramt an)

Das bereits bestehende West-Ost Gefälle, der fachfremde Unterricht und der Einsatz von Ungeprüften, vor allem im Westen und Süden, wird sich dadurch verstärken.

Die derzeitige Praxis, Pädagog/innen ohne entsprechende Qualifizierung in der Bildnerischen Erziehung einzusetzen, wird somit zur Norm. Zusätzlich verschärft die teilweise mangelnde Kooperationswilligkeit der Kunstuniversitäten, besonders im Cluster Nord, dieses Problem.

**Auswirkung**

Die Bedarfserhebung des Rechnungshofes weist darauf hin, dass zwischen 2017 und 2026 im Unterrichtsfach Bildnerische Erziehung in der Sekundarstufe, NMS + AHS und in der BHS 622 Lehrende fehlen werden!

Vorausblickend heißt das für den Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung von der Primarstufe bis zur Sekundarstufe II, dass die fachliche Kompetenz der Lehrenden, die für eine gelingende Lehr- und Lernkultur unabdingbar ist, nicht sichergestellt ist.

Das intendierte Up-Grading wird somit zu einem weiteren Down-Grading. Das zeigt sich alleine dadurch, dass bereits jetzt die Kunstuniversitäten den Bedarf an BE-Lehrenden in jenen Bundesländern, die keine Kunstuniversität besitzen, nicht einmal für den AHS- und BHS-Bereich abdecken können. Über weite Strecken wird der BE-Unterricht dort von den NMS-Lehrenden aufrecht erhalten.

Alle Lehrenden im NMS Bereich werden derzeit zur Gänze an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet, was in Zukunft nach dem Modell der PBN nicht mehr geleistet werden kann.

**Forderung**

Aufgrund der genannten Auswirkungen fordern wir ein Überdenken der derzeit festgelegten Kooperationsvorschriften für das Fach Bildnerische Erziehung bzw. ein Belassen der bestehenden Ausbildungskompetenz an den Pädagogischen Hochschulen. Alle BE-Lehrenden im NMS-Bereich werden derzeit selbstständig, berufsfeldbezogen, lehrplan- und kompetenzorientiert ausgebildet.

- Prof. Mag. Reingard Klingler MA; PH Wien
- Hochschulprof. MMag.art. Dr. phil. Regina Zachhalmel; KPH Wien
- Mag.<sup>a</sup> art. Barbara Weinberger, PH Diözese Linz
- Mag. Thomas Stadler, PH Diözese Linz
- Mag.<sup>a</sup> art. Simone Lucia Gahleitner; PH Oberösterreich
- Dipl. Päd. Christa Holzbauer, Med; PH Niederösterreich
- Mag. art. Heideleine Balzarek; PH Niederösterreich
- Prof. Mag. Johanna Marth; PH Burgenland
- Prof. Dr. MMag. Elisabeth Fidler; PH Tirol
- Dr. Maria Schuchter; KPH-Edith Stein, Tirol
- Hochschulprof. Dr.phil. et. Mag.art. Franziska Pirstinger; Kompetenzzentrum Kreativität Kunst Kommunikation KPH; PH Steiermark
- Mag. Gerlinde Uhlir; PH Steiermark
- Prof. Mag. Georg Vith; PH Vorarlberg
- Prof. Theresia Kaiser-Gruber; Institut für Didaktik, Unterrichts- und Schulentwicklung, PH Salzburg
- Mag. Karl Hartwig Kaltner; PH Salzburg
- Mag. Hans Kramaritsch | PH Wien

## baustelle.lernraum BAU.kultur im Unterricht

# less is more



Die Schulgruppe in  
Kopenhagen  
©Michael Zinner

Als Pädagoge bin ich ein Laie. Dennoch »unterrichte« ich seit 2005 am BRG Traun im musisch-kreativen Schulzweig der Oberstufe das Fach »Bildnerisches Gestalten – Architektur, kurz BGA. Gemeinsam mit einer Lehrperson für BE oder TW bin ich dienstags mit 17-Jährigen für zweimal 50 Minuten zusammen. Architektur ist für die Jugendlichen das »nicht gewählte Fach«. Meist gibt das Interesse an Theater und Musik den Ausschlag für die Fachentscheidung. Für 1.800 Euro brutto im Jahr wähle ich meine Vorbereitungsart: am 20-minütigen Fußweg in die Schule denke ich nach, was sein könnte und was nicht. Vor mir sitzen also 20 SchülerInnen, die meist kein Interesse an Architektur haben. Ich sehe das positiv. Warum? Weil diese Situation der reale Fall ist: Architektur ist ein Minderheitenprogramm, auch wenn es eine Mehrheitenrealität ist, weil Architektur täglich auf uns alle wirkt.

Vor einem Monat ist mir das Buch »U-Theorie. Von der Zukunft her Führen« von Otto Scharmer in die Hände gefallen. Der Autor ist Action Researcher am MIT in Boston und stellt sich die Frage »Wie kommt das Neue ins System?« Das Buch ist seine feine Antwort, sehr persönlich geschrieben und ein lesenswertes, weil hoch praxisnahes für alle, die führen und verändern wollen, also auch für Menschen aus Architektur

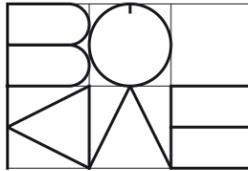
und Pädagogik. Scharmer spricht von der Öffnung des Denkens, des Fühlens und des Willens. In einer namensgebenden U-Form beschreibt er sechs Aktivitäten des organisationalen Handelns, die das Neue ermöglichen: innehalten, umwenden, loslassen, kommen lassen, hervorbringen, verkörpern.

In BGA unternehmen wir jährlich eine einwöchige Architekturexkursion in eine europäische Stadt. Heuer waren wir in Kopenhagen. Drei Schulen (Ørestad Gymnasium, Hellerup Skole, Munkegård Skole), die in der Fachwelt tonangebend ob ihrer radikalen, mitunter wände-losen Interpretation von Schulraum sind, bildeten das Kernstück der Auseinandersetzung. Die Exkursionen sind immer ein Erfolg. Ich schaffe es, zu den Jugendlichen eine Beziehung aufzubauen und merke mir erst in dieser Woche alle Namen. Und sie lieben

ihre gemeinsame Freizeit. Mit der Regel »Schweigen und 30 Sekunden wahrnehmen« haben wir gemeinsam Kopenhagen erkundet: Die Gruppe (das »Wesen WIR«) hielt vor oder in einem Gebäude inne, wandte sich nach innen, ließ los, ließ dann Eindrücke kommen, teilte diese in einer Blitzlichtrunde mit und verankerte beziehungsweise inkorporierte schließlich im Gehen durch die Räume alles Hervorgebrachte. Meine von Scharmer inspirierte baukulturvermittelnde Regel kann ich auch so ausdrücken: »less (Reden) is more (Wahrnehmen)«.

Zum Abschluss einige berührende Email-Zeilen von Ivona, einer Schülerin, an mich: »Ich finde, dass mir die Woche in Kopenhagen die Augen geöffnet hat. Ich habe gelernt, in mich hinein zu hören, wenn ich in einem Gebäude stehe, und eine Atmosphäre auf mich wirken zu lassen. Es ist unglaublich, wie sensibel und ehrlich ich zu mir selbst werde, wenn ich die Übung habe. Etwas, das bleibt, ist auf jeden Fall, aufmerksamer durch die Welt zu gehen und an Gebäuden nicht nur vorbei zu spazieren, sondern zu beobachten, was für ein Gefühl sie bei mir auslösen.«

Michael Zinner  
Architekt, lehrt an der Kunstuniversität Linz,  
Forschungsplattform schulraumkultur



## BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilosophisch 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](http://www.boekwe.at)

### Impressum

#### Präsidium:

1. Vorsitzende: Mag. Gerrit Höfferer [gerrit\\_hoefferer@gmx.net](mailto:gerrit_hoefferer@gmx.net)

2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler [office@reingardklingler.at](mailto:office@reingardklingler.at)

Generalsekretärin/

Geschäftsstellenleiterin: Dr. Lucia Bock [boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

Kassierin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

Fachvertreter:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger [fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher [koan\\_koan@hotmail.com](mailto:koan_koan@hotmail.com)

Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß [S.Weisz@lwest.at](mailto:S.Weisz@lwest.at)

Fachinspektoren: Mag. Peter Körner, [F.peter.koerner@lwr.at](mailto:F.peter.koerner@lwr.at)

Leiter der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof.

[Franz.BILLMAYER@moz.ac.at](mailto:Franz.BILLMAYER@moz.ac.at)

#### Landesvorsitzende:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik [ines.blatnik@lycos.de](mailto:ines.blatnik@lycos.de)

Niederösterreich: Anneliese Szumovsky [an.szumovsky@gmx.at](mailto:an.szumovsky@gmx.at)

Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß [S.Weisz@lwest.at](mailto:S.Weisz@lwest.at)

Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger [fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

MMag. Heidrun Melbinger-Wess [atelier@melbinger.info](mailto:atelier@melbinger.info)

#### LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre [Fax.03352-38185-15](mailto:Fax.03352-38185-15)

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger [hoerud@yahoo.com](mailto:hoerud@yahoo.com)

Wien: Dr. Harald Machel [h.machel@aon.at](mailto:h.machel@aon.at)

Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf [marina.schoepf@gmx.at](mailto:marina.schoepf@gmx.at)

Tirol: Dr. Beate Mayr, [F.b.mayr@lwr-t.gv.at](mailto:F.b.mayr@lwr-t.gv.at)

#### Landesgeschäftsstellen:

Kärnten: Mag. Hildegard Otto

[hildegard.otto@it-gymnasium.at](mailto:hildegard.otto@it-gymnasium.at)

Niederösterreich: Mag. Leo Schober [l.schober@gmx.net](mailto:l.schober@gmx.net)

Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer [klaus.huemer@lwest.at](mailto:klaus.huemer@lwest.at)

Steiermark: Mag. Andrea Stütz [andrea\\_stuetz@gmx.at](mailto:andrea_stuetz@gmx.at)

Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:

Dr. Lucia Bock [boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

#### Bundesgeschäftsstelle:

Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien

[boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net),

[boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: OPSKATWW

### Redaktionelles

#### Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter)

[Franz.BILLMAYER@moz.ac.at](mailto:Franz.BILLMAYER@moz.ac.at)

Mag. Katharina Jansenberger

[katharina.jansenberger@gmail.com](mailto:katharina.jansenberger@gmail.com)

Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

#### Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche

Ansicht, die mit der Meinung der Redakti-

on nicht übereinstimmen muss.

Für unverlangte Manuskripte wird keine

Haftung übernommen. Rücksendungen nur

gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise  
anzugeben.

#### Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

#### Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Tel. +43-676-3366903

email: [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

<http://www.boekwe.at>

#### Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.

Heft 2 (Juni): 1.März

#### 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,

parteilosophisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

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.

# KLOPFZEICHEN AUS DEM UNTERRICHTSPRAKTIKUM

von Luka Leben

## Diesmal: – ‚Schritt zurück‘

Endlich – der Winter ist vorbei. Das wird auch beim letzten PH-Block spürbar. Viele von uns UnterrichtspraktikantInnen zelebrieren leicht bekleidet in Jeans und T-Shirts, durch die das Sonnenlicht schimmert, den Freiraum, den es uns verschafft, uns einmal wieder in die Schülerrolle fallen zu lassen. In der Schule schlüpfen die meisten von uns in eine andere Haut, eine, die uns wie Chamäleons verschwinden lässt auf der Patina des Alteingesessenen.

Wir haben das Bedürfnis uns (mit Hilfe von Mamas Bluse und Papas Wollschal) zu tarnen, weil wir nämlich in Vielem unseren SchülerInnen recht ähnlich sind. Wenn wir uns auch äußerlich bemühen, (modische) Merkmale zur Schau zu stellen, die uns als Lehrende ausweisen, so verschiebt sich das Bild, wenn man andere Kriterien zur Kategorisierung heranzieht: Vieles bietet sich an, worauf ich aber diesmal hinaus will, ist unsere Einstellung zum *Definitiven*.

Wie oft schon habe ich beobachtet, dass KollegInnen, die mir schon einige Dienstjahre voraus haben, sich AssistentInnen unter ihren SchülerInnen heranziehen, die auf einen Wink den CD-Player einschalten, den Beamer aktivieren oder den Computer herunterfahren. Ich bin überzeugt, dass besagte Lehrende derartige Geräte selbst bedienen *könnten* – auf jeden Fall die eigenen, deren Gebrauchsanleitung sie gelesen haben. Sie scheuen aber die Auseinandersetzung: Schließlich *wissen* sie nicht mit Sicherheit, welche Knöpfe sie zu drücken haben.

Wir Jüngeren wissen fast NIE mit Bestimmtheit, ob auf ein Drücken, Klicken oder Wischen die erhoffte Reaktion erfolgen wird. Trotzdem bin ich überzeugt, dass ich nicht viel falsch machen kann, weil ich bisher noch keiner Hard- oder Software begegnet bin, in die ein gut getarnter Selbstzerstörungsknopf eingebaut gewesen wäre. – Solange man nicht zu viele Schritte auf einmal wagt! Einige Programme erlauben bekanntlich nur eine begrenzte Anzahl von Klicks auf das vertraute *Pfeil-*

*chen* nach *links*, meine Liebesschaltfläche: „Schritt zurück“. Die ältere Generation geht gar nicht erst los, solange sie den Weg nicht kennt, ich gehe so weit, wie ich zurückfinde.

Und ja, meine SchülerInnen sind da genauso. In meinem Unterricht gilt: „Experimentieren erwünscht – aber im richtigen Augenblick speichern nicht vergessen!“ - Darin liegt nämlich die Kunst! Zu entscheiden, was bleiben soll und was nicht, in einer medialen Umgebung, die erstmals wahrhaft das Experiment im (BE-)Unterricht erlaubt: Keine verschlissenen teuren Papiere, keine verschwendeten Ölfarben oder – Kupferplatten! -, nein, das Einzige, was verbraucht wird und nicht eins-zu-eins wie zu Ausgangsbedingungen wiederhergestellt werden kann, ist die Zeit.

Zugegeben, davon verschwenden meine SchülerInnen (und ich) mehr als genug, indem wir immer noch ein Bild in Google suchen, noch ein Foto und noch eines machen (man kann sie ja wieder löschen) und zwölf Versionen ein und desselben Animationsfilms abspeichern. – Nur ja keine übereilten Entscheidungen treffen!

Ja, das Definitive erweckt in der jüngeren Generation massiven Widerstand: Ungleich größer ist heute die Angst vor dem manifesten weißen Blatt, das bezeichnet werden soll. Kein Vergleich zu damals, als man es noch gewohnt war, dass jeder gesetzte Schritt den nächsten definiert und sich nicht einfach wieder *rückgängig machen* lässt. Wo für unsere Elterngeneration in kühner Entschlossenheit „kein Weg mehr zurück“ führte, ist für uns „noch lange nichts entschieden“!

Dass aber auch die gelöschten Programme und Accounts, all die unzähligen Rückschritte, auf Servern und im Netz oft unsichtbare Spuren hinterlassen, verliert die jüngere Generation gerne aus den Augen und damit aus dem Sinn.

Gut, dass in manchen Fächern das Analoge, Manuelle, das Unwiderrufliche und Unwiederbringliche noch seine Gültigkeit hat – und uns alle daran erinnert: „Was liegt, das pickt“.



Luka Leben absolviert im Schuljahr 2013/14 ihr Unterrichtspraktikum.

# Blinde Flecken

## Internationaler Kongress der (deutschsprachigen) Kunstpädagogik

in Salzburg Freitag 13. bis Sonntag 15. Februar 2015  
Fortbildungsveranstaltung für LehrerInnen aller Schularten

Anmeldung zwischen 1. Juli und 24. September 2014 über PH-Online / Kursnummer 261599MH64

<https://www.ph-online.ac.at/phsalzburg/webnav.ini> | Kongressgebühr: 100€

Auf dem Kongress werden verschiedene „Blinde Flecken“ der Kunstpädagogik benannt und diskutiert. Neben vier Plenarvorträgen gibt es Vorträge und viele parallele Workshops und Seminare. Insgesamt werden es mehr als 50 Veranstaltungen zu einem breiten Spektrum kunstpädagogischer Fragen sein.

Themenschwerpunkte:

- Schule und Unterricht konkret

- Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik

- Heterotopien

- Das Verhältnis von Theorie und Praxis

- Rollenbilder (Lehrer, Schüler, Künstler)

- What's next? Die Zukunft der Kunstpädagogik

Es geht um den konkreten Unterricht, um Unterrichtsideen und theoretische Erörterungen. Und es gibt ausreichend Gelegenheit, Kollegen/Kolleginnen aus der

Schweiz, Deutschland und Österreich zu treffen, kennenzulernen und mit ihnen Erfahrungen auszutauschen.

Die Teilnehmer/innen gewinnen einen Überblick über Praxis und Diskurs der Kunstpädagogik im gesamten deutschsprachigen Raum. Sie erhalten dadurch Anregungen für ihren Unterricht.

Informationen unter: [www.buko15.eu](http://www.buko15.eu) oder bei [franz.billmayer@moz.ac.at](mailto:franz.billmayer@moz.ac.at)