

Nr° 1
März 2017

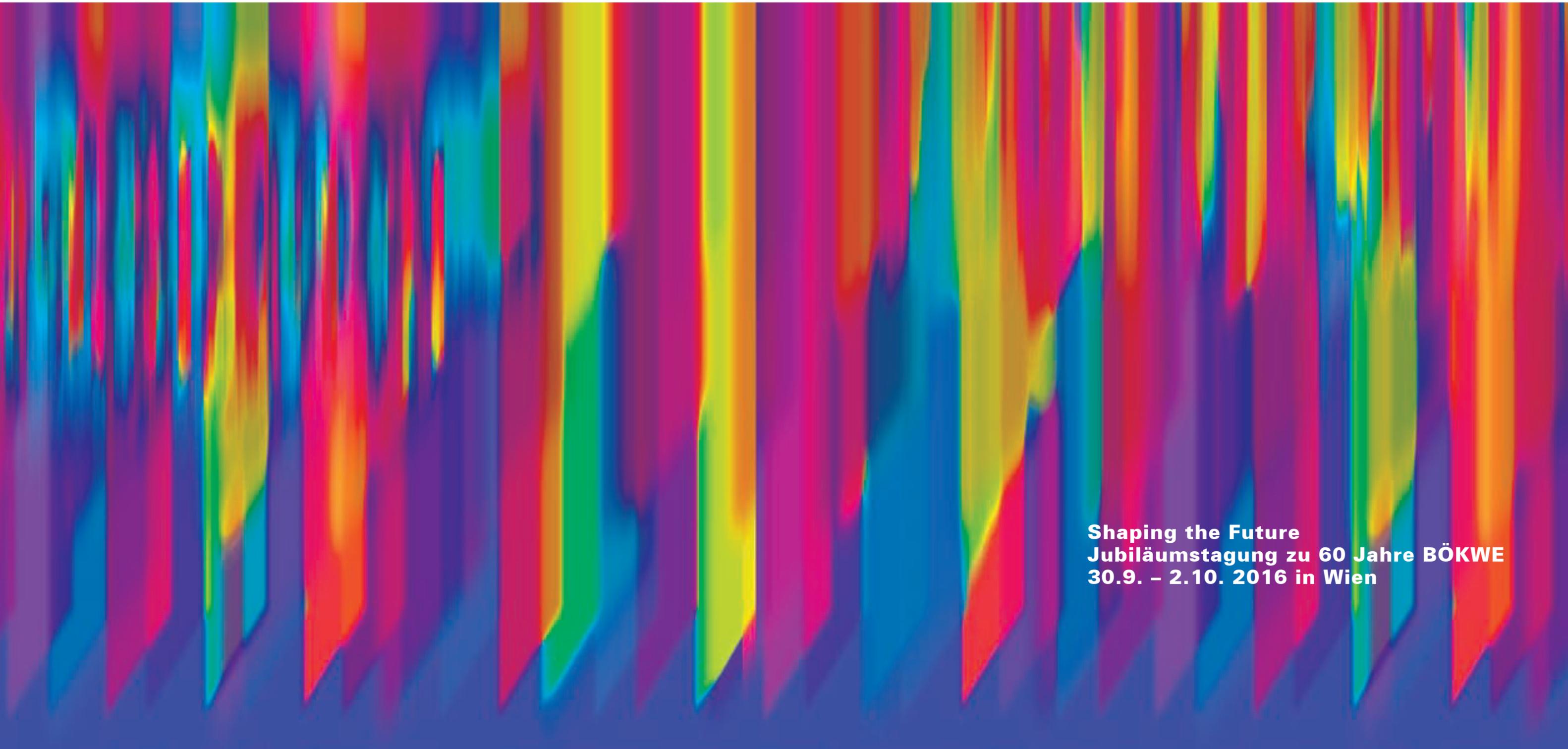
BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

ISSN 2519-1667

P.b.b. GZ 02Z031508 M. BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



**Shaping the Future
Jubiläumstagung zu 60 Jahre BÖKWE
30.9. – 2.10. 2016 in Wien**

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

es ist noch gar nicht so lange her, da haben Sie im Dezember 2015 mit der Publikation zum BUKO15 schwere Post vom BÖKWE bekommen. Jetzt ist es wieder so weit. Wir von der Redaktion freuen uns, dass Sie noch vor Ostern in der Publikation zur Jubiläumstagung des BÖKWE vom Herbst 2016 blättern und lesen können. Wir haben das innerhalb eines halben Jahres geschafft, weil die über vierzig Autorinnen und Autoren ihre Texte zeitgerecht geschickt haben. So ist diese Sonderausgabe auf 192 Seiten angewachsen. Möglich war das auch, weil die TeilnehmerInnen der Tagung mit ihren Beiträgen das Unternehmen finanziell abgesichert haben. Über 340 TeilnehmerInnen haben sich angemeldet und damit die Tagung groß gemacht. Das Programm war vielfältig, die Organisation perfekt. Das rekordverdächtig kleine Team hat für die entspannte Atmosphäre und den reibungslosen Ablauf gesorgt. Neben den Veranstaltungen blieben Zeit und Platz für Gespräche mit alten und neuen Bekannten. Und das an jedem der drei Veranstaltungsorte! Bravo!

Die Publikation spiegelt die Vielfalt der Beiträge mit ihren verschiedenen fachlichen Positionen wider. Das Spektrum reicht von fundamentaler Kritik an der Bildungspolitik bis zu praktischen Anregungen für den Unterricht. Es gibt Beiträge zu den drei (bzw. zwei) Fächern des BÖKWE für alle Schulstufen. Hier zeigt sich, dass im BÖKWE alle Bereiche der österreichischen Kunst- und Werkpädagogik vertreten sind und miteinander diskutieren. Es gibt kürzere Texte und längere, es gibt welche mit vielen Bildern und solche ohne. Wir wünschen uns, dass Sie nicht nur die kurzen mit den Bildern, sondern auch die längeren mit wenigen oder keinen Bildern lesen.

Ich mag quantitative Untersuchungen, daher hier noch ein paar Zahlen:

Es war in erster Linie eine österreichische Tagung. Zwölf Leute aus Deutschland und zehn aus der Schweiz waren dabei, darunter jeweils die Vorsitzenden der entsprechenden



Fachverbände BDK und Ibg. Die größten Kontingente kamen aus Wien, Ober- und Niederösterreich (Tab. 1).

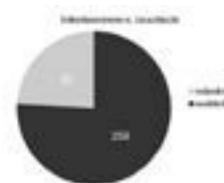
Gut drei Viertel der TeilnehmerInnen waren weiblich (Tab.2).

Wenn wir die Verteilung der Fächer nach der alten Einteilung (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten) anschauen, dann war der Schwerpunkt bei der Bildnerische Erziehung; nach der neuen Fächereinteilung (gemeinsames Werken) haben wir in etwa eine gleiche Verteilung zwischen BE und Werken (Tab.3).

Etwa ein Drittel der TeilnehmerInnen sind in den 1960er Jahren geboren (Tab.4).

Nach der Tagung ist vor der Tagung. Schon Ende September wird es am Bodensee die nächste, diesmal wieder trinationale Tagung geben. Aus Österreich sind dazu etliche Projekte eingereicht worden.

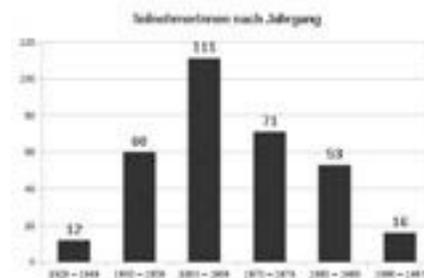
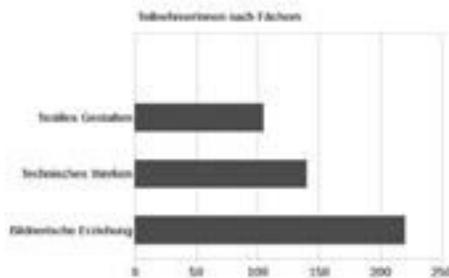
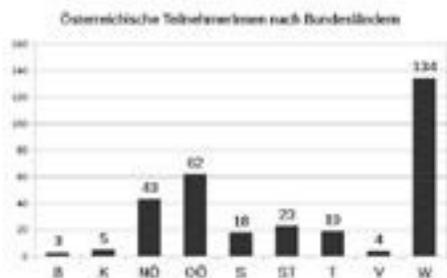
Bitte zeigen Sie die Sonderausgabe Kolleginnen und Kollegen, die (noch) nicht beim BÖKWE sind. Vielleicht hilft es ihnen bei der Entscheidung für einen Beitritt. Wir brauchen den Verband auch in den nächsten 60 Jahren.



Tab. 2

Ein schönes Frühjahr wünscht der Billmeyer Franz für die Redaktion Ihres Fachblatts.

von links nach rechts:
Tab. 1, 3 und 4





Liebe Leserin, lieber Leser,
wir, Rolf Laven und Wolfgang Weinlich, dürfen uns als die neuen Vorsitzenden vorstellen. Es freut und ehrt uns, am Erfolgsprojekt BÖKWE weiterarbeiten zu können. Insbesondere möchten wir die Gelegenheit nutzen, unseren VorgängerInnen/ WeggenosInnen für ihre Leistungen zu danken und wollen dem Wunsch Ausdruck verleihen, auf deren Expertise und Unterstützung weiterhin bauen zu dürfen.

Nach der BuKo 15 in Salzburg und den 60-Jahrfeiern des BÖKWE in Wien stehen weitere Großereignisse an der PH Kreuzlingen/Bodensee (trinationale kunstpädagogische Tagung, D, A, CH) und in Daegu/Korea (Weltkonferenz unseres Partners InSEA 2017) an, bei denen der BÖKWE und seine Mitglieder maßgeblich beteiligt sein werden. Wir möchten uns dafür einsetzen, das weltweit Verbindende unserer Fächer hervorzuheben und Mut zu machen, sich vereint zu engagieren. Insbesondere im (supra)nationalen Kontext ist es weiterhin von Bedeutung, einem Schrebergartendenken entgegenzuwirken und Allianzen mit allen Fächern, Schul- und Altersstufen zu suchen, um auch weiterhin, fernab von Standsdünkel, qualitätsvollen Unterricht – zugunsten der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zukünftiger Generationen – in den Vordergrund zu stellen.

Hoffnung machen notwendige tagespolitische Weichensetzungen:

- ◆ Österreich nimmt als letztes Land in Europa die Implementierung der Elementarpädagogik im tertiären Ausbildungssektor vor.

- ◆ Kunstuniversitäten nutzen nun vereinzelt bereits Synergien und kooperieren mit Pädagogischen Hochschulen in der gemeinsamen Sekundarstufenausbildung.
- ◆ Angehende Volksschullehrende werden vermehrt fachbezogen, u.a. in Kreativitätsschwerpunkten, ausgebildet.
- ◆ Unser aller Expertise wird vermehrt als bedeutungsvoll wahrgenommen.

In der langen Bestandsgeschichte des BÖKWE ermöglichen zahlreiche Mitarbeitende und Mitglieder, entgegen allen Sparzwängen, die Bedeutung der Fächer BE, WET und TEX in ihren Werthaltungen als unentbehrlich für die Persönlichkeitsentwicklung Heranwachsender in der Lehr- und Lernpraxis anzuwenden.

Wir hoffen auf viele Netzwerke und PartnerInnen, um die Sichtbarkeit der kontinuierlich qualitätsvollen Bildung in den künstlerischen Fächern forcieren zu können.

Rolf Laven;
Pädagogische Hochschule Wien; BRP „Kunst&Design“
Wolfgang Weinlich;
Pädagogische Hochschule Wien; AHS



Liebe Leser/innen, Mitglieder, Tagungsteilnehmer/innen, Referent/innen, Mitarbeiter/innen, Unterstützer/innen, Helfer/innen und Begeisterte!

In Anlehnung an Karl Valentin und Kaiser Franz Joseph lässt sich sagen: Eine Tagung zu veranstalten, ist schön und macht viel Arbeit. Diese Tagung ist sehr gut gelungen und war sehr schön, es hat uns sehr gefreut! Ein großes allgemeines DANKE an alle, die zur Ermöglichung und zum Gelingen von „shaping the future“ beigetragen haben.

Der Einsatz und die Knochenarbeit haben sich gelohnt. Als Erinnerung und Nachlese finden Sie in diesem Tagungsband Beiträge und Bilder, die Einblick in die Vielfalt des Programms geben, sowie geselliges Treiben auf „Nebenschauplätzen“ zeigen. Da wir in „interessanten“ Zeiten leben und die Folgen stattfindender Transformationsprozesse schwer einschätzbar sind, freut es mich um so mehr, dass es dem BÖKWE gelungen ist, diese Fachtagung auf die Beine zu stellen. Um die 350 Teilnehmer/innen (Anmeldungen) haben an drei verschiedenen Tagungsorten das 60-jährige Jubiläum des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen in Wien gefeiert. Teilnehmer/innen aus allen Bundesländern waren vor Ort. Gäste aus Deutschland und der Schweiz haben dem BÖKWE die Ehre erwiesen.

Keine andere – ehrenamtlich und – ohne staatliche Subventionen agierende Interessensvertretung schafft es, so viele Teilnehmer/innen zu einer Veranstaltung am Wochenende

zu versammeln. Wir sehen es als starkes Zeichen. Die Fachcommunity lebt trotz immer wieder prognostizierter Begräbnisse. Das ist gut und sehr wichtig. Der BÖKWE kann auf eine lange und verdienstvolle Geschichte im Kontext der Fachentwicklung, Professionalisierung und des Qualitätsmanagements zurückblicken. Diese Expertise ist unschätzbar wertvoll und wird auch in Zukunft dringend benötigt.

Die Lichter der Vorderbühne sind seit 2. Oktober 2016 wieder erloschen, die Requisiten sind verstaubt. Nicht alle Bioäpfel wurden aufgegessen, Mineralwasserflaschen stehen auch noch herum. Sushi-Würstchen und Aircondition gab es zum Glück nicht. Der Vintage-Chic und die Do-It-Yourself-Culture waren ein Hit. BÖKWE first!

Im Hinterbühnen-Online-Office wird weiterhin fleißig gewerkt. Eines dieser „Werke“ halten Sie in Ihren Händen. Lesen Sie. Lesen macht schlau und ist gut für die Augen. Schauen Sie sich die Bilder genau an. Bilder sind gut für die Augen. BÖKWE gut – alles gut.

Es war sehr schön, es hat mich sehr gefreut.

Eine erfolgreiche Zukunft dem BÖKWE
und seinem neuen Vorstand!

Gerrit Höfferer
bis Ende 2016 1. Bundesvorsitzende



von links: Gerrit Höfferer, Hilde Brunner, Reingard Klingler

shaping the future – 60 Jahre BÖKWE
BILDUNG im 21. Jahrhundert
Zum Bildungspotential der Kunst- und Werkfächer

Diskussion mit
Gerrit Höfferer, Alexander Klee, Reingard Klingler, Gabriele Reithofer, Gabriele Sorgo

„Bildung ist etwas, das Menschen mit sich und für sich machen: Man bildet sich. Ausbilden können uns andere, bilden kann jeder nur sich selbst.“ Peter Bieri

Sehr geehrte Tagungsteilnehmer/innen,

... Das gelungene Feiern runder Geburtstage schließt neben einem bilanzierenden Rückblick immer auch den Ausblick auf das Neue für die Zukunft mit ein. Auch beim 60-jährigen Bestehen des BÖKWE gilt es aus der Vergangenheit zu lernen, Gegenwart zu leben und die Zukunft zu gestalten. Aus diesem Grund fand am Ende der Tagung im Architekturzentrum Wien ein Diskussionspanel mit Bildungsexperten aus den verschiedensten Bereichen statt, um die Bildungspotentiale der Fächer und ihre gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen, wie z.B. deren Gewichtung (PISA-Fähigkeit) im pädagogischen Kanon, sowie notwendiger räumlicher und zeitlicher Ressourcen für die Zukunft in den Blick zu nehmen.

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu diesem Format und den daraus ableitbaren bildungspolitischen Zukunftsvisionen

bildete die Ausstellung „Formkunst – Klimt, Kupka, Picasso und andere“ (10.3.-19.6.2016, Unteres Belvedere, Wien). Der wissenschaftliche Kurator der Ausstellung Dr. Alexander Klee verstand in herausragender Weise darzustellen wie ein kluger und weitsichtiger politischer Wille eine „Kunst-Pädagogik“ mit einem pädagogischen Gesamtkonzept – die Schulreformen von 1850 – programmatisch durchsetzen konnte und welche weitreichende und positive Folgen dies für den Kulturraum der k.u.k. Monarchie, sowie für die kulturelle Integration im Vielvölkerstaat hatte.

Das Bedeutsame an dieser Forschungsarbeit/Ausstellung ist der Umstand, dass es im Sinne bester Wirksamkeitsforschung wissenschaftlich nachvollziehbare Ergebnisse dieses von der Politik forcierten kunstpädagogischen Programmes aufzeigt. Das immense Bildungspotential der Kunst- und Werkfächer lässt sich eindeutig an den positiven Auswirkungen auf die damalige Gesellschaft nachweisen. Besonders beeindruckend sind die für heutige Zeiten fast unvorstellbar großzügigen Zeitressourcen mit denen beispielsweise die Gegenstände Freihandzeichnen und Geometrisch Zeichnen in den Schulen ausgestattet waren: Zeichnen/Welt-Aneignungstätigkeit – eine erforschte Erfolgsstory. Zeichnen als metasprachlicher Ausdruck war dabei für den Unterricht in der Donaumonarchie von zentraler Bedeutung, die es dem Individuum ermöglicht, die es umgebende Welt zu erfassen – sie begrifflich zu machen. Gleichzeitig ist es ein nonverbaler Akt des sinnlichen Erfassens und der rationalen Verarbeitung von Information. Speziell das Zeichnen erhielt eine wichtige, in einzelnen Klassenstufen sogar eine höhere Bedeutung als der Unterricht in der Muttersprache! (Inhalte, Tabellen und Er-

klärungen zu diesen visionären Schulreformen können Sie auf Seite 46 im Beitrag von Dr. Alexander Klee nachlesen.)

Der Zeichenunterricht lieferte Grundlagen, die, einem „transkulturellen“ ABC gleich, die Möglichkeiten von bildlicher Kommunikation und Interaktion schufen – eine Basis, die man ein gemeinsames, kulturübergreifendes, kosmopolitisches Verständnis nennen könnte.

Die so Mitte des 19. Jahrhunderts gelegten Grundlagen besaßen eine solch tiefgreifende Wirkung, dass die Folgen nach 1945 immer noch deutlich erkennbar und selbst heute noch in der Kunstproduktion und darüber hinaus verifizierbar sind. „Die erstaunliche Bedeutung, die der zeichnerischen Schulung als Ausdrucksform beigemessen wurde, lässt sich nur vor dem Hintergrund des Ausbildungssystems in jener Zeit erklären. Die Kontinuitäten und Besonderheiten der Kunst der Donaumonarchie ... zeigen besonders durch den Bezug auf die damalige Ausbildungssituation und Pädagogik, in welchem hohem Maß Bildung einen Kulturraum und das kollektive Bewusstsein prägte.“ Die Langfristigkeit einer guten pädagogischen Arbeit kann folglich weit über 100 Jahre fruchtbar wirken – die Folgen einer schlechten Kultur- und Bildungspolitik werden uns demzufolge ebenso langfristig beschäftigen.

Ich freue mich über die gelungene Tagung, den vorliegenden Tagungsband und wünsche dem BÖKWE sowie dem neuen Vorstand das Allerbeste! Lernen aus den Best-Offs der Vergangenheit für eine gute Zukunft!

Reingard Klingler,
bis Ende 2016 2. Bundesvorsitzende

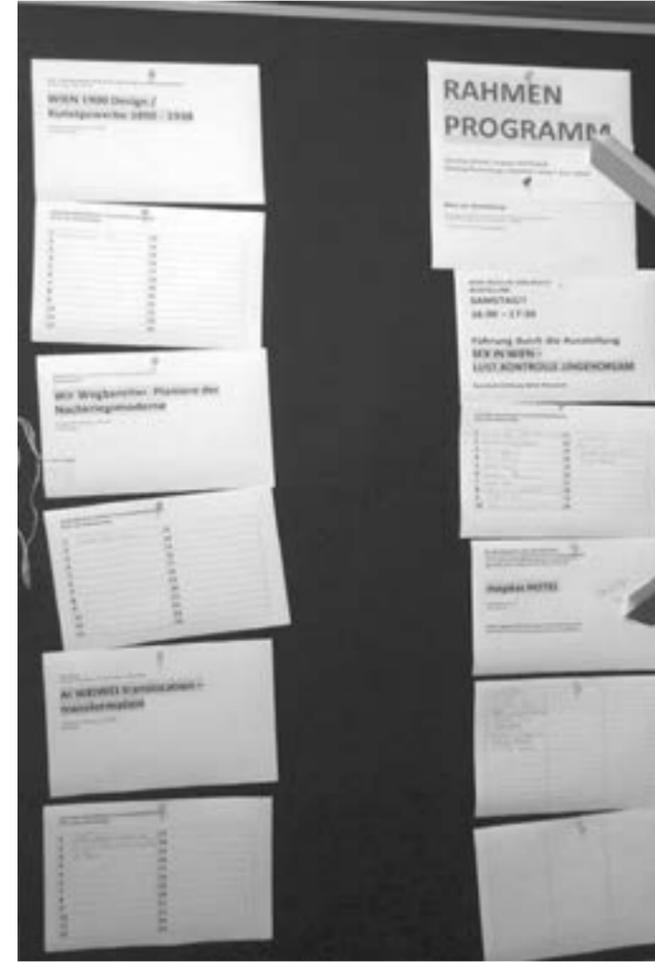


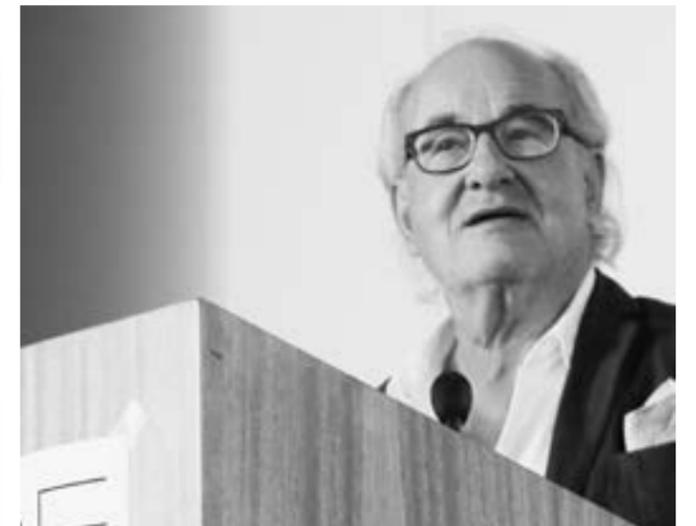
Ich freue mich sehr, nach einer gelungenen Tagung nun auch den Bericht dazu in Händen zu halten. Das dichte Drei-Tages-Programm konnte natürlich nicht von allen zur Gänze besucht werden und die Nachlese ermöglicht es nun, Versäumtes zumindest lesen zu können: aktuelle fachtheoretische und fachdidaktische Positionen, Aspekte zur Fachzusammenlegung Technisches und Textiles Werken, Berichte zur kunst- und werkpädagogischen Praxis und Beiträge zur gesellschaftlichen und bildungspolitischen Relevanz der Kunst- und Werkpädagogik.

Das dreitägige Programm fand an drei Tagungsorten statt, was organisatorisch doch eine kleine Herausforderung war, letztendlich aber sehr gut funktionierte und den Facettenreichtum und einige der Bezugsebenen (Ausbildung, Schule, Kunst & Kultur) unserer Fächer sehr gut widerspiegelte.

Da viele Angebote aus dem Bereich der kunst- und werkpädagogischen Praxis ein sehr gutes Feedback bekamen, hat sich die PH Wien darum bemüht, im Herbst 2017 ein Follow-up zu organisieren, wo an einem ganzen Fortbildungstag wieder der Fokus auf die Kunst- und Werkpädagogik gelegt wird und eine Reihe von Workshops und Vorträgen zur kunst- und werkpädagogischen Praxis konzentriert angeboten werden.

Eva Lausegger
seit Jänner 2017 BÖKWE-Generalsekretärin





Wolfgang Welsch

Wie Kunst uns die Augen öffnet

Die These meiner Ausführungen ist recht einfach. Ich bin der Auffassung, dass ästhetische Erfahrung nicht auf spezifisch ästhetische Werte beschränkt ist, etwa auf Schönheit, Dramatik, Vergnügen und dergleichen. Sondern dass ästhetische Erfahrung weiter ausgreifen kann. Sie vermag Welt zu erschließen, eine neue Weltsicht anzuregen, uns die Augen für die Welt zu öffnen.¹

1. Kunst eröffnet Sichten der Welt

Ich will dies sukzessiv an einigen Beispielen zeigen.

a. Malewitsch

Als Erstes wähle ich eine Arbeit von Malewitsch – eines seiner schwarzen Quadrate, hier auf einen grauen Gipsgrund gemalt. (Abb.1) An diesem Werk kann man eine sehr eigenartige Erfahrung machen. Bekanntlich sieht man reines Schwarz (wo nicht etwa Umgebungsreflexe es verunklaren) nicht als Farbfläche, sondern als reine Tiefe. So hier. In dem Moment, in dem der Blick des Betrachters sich auf das schwarze Quadrat konzentriert und das Schwarz wirklich als Schwarz gewahrt wird, verliert der Blick jeden Anhalt an der Oberfläche und schießt in die Tiefe, er wird wie durch einen quadratischen Schacht im Nu ins Unendliche hinausgesogen.

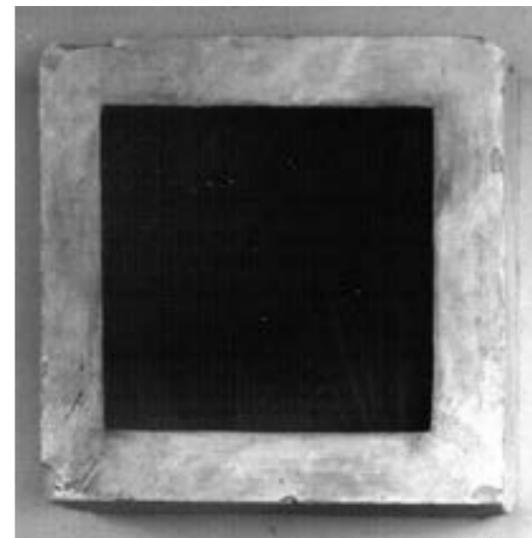


Abb.1
Kasimir Malewitsch,
Schwarzes Quadrat, ca.
1923–1930 auf grauen
Gipsgrund gemalt.

Das ist eine nicht einfachhin angenehme, sondern eine erschütternde und beängstigende Erfahrung. Aber sie vermittelt genau das, worauf es Malewitsch ankam: uns eine kosmische Dimension erfahren zu lassen – und zwar nicht in der gewohnten, menschlich zurechtgemachten Art eines nach Bildern eingeteilten Sternenhimmels, sondern in ihrer Reinheit und Absolutheit als Welt dunkler Unendlichkeit.

Malewitsch wollte uns mit seinem „Suprematismus“² in Dimensionen versetzen, die weder von menschlichem Maß sind, noch auf den Menschen zurückbezogen werden können. Für Malewitsch war es ganz entscheidend, dass das Werk – zweifellos etwas vom Menschen Gemachtes – nur der Anlass zur Erfahrung von etwas ist, was die Dimension des Werkes und der Menschenwelt übersteigt: eine größere, eine nicht-menschliche Welt. In diesem Sinn erklärte Malewitsch: „Ich habe endgültig das Ziel – das Bild – zerschlagen und die Weltempfindung herausgestellt.“³

b. Goethe: Die Welt mit den Augen der Kunst sehen

Eine weniger spektakuläre Art, wie die Kunsterfahrung unsere Weltsicht prägen kann, hat Goethe in *Dichtung und Wahrheit* beschrieben. Nachdem er in Dresden die Gemäldegalerie besucht und dort unter anderem Bilder des niederländischen Genremalers Adriaen van Ostade gesehen hatte, ging er zurück zu dem Schuster, bei dem er Logis genommen hatte. Als er in das Haus eintrat, glaubte er plötzlich ein Bild von Ostade vor sich zu sehen, „so vollkommen, dass man es nur auf die Galerie hätte hängen dürfen. [...] Es war das erste Mal, dass ich auf einen so hohen Grad die Gabe gewahrt wurde, die ich nachher mit mehrerem Bewusstsein übte, die Natur nämlich mit den Augen dieses oder jenes Künstlers zu sehen, dessen Werken ich soeben eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet hatte.“⁴

Vermutlich kennen Sie diese Erfahrung auch. Mir selbst ist es oft so ergangen: eine Ausstellung verlassend, sieht man die Welt plötzlich mit den Augen des Künstlers, durch die Brille seiner Werke. Die Werke schlagen eine spezifische Sichtweise der Welt vor. Angenommen, die Ausstellung hat stark geometrisierte Formen gezeigt, dann wird man die Stadtwelt auf einmal anders wahrnehmen: mit geschärftem Blick für

die Horizontalen und Vertikalen der Häuser, für das Straßennetz, für die gestanzte Form der Autos – und vielleicht sogar die mancher Personen. Oder wenn man aus einer Futurismus-Ausstellung kommt, wird man einen geschärften Sinn für das hektische Treiben und den chaotischen Fluss des Verkehrs haben.

Dies ist geradezu das unverbildete ästhetische Verhalten: dass man die Wahrnehmungsform der Kunst auch zur Wahrnehmung von Wirklichkeit einsetzt. Die ästhetische Grunderfahrung ist nicht, dass die Kunst etwas in sich Geschlossenes ist, sondern dass sie einem die Augen für ungewohnte Aspekte der Welt aufzuschlagen vermag. Kunstwerke erzeugen oft eine intensivierte Wahrnehmung, die auf die Realität ausstrahlt.

Im ersten Fall (Malewitsch) ging es um die Katapultierung in eine andere Welt. Hier – das ist eine zweite Möglichkeit – ging es darum, die vor Augen liegende Welt neu zu sehen.

c. Krause: Die Entdeckung der Musik der Natur

Eine dritte Möglichkeit besteht darin, aufgrund einer ästhetischen Sensibilisierung völlig neuartige Aspekte der Welt zu entdecken. Bernie Krause, der 1938 in Detroit geborene Pionier der elektronischen Musik, hat zunächst neuartige Klänge am Synthesizer entwickelt (und damit Popgrößen wie The Byrds, The Doors, Bob Dylan und George Harrison versorgt). Dann zog er eines Tages mit seinem Aufnahmeequipment aus dem Studio in ein Naturschutzgebiet, um für ein Plattenprojekt den Sound der Wildnis einzufangen. Über die feinen Membranen der Mikrophone nahm er zum ersten Mal wahr, was seine Normalohren bis dahin überhört hatten: den überwältigenden Reichtum von Klängen, den ein Biotop hervorbringt. Dies wurde für ihn zum Erweckungserlebnis. Er hatte die Musik des Lebendigen entdeckt. Fortan widmete er sich dieser faszinierenden Naturmusik und ihren vielen „Symphonien“. – In diesem Fall führt ästhetische Sensibilität zur Entdeckung einer ganz neuen Seite der Welt, die ihrerseits ästhetisch höchst faszinierend ist und von der Krause gar meint, dass sie den eigentlichen Ursprung der Musik darstelle.⁵

2. Kunst überhöht die Wirklichkeit

Aber die Kunst kann – das ist eine vierte Möglichkeit – die wirkliche Welt auch gleichsam absorbieren, fast vernichten. Die Banalität der Welt verschwindet gegenüber ihrer Transformation in der Kunst.

a. Gustav Mahler

Ein besonders hübsches Beispiel dafür findet sich bei Gustav Mahler. Als Bruno Walter ihn im Sommer 1886 in Steinbach



Abb.2
Gasthof zum
Höllengebirge,
um 1900

am Attersee besuchte und zu den Felswänden des Höllengebirges hinüberblickte, sagte Mahler: „Sie brauchen gar nicht mehr hinzusehen – das habe ich schon alles wegkomponiert.“⁶ (Abb.2)

Wegkomponiert hatte er es in seiner III. Symphonie. Das reale Höllengebirge ist nur noch wie ein Haufen Schlacke gegenüber den Eruptionen des 1. Satzes der III. Symphonie.⁷ Mahler meinte generell, dass die Kunst zwar von Natürlichem ausgehen könne, dass sie dieses aber nicht bloß wiedergeben oder preisen müsse, sondern buchstäblich verbessern, überhöhen könne, dass sie eine vollkommeneren Wirklichkeit anstelle der mediokren alltäglichen schaffen solle.

So ging es Mahler bei seiner III. Symphonie insgesamt darum, statt der bürgerlich-verniedlichenden Anschauung von Natur eine umfassendere, eine wahrhaftere Vision von Natur hervorzurufen. Er wollte zeigen, „dass diese Natur alles in sich birgt, was an Schauerlichem, Großem und auch Lieblihem ist“. „Mich berührt es ja immer seltsam, dass die meisten, wenn sie von ‚Natur‘ sprechen, nur immer an Blumen, Vögel, Waldesduft etc. denken. Den Gott Dionysos, den großen Pan kennt niemand.“⁸ Dagegen wollte Mahler die Natur auch in ihren erschreckenden Zügen und ihrer unaufhörlichen Produktivität zu Gehör bringen. In seiner III. Symphonie, meinte er, sei „die Welt, die Natur als Ganzes [...] zum Tönen und Klingen erweckt“.⁹ – Übrigens: die Natur scheint in der Tat so unaufhörlich produktiv zu sein, wie Mahler gemeint hatte. Sie



Abb.3
Höllengebirge
(neueres Foto)

Abb.4
Zen-Garten des Nanzen-ji
Tempels

hat sich, wie ein neueres Foto zeigt, von Mahlers Rasur offenbar gut erholt. (Abb.3)

Bei Mahler ist der Weltanspruch insgesamt evident. Von seinen Symphonien sagte er, es gehe darum, „mit allen Mitteln der vorhandenen Technik eine Welt aufzubauen“. ¹⁰ Hans Wollschläger hat dann gar gemeint: „Man muss von der Welt, um alles darüber zu wissen, nichts anderes wissen als das, was in Mahlers Musik darüber gesagt ist.“ ¹¹

Mahler ging schließlich, was das Verhältnis zur Welt angeht, sogar noch einen Schritt weiter. Er kehrte die gewohnte Perspektive um. Ist der Künstler – als autonomer Kreator – ein Weltenbauer, gar ein Weltenschaffer? Nein, meinte Mahler. Indem der Künstler die Welt aufbaut, agiert er eher als Medium der Welt: „man ist, sozusagen, selbst nur ein Instrument, auf dem das Universum spielt“. ¹² „Ich sehe immer mehr: man komponiert nicht, man wird komponiert.“ ¹³

Man könnte sogar sagen: Auch wo die Einbildung von Autonomie besteht, ist der Künstler in Wahrheit gleichwohl ein Agent der Welt. Er ist ja ein von der Welt hervorgebrachter Teil derselben. Also schafft in jedem Fall ein Teil der Welt ein Bild, eine Empfindung der Welt. Die Welt bringt also mittels dieses ihres Teiles eine Darstellung ihrer selbst hervor. Der Künstler ist in jedem Fall ein Medium der Welt.

Wir haben uns bisher eine Reihe von Arten vergegenwärtigt, wie Kunst Weltbezug haben kann:

- ◆ indem sie eine ungewohnte Welterfahrung eröffnet (Malewitsch)
- ◆ indem sie unsere Wahrnehmung der vor Augen stehenden Welt prägt oder umbildet (Goethe)
- ◆ indem sie zuvor unbekannte Seiten der Welt entdeckt (Krause)
- ◆ indem sie die gängige Wirklichkeit überhöht und ein tieferes, volleres Bild der Welt gibt (Mahler)
- ◆ und schließlich auch, indem sie vorschlägt, uns als Agenten oder Medien der Welt zu verstehen (wiederum Mahler).

Abb.5
Zen-Garten des Nanzen-ji
Tempels (andere Ansicht)

b. Japanische Gärten

Nicht nur europäisch oder westlich, sondern auch im asiatischen Raum ist die Erfahrung verbreitet, dass Kunst gleichsam an der Weltschraube dreht – dass es in ihr nicht einfach um l’art-pour-l’art geht, sondern um ein weiteres oder tieferes Verständnis der Welt.

Ich wähle als Beispiel den Zen-Garten des Nanzen-ji Tempels in Kyoto aus dem frühen 17. Jahrhundert. Offenbar besteht eine Trennung zwischen dem künstlich angelegten Garten und der Natur hinter ihm; der Garten ist von der Umgebung durch eine hellgraue Wand mit Dach separiert. (Abb.4)



Aber die überraschende Wirkung ist die, dass man nach einer Weile die Natur jenseits des Gartens – die Bäume und die Berge, die dahinter aufsteigen – zusammen mit der vom Menschen arrangierten Natur des Gartens wahrnimmt. Die Betrachtung des Gartens strahlt auf die Wahrnehmung der Natur insgesamt aus.

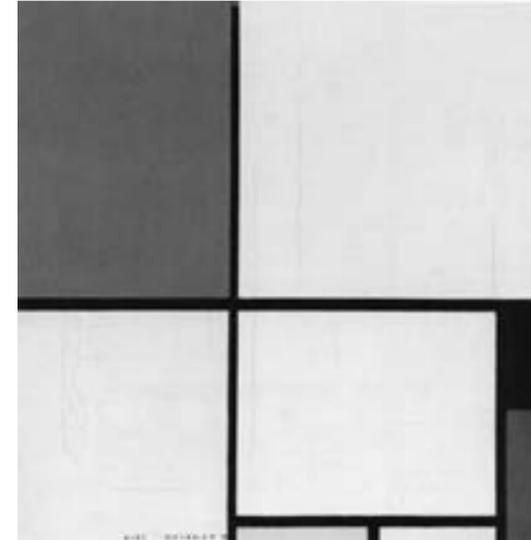
Im Garten liegt ein Konzentrat der Natur vor – gleichsam eine Miniatur der Welt. ¹⁴ Und diese mikrokosmische Vergegenwärtigung (mittels einer ‚künstlich‘ arrangierten Natur) verbindet sich mit der ‚natürlichen‘ Natur dahinter und verändert deren Perzeption. Indem wir den Garten wahrnehmen, bekommen wir ein tieferes und volleres Bild der Natur im Ganzen – von ihrem Kern, wie er im Garten zur Erscheinung kommt, bis hin zu den vielen Erscheinungen der Natur dahinter. Auf einmal nehmen wir diesen Kern der Natur auch in der Natur jenseits des Gartens wahr.



Es besteht keine Trennung mehr zwischen dem Garten und der Natur außerhalb. Die Erfahrung der im Garten arrangierten Natur strahlt auf die ganze, die ‚natürliche‘ Natur aus. – Dies ist erneut ein Beispiel dafür, wie die Kunst ein tieferes, volleres Verständnis der Wirklichkeit anregen kann. (Abb.5)

3. Transfers, Analogien

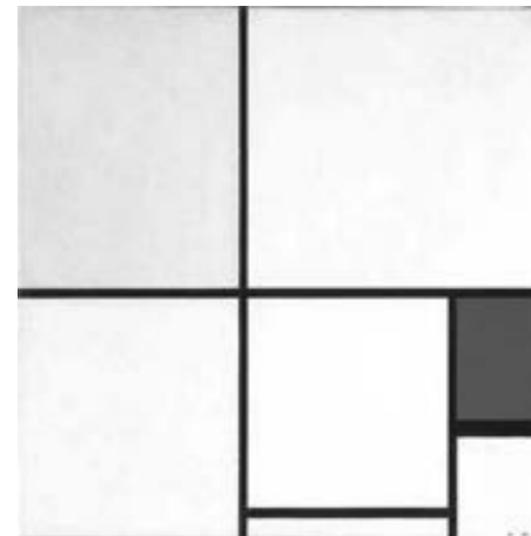
Wenden wir uns nun einem nochmals anderen Modus solchen Ausstrahlens ästhetischer Gebilde zu – diesmal nicht auf die Welt im Ganzen oder auf die natürliche Welt, sondern speziell auf die soziale Welt.



a. Piet Mondrian

Die Werke Mondrians – allein aus horizontalen und vertikalen Linien und den Grundfarben Gelb, Rot und Blau sowie Weiß und Schwarz bestehend – scheinen ganz formalistisch, völlig abstrakt zu sein. (Abb.6 + 7) Und doch verkörpern und suggerieren sie zugleich Prinzipien sozialer Organisation. Mondrians Kunst des Auswägens betrifft nicht nur bildnerische Momente, sondern stellt zugleich ein Vorbild für das Austarieren von Lebensgewichten dar, wie es in jedem einzelnen Leben zu leisten und analog für soziale Gebilde erforderlich ist. An Betrachtern kann man beobachten, wie sie, Mondrians Auswägen nachvollziehend, ihre eigene Körperhaltung zunehmend austarieren.

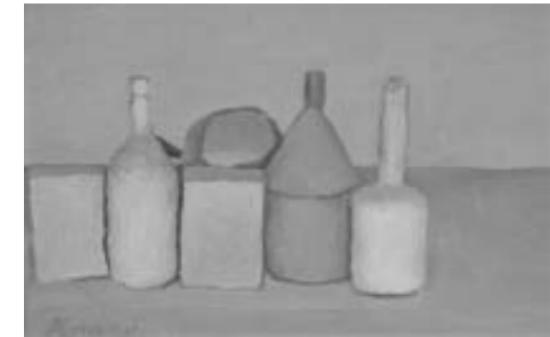
Stets handelt es sich um Ungleichgewichte, die nicht etwa vereinheitlicht, sondern in ihrer Unterschiedlichkeit harmo-



nisch gefügt werden sollen. Mondrian selbst hat seine Bilder als Vorbilder für das Austarieren sozialer Kräfte verstanden, wie es für demokratische Gesellschaften erforderlich ist. Man kann sie auch als Vorbilder für das Austarieren der eigenen unterschiedlichen Identitätsanteile und -schichten betrachten. Man nimmt diese stillen, unpräzisen Werke erst dann vollständig wahr, wenn man ihren Ausgriff in Dimensionen der Praxis erkennt.

b. Giorgio Morandi

Auf ähnliche Weise könnte man auch Morandis Stillleben als kryptische Soziogramme lesen. Die Fügung der Gegenstände in den Bildern ist offenkundig die von Familien. Man sieht Hierarchien, Anlehnungen, Furchtsamkeit, Ausweichmanöver, Selbstbehauptung, Verbundensein. (Abb. 8 + 9)



Mondrian betrieb als Künstler sozusagen Makrosoziologie, Morandi Mikrosoziologie.

Solche Analysen lassen sich bei traditioneller ebenso wie bei moderner Kunst anstellen. Vermutlich ließe sich zu jeder Ästhetik eine korrespondierende Ethik angeben und zu jeder Ethik eine strukturell entsprechende Ästhetik schreiben. Die Art, wie die Fügung jeweils geschieht – ob diktatorisch, organisch oder in offener Konstellation –, charakterisiert künstlerische Stile und soziale Organisationsformen zugleich. ¹⁵

Die ästhetische Aufgabe besteht generell in der Erzeugung von Stimmigkeit. Und darum geht es auch im individuellen

links:
Abb.6
Piet Mondrian, Komposition mit Rot, Schwarz, Blau und Gelb, 1928

Abb.7
Piet Mondrian, Komposition mit Gelb und Blau

rechts:
Abb.8
Giorgio Morandi, Naturmorta, 1955 (255-x-405-cm-Modena-collezione-privata-©-Giorgio-Morandi-by-SIAE-2012)

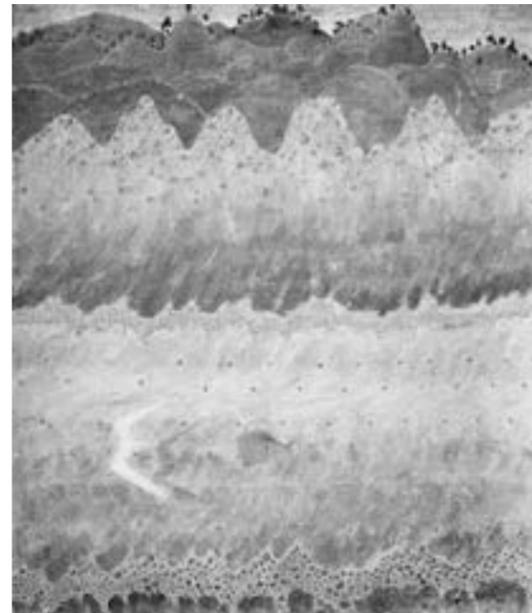
Abb.9
Giorgio Morandi, Naturmorta

Leben, in der Familie, in der Gesellschaft. Stimmigkeit bedeutet: Man muss das rechte Verhältnis von Vielheit und Unterschiedlichkeit einerseits und Gemeinsamkeit und Verbundenheit andererseits finden. Diese Strukturgleichheit zwischen ästhetischem und ethischem Gelingen macht verständlich, dass Kunstwerke zugleich das richtige Leben präfigurieren können – weshalb man oft die Ästhetik als einen Weg zu einer angemessenen Ethik aufgefasst hat.¹⁶

c. Transfers zwischen Gattungen

Solche Analogien und Transfers bestehen nicht nur zwischen ästhetischer und sozialer Gestaltung, sondern auch zwischen verschiedenen Feldern des Ästhetischen, beispielsweise zwischen Bildender Kunst und Musik. Ich nenne nur zwei Beispiele, um auf die Fruchtbarkeit solcher Transfers hinzuweisen – die natürlich auch in anderen Richtungen bestehen, etwa im Schnittfeld von Tanz und Musik oder von Theater und Malerei.

Als erstes Beispiel erwähne ich den litauischen Komponisten und Maler Mikajolus Konstantinas Čiurlionis (1875–1911), der synästhetisch höchst begabt war und wunderbare Bilder und Kompositionen schuf, die sich gegenseitig beeinflussten. So sind etliche seiner Kompositionen (beispielsweise *Jūra* [Das Meer], 1903–07) malerisch angelegt und versuchen, Landschaften musikalisch darzustellen. (Abb.10)

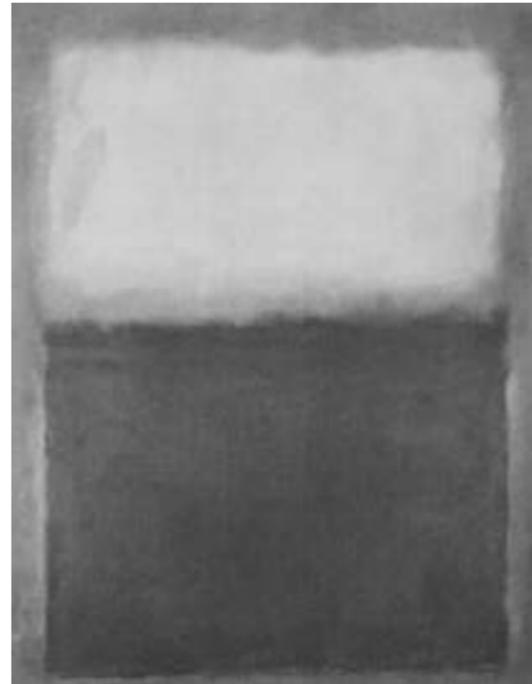


links:
Abb.10
Mikajolus Konstantinas
Čiurlionis, Meeressonnate,
1908

rechts:
Abb.11
Mark Rothko, Orange and
Yellow, 1956

Umgekehrt zeigen seine Gemälde Einflüsse vonseiten der Musik.

Ein jüngeres Beispiel für einen solchen Transfer zwischen Malerei und Musik bietet Toshio Hosokawa. Er übertrug Mark Rothkos Methode, ein Bild aus zwei beinahe gleichen



Farben zu gestalten (Abb.11), auf die Musik. In seiner Komposition *Landscape V* (1993) hat er entsprechend „zwei ähnliche Farben für das Soloinstrument und die Streicher“ verwendet,¹⁷ „die zusammenkommen, verschmelzen“. „Zwei gleiche Farben zu mischen – das habe ich von Rothko gelernt.“¹⁸

4. Zufall – noch einmal eine Aufklärung über die Wirklichkeit

Nach diesem Eingehen auf Transfers zwischen ästhetischer und sozialer Gestaltung und zwischen künstlerischen Gattungen will ich mich noch einmal dem großen Aspekt des Weltverhältnisses zuwenden.

Manchmal kann Kunst unsere Weltsicht verändern, indem sie einen gemeinhin übersehenen Zug der Wirklichkeit herausstellt und zur Geltung bringt. Ein Beispiel dafür lernten wir zuvor bei Mahlers Insistieren auf dem Dionysischen der Natur im Unterschied zur bürgerlich-verniedlichenden Auffassung der Natur kennen.

Ein anderes großes Thema, wo die Kunst an einer Revision unserer Weltauffassung mitgewirkt hat, ist der Zufall. Das begann in neuerer Zeit 1913, als Marcel Duchamp sowohl musikalisch (*Erratum musical*, 1913¹⁹) als auch malerisch (*Trois stoppages étalon*, 1913/14²⁰) mit dem Zufall zu experimentieren begann. Die ersten Ergebnisse waren in Duchamps eigenen Augen nicht wirklich beeindruckend. Aber je länger er sich mit der Methode beschäftigte, umso klarer wurde ihm das künstlerische Potenzial des Zufalls – bis er schließlich ganz auf dessen

Bahn einschwenkte.²¹ Duchamp ist interessanterweise in seine neue Methode selber gleichsam zufällig hineingestolpert, hat sie erst nach und nach als goldenen Weg erkannt.

Und analog meinte Duchamp dann auch, dass das Publikum diesen Weg erst nach längerer Zeit akzeptieren, dann freilich sogar als höchst realistischen Weg erkennen werde: Die Leute „denken, alles müsse absichtlich und wohlüberlegt getan werden und so weiter. Mit der Zeit werden sie dazu kommen, den Zufall hinzunehmen als eine Möglichkeit, Dinge zu produzieren. Tatsächlich ist die ganze Welt auf Zufall begründet, oder der Zufall ist wenigstens eine Definition für das, was passiert in der Welt, in der wir leben.“²²

In der Tat geben die heutigen Theorien des Kosmos und der Evolution Duchamp in der Auffassung, dass der Zufall ein Grundprinzip der Welt darstellt, völlig Recht.²³ Wir Menschen aber wollen das im Allgemeinen nicht wahrhaben. Wir verstehen uns gerne noch in allem, was wir geworden sind, als konsequente Produkte einer individuellen Entwicklung. Dabei sind doch so viele Entscheidungen, die zu unserer jetzigen Existenz geführt haben, völlig zufallsbedingt gewesen!

Es wäre wirklich an der Zeit, dass wir in unserer Selbstauffassung und unserer Lebensgestaltung dem Zufall mehr Raum geben, seine Produktivität anerkennen, ihn als Freund und Mitspieler erkennen – dass wir statt sturer Zielorientierung eine Balance von Zielgerichtetheit und Zufälligkeit entwickeln.

Es gibt ja so viele Situationen, in denen man die segensreichen Wirkungen des Zufalls ohne weiteres erkennen kann. Man lese nur einmal die Biografien berühmter Frauen und Männer – wie oft waren da Zufälle ausschlaggebend dafür, dass überhaupt die Lebensbahn eingeschlagen wurde, die dann zu Anerkennung und Erfolg führte. Oder jeder, der in einer Bibliothek ein Buch sucht, hat wohl schon die Erfahrung gemacht, dass das Buch, das zufällig daneben steht, das viel interessanter ist. (Oder im Kaffeehaus; der Mensch, der am Nebentisch sitzt, wäre weitaus vielversprechender als der, mit dem man leider schon verabredet ist – nun ja, zu einem daneben stehenden Buch lässt sich leicht greifen).

In großem Umfang wurde die Bedeutung des Zufalls nach Duchamps Pioniertat erneut in den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts für die bildende Kunst und die Musik zum Thema. Das Informel mit seinen Hauptvertretern Fautrier, Wols, Dubuffet und Pollock gab dem Zufall bei den Prozessen auf der Leinwand Raum, und die musikalische Aleatorik (Cage, Boulez, Stockhausen und andere) entwickelte Kompositionen, denen bewusst Zufallsfaktoren eingebaut waren. So hat die Kunst uns auch in diesem Fall die Augen für einen allzu oft übersehenen und verdrängten Grundzug der Welt geöffnet, sie hat uns mit dem für gewöhnlich perhorreszierten Zufall vertraut gemacht und befreundet.

5. Kunsterfahrung als Schule der Pluralität

Ich komme zu einem letzten Punkt. Bisher lautete meine Frage: Wie vermitteln einzelne Werke oder Werktypen eine jeweils bestimmte Welterfahrung? Ich habe das an verschiedenen Exempeln diskutiert: an Malewitschs schwarzen Quadraten, an Mahlers Symphonien, an japanischen Tempelgärten, an Bildern von Mondrian und Morandi, an der Aleatorik und zuletzt an der Musik generell.

Jetzt erweitere ich die Fragerichtung, indem ich frage: Was lehrt uns die Erfahrung einer Vielzahl unterschiedlicher Werke und Werktypen? Welchen Einfluss hat die Erfahrung der Künste in ihrer ganzen Breite auf unsere Sicht der Welt?

a. Paradigmenpluralität

Das Grundfaktum, dem man sich im Blick auf die Kunst insgesamt stellen muss, ist das der Pluralität. Und zwar einer einschneidenden Pluralität. Es geht nicht einfach darum, dass es im Bereich der Künste vieles gibt und dass dem einen dieses und dem anderen jenes gefällt; sondern es geht darum, dass eine Vielfalt von Paradigmen zur ratio essendi der Kunst gehört. Unterschiedliche Werke oder Werktypen können ganz unterschiedliche Wahrnehmungsweisen und Kriterien erfordern, sie sind keineswegs alle über ein und denselben Leisten zu schlagen.²⁴

Um dies kurz an einigen Bildern zu exemplifizieren:

Bei Manet muss das Auge die Oberfläche abtasten und insbesondere die Peinture genießen. (Abb.12) Aber nichts davon



Abb.12
Edouard Manet, Blumen
in einer Kristallvase, 1882

links:

Abb.13

Pieter Brueghel d.Ä., Bauernhochzeit, um 1568



Abb.14

Edward Munch, Der Schrei, 1893

rechts:

Abb.15

Jackson Pollock, Number 32, 1950

bei Malewitsch: Hier muss die Wahrnehmung die Oberfläche gerade durchstoßen und sich ins Kosmische weiten. (Abb.1)

Bei niederländischen Genrebildern hingegen – etwa bei Brueghel – geht es ebenfalls um die Oberfläche, aber diesmal nicht um die Peinture, sondern um das Lesen der vielen gegenständlichen Details. (Abb.13)

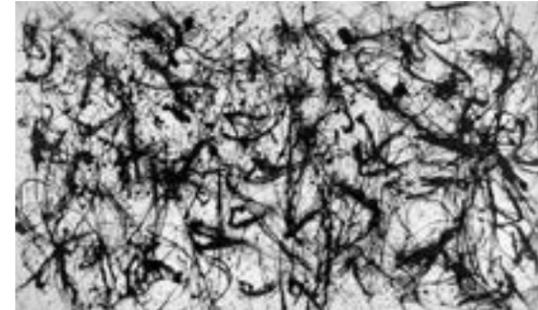
Ganz anders wieder bei Munchs Bild *Der Schrei*: Man hat es nicht wirklich gesehen, solange man nicht einen Schrei vernommen hat – die visuelle Wahrnehmung muss sich ins Akustische hinein fortsetzen. (Abb.14)



Oder Pollocks Bilder verlangen kinästhetische Wahrnehmung. (Abb.15) Usw., usf.

Zur ästhetischen Erfahrung gehört, kurz gesagt, ein ganzer Fächer verschiedener Wahrnehmungsarten. Kunsterfahrung ist prinzipiell poly-ästhetisch, nicht mono-ästhetisch. Als Betrachter muss man vor einem einzelnen Werk jeweils herausfinden, welche Wahrnehmungsart für es einschlägig und erforderlich

ist. Man muss den Idiolekt (die Eigensprache) des Werkes erfassen. Sonst bleibt das Werk einem verschlossen oder man missdeutet es. Es gibt kein Generalkriterium für alle, keinen – wie Musil das kritisch genannt hat – „Universalziegel, aus dem sich das Gebäude der Ästhetik errichten ließe“.25 Cage kann man nicht nach den Kriterien der Sonatensatzform beurteilen



und umgekehrt Beethoven nicht nach denen des Zufalls. Ein Werk nach dem Kriteriensatz eines ihm fremden Typus oder alle Werke nach einem einzigen Kriteriensatz zu beurteilen, kennzeichnet den Beckmesser. Ästhetische Kompetenz besteht darin, sich auf die Unterschiedlichkeit einlassen zu können, deren Anforderungen gerecht zu werden.26

b. Toleranz

Eine interessante Konsequenz dieser intrinsischen Pluralität der Kunstssphäre liegt darin, dass die unterschiedlichen Paradigmen und Stile auch dann noch attraktiv bleiben, wenn sie geschichtlich längst hinter einem liegen. Wir schätzen noch immer Gregorianische Gesänge, Monteverdi und Bach oder Apelles, Leonardo und Velazquez. Das unterscheidet das Feld der Kunst aufs deutlichste von dem der Wissenschaft. Hier werden alte Theorien von neueren schlicht abgelöst und sind durch sie erledigt (man denke an das Ptolemäische System, das durch das Kopernikanische definitiv abgelöst wurde, oder an die Phlogistontheorie, die, seit man ein Verständnis der Rolle des Sauerstoffs bei Verbrennungsprozessen gewonnen hat, schlicht out ist). In der Wissenschaft gilt, dass Chronos seine Kinder frisst, die Töchter der Kunst hingegen bleiben am Leben.

Das hat eben damit zu tun, dass es in der Kunst im Unterschied zur Wissenschaft kein einhelliges Kriterium von zutreffend und falsch gibt, sondern dass hier unterschiedliche Möglichkeiten gleichberechtigt nebeneinander stehen. Deshalb existieren die unterschiedlichen Paradigmen fort. Jedenfalls gilt dies im Verlauf der Geschichte. Kurzfristig kommt es natürlich auch in den Künsten immer wieder zu Streit, Dogmatismus und Absolutismus. Da streiten dann etwa Poussinisten und Rubenisten oder Schönbergianer und Serialisten erbittert gegeneinander. Aber auf Dauer überleben beide Richtungen



und erfreuen sich ähnlicher Wertschätzung. Das Feld der Kunst ist – zumindest in the long run – ein Feld der Toleranz, eine Sphäre der Koexistenz des Unterschiedlichen.

c. Ästhetische und gesellschaftliche Pluralität

Das führt auf einen weiteren Aspekt, wie ästhetische Kompetenz für unsere heutige Welt in besonderer Weise hilfreich sein kann. Das Pluralitätstraining, das die Erfahrung von Kunst uns vermittelt, kann zugleich für Fragen der gesellschaftlichen Pluralität fruchtbar gemacht werden.

Denn die Problemstruktur ist hier wie dort die gleiche (nur die Materie ist verschieden). In beiden Fällen kommt es auf die Wahrnehmung der Eigenart und die Anerkennung des Eigenrechts der unterschiedlichen Formen an – der diversen Paradigmen in der Kunst sowie der unterschiedlichen Lebensformen in der Gesellschaft. So wie es in der Kunst illegitim ist, alle Paradigmen am Maß eines einzigen zu bemessen, so wäre es auch sozial – und zumal demokratisch – illegitim, alle Lebensformen an den Ordnungsvorstellungen einer einzigen zu messen. In der Kunst resultiert daraus Beckmesserei, in der Gesellschaft Unterdrückung.

Kunsterfahrung ist eine Schule der Pluralität. Und wer diese Erfahrung nicht einfach in einer Schublade mit der Aufschrift „Kunst“ abgelegt, sondern in seine Bewusstseins- und

Handlungsweisen aufgenommen hat, der wird leichter unterschiedliche Lebensformen anerkennen und mit ihnen umgehen können, und er wird rascher bemerken, wo schleichende Unterdrückung besteht, der es entgegenzuwirken gilt.27

So gesehen vermag ästhetische Kultur auch zur politischen Kultur beizutragen. Und wie sehr diese auf ästhetische Kultur angewiesen ist, kann man sich am Beispiel der Toleranz klarmachen. Toleranz wäre ohne Sensibilität bloß ein leeres Prinzip. Man stelle sich nur einmal einen Menschen vor, der sich die Maxime der Toleranz perfekt zu eigen gemacht hätte, dem aber die Sensibilität fehlte, um im täglichen Leben überhaupt zu bemerken, dass er es bei den Anschauungen eines anderen Menschen mit einer anderen Weltsicht und nicht bloß mit einer fehlerhaften Abweichung zu tun hat, dass also nicht ein Defizit, sondern ein kultureller Unterschied vorliegt. Ein solcher Mensch käme niemals in die Verlegenheit, von seiner schönen Maxime der Toleranz Gebrauch zu machen, er würde vielmehr andauernd seine Imperialismen und Unterdrückungen praktizieren – aber besten Gewissens und im sicheren Glauben, ein toleranter Mensch zu sein. Sensibilität für Unterschiede ist eine Realbedingung von Toleranz. Vermutlich leben wir in einer Gesellschaft, die zu viel von Toleranz redet und zu wenig Sensibilität besitzt. Kunsterfahrung kann solche Sensibilität vermitteln.

Abb.16

Tanja Boukal, Ode to Joy, 2014

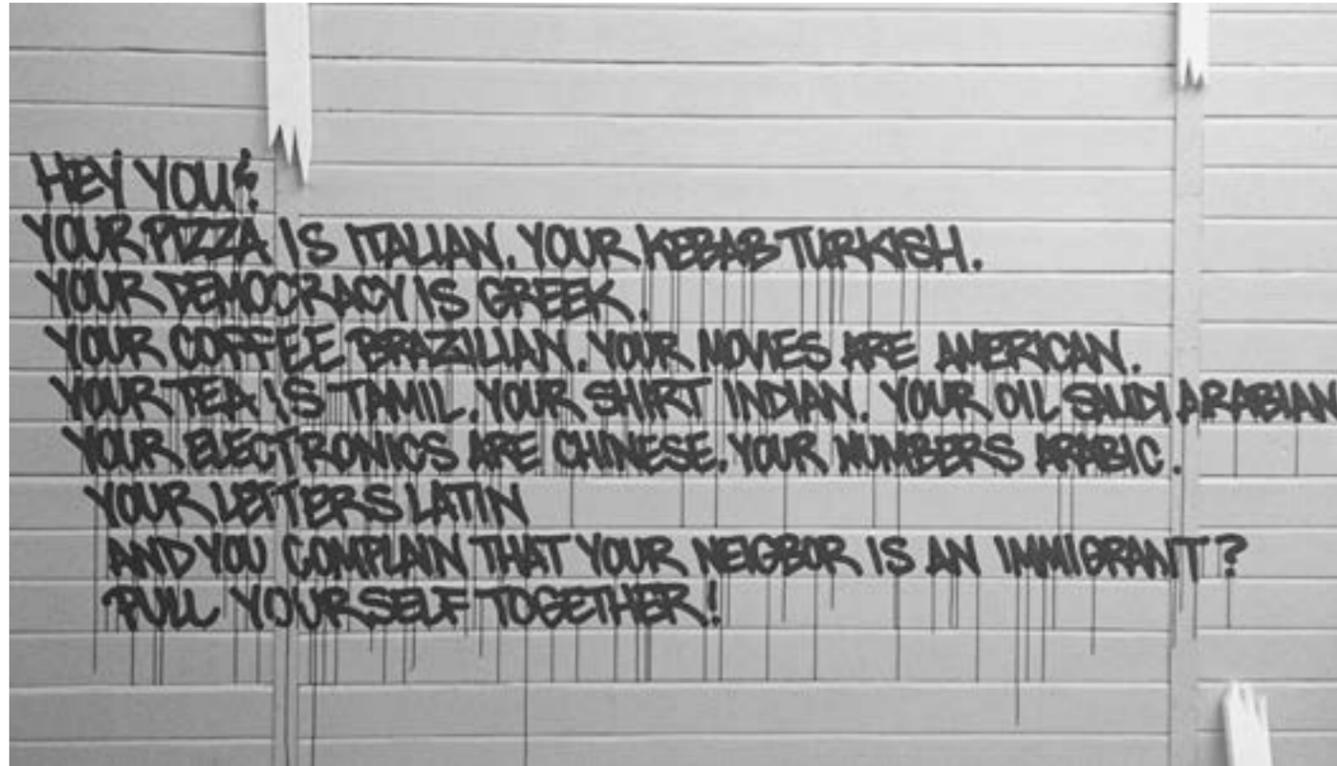


Abb. 17
Jani Leinonen, School of Disobedience, Helsinki, Kiasma-Museum 2015

6. Zeitgenössische Migration

Betrachten wir ein Beispiel, wo es um die aktuelle Problematik der Migration geht.

In der *Ode to Joy* betitelten Arbeit von Tanja Boukal (Abb.16) sieht man außen eine Reihe von Fotos, die jeweils Personen in eine Decke gehüllt zeigen.²⁸ Die Decke ist von sehr besonderer Art. Es handelt sich um eine von der Künstlerin selbst gefertigte weiße Spitzendecke aus hochwertigstem Kaschmir, die den Text der Europahymne präsentiert (Schillers *Ode an die Freude*), umgeben von gestricktem Stacheldraht und ganz außen noch einmal von Zaunspitzen gesäumt.

Die Kernzeile jener Ode lautet bekanntlich „Alle Menschen werden Brüder“. Tanja Boukal nahm ihre Decke mit nach Melilla, einer spanischen Enklave auf afrikanischem Boden, die einerseits an Marokko, andererseits an das Mittelmeer grenzt. Melilla ist einer der Orte, über den afrikanische Flüchtlinge nach Europa zu gelangen suchen. Aber die Stadt ist mit bis zu sechs Meter hohen Zäunen gesichert. Auf beiden Seiten dieser europäischen Außengrenze hat die Künstlerin Flüchtlinge fotografiert, jeweils eingehüllt in diese Luxusdecke, also umschmeichelt von den hehren Idealen Europas (die Fotos sind in den 44 Postern zu sehen). Die Arbeit zeigt somit das europäische Ideal der Brüderlichkeit einerseits (das gerade auch für diese Flüchtlinge ein Ideal ist) – und andererseits die Re-

alität der europäischen Zäune und der Zurückweisung. Wer das sieht, kann nicht kalt bleiben. Kunst vermag uns wachzurütteln.

Ein weiteres Beispiel dazu:

Der finnische Künstler Jani Leinonen hat 2015 in seiner Ausstellung „School of Disobedience“ folgenden Schriftzug präsentiert:

„Hey you:

Your pizza is Italian. Your kebab Turkish.

Your democracy is Greek.

Your coffee Brazilian. Your movies are American.

Your tea is Tamil. Your shirt Indian. Your oil Saudi Arabian.

Your electronics are Chinese. Your numbers Arabic.

Your letters Latin.

And you complain that your neighbor is an immigrant?

Pull yourself together!“ (Abb.17)

Dem ist wohl kaum noch etwas hinzuzufügen.

7. Möglichkeitssinn

Derlei Sensibilität zu erzeugen, ist die *eine* gesellschaftliche Leistung ästhetischer Kompetenz. Aber da ist noch ein anderer Punkt, und auch er ist gesellschaftlich wichtig. Ästhetische Erfahrung fördert den Möglichkeitssinn (wie Musil das genannt hat), ja sie küsst ihn vielleicht wach. Denn die der



Kunst immanente Pluralität zeigt eben auch: Man kann alles auf nicht nur eine, sondern auch auf eine andere und eine nochmal andere usw. Art machen, sehen, einrichten, etc.

Wenn aus Fahrradlenker und Sattel ein Stierkopf werden kann, was könnte dann erst alles aus uns und unseren Institutionen werden? (Abb.18) Kunst weckt unseren Sinn für Alternativen, unsere Offenheit, unseren Sinn auch für Verrücktheiten. Alles könnte auch anders gemacht, könnte neu organisiert werden. Die Kunst sensibilisiert uns dafür und weckt unsere Bereitschaft, darüber nachzudenken.

Und so wagt sich die Kunst auch immer wieder dahin vor, Dinge zu Gehör zu bringen oder vor Augen zu stellen, die uns zunächst ganz ratlos lassen. Adorno hat in seiner Kranichsteiner Vorlesung von 1961 „Vers une musique informelle“ sogar gemeint: „Die Gestalt aller künstlerischen Utopie heute ist: Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind.“²⁹

Von dieser Perspektive sollte man sich nicht abbringen lassen. Nicht von Geldgebern, die immer gleich manifesten Nutzen wollen; nicht von Kritikern, die nur im Bekannten sicher, im Unbekannten aber hilflos sind; und nicht von der eigenen Ängstlichkeit, die wir alle manchmal empfinden, und der wir doch nicht Nahrung, sondern Zunder geben sollten.

1 Vgl. Verf., Ästhetische Welterfahrung – Zeitgenössische Kunst zwischen Natur und Kultur (München: Fink 2016).

2 „Ich habe nichts erfunden, nur die Nacht habe ich empfunden und in ihr habe ich das Neue erblickt, das Neue, das ich Suprematismus nannte. Durch die schwarze Fläche hat es sich ausgedrückt, die ein Quadrat gebildet hat und dann einen Kreis“ (Kasimir Malewitsch, „Suprematismus“, in: *Europa-Almanach*, Potsdam 1925; zit. nach Walter Hess, *Dokumente zum Verständnis der modernen Malerei*, Reinbek: Rowohlt 1956, 98). Vgl. auch die folgende Äußerung: „Die Kunst der Malerei ist nicht das Vermögen, eine Konstruktion zu schaffen, die auf den ästhetischen Geschmack an der anmutigen Schönheit im Verhältnis von Formen und Farben gegründet ist, sondern die vielmehr auf dem Grunde des Gewichtes, der Geschwindigkeit und der Richtung der Bewegung ruht.“ (ebd., 99).

3 Zit. nach: Hans Belting, *Das unsichtbare Meisterwerk: die modernen Mythen der Kunst* (München: Beck 1998), 342.

4 Johann Wolfgang von Goethe, *Dichtung und Wahrheit* [1811], I. Teil, 8. Buch (Potsdam, Rütten & Loening o.J., 520 f.). In der *Italienischen Reise* sprach Goethe von seiner „alten Gabe, die Welt mit Augen desjenigen Malers zu sehen, dessen Bilder ich mir eben eingedrückt“ (*Goethes Werke*, Bd. 11, München: Beck, ⁸1974, 7–349, hier 86, zum 8. Oktober 1786).

5 Vgl. Bernie Krause, *Das große Orchester der Tiere. Vom Ursprung der Musik in der Natur* [2012] (München: Kunstmann 2013).

6 Jens Malte Fischer, *Gustav Mahler – Der fremde Vertraute* (Wien: Zsolnay 2003), 289.

7 Mahler meinte, er hätte den 1. Satz auch „Was mir das Felsengebirge erzählt“ nennen können (ebd., 341).

8 Brief Gustav Mahlers an Richard Batka, 18. November 1896, in: *Gustav Mahler – Briefe* (Wien: Zsolnay 1982), 179 f., hier 180.

9 Ebd.

10 Herbert Killian (Hrsg.), *Gustav Mahler in den Erinnerungen von Natalie Bauer-Lechner* (Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner: Hamburg 1984), 35.

11 Hans Wollschläger, „Notizen aus Toblach zu Gustav Mahlers Spätwerk (1986)“, in: ders., *Der Andere Stoff: Fragmente zu Gustav Mahler* (Göttingen: Wallstein 2010), 336–346, hier 336.

12 Brief Gustav Mahlers an Anna von Mildenburg, Juni oder Juli 1896, in: *Gustav Mahler – Briefe* (Wien: Zsolnay 1982), 164 f., hier 164 f.

13 Herbert Killian (Hrsg.), *Gustav Mahler in den Erinnerungen von Natalie Bauer-Lechner* (Verlag der Musikalienhandlung Karl Dieter Wagner: Hamburg 1984), 161.

14 Man kann (wie im Blick auf die trockenen Landschaften Zen-inspirierter Steingärten oft festgestellt wurde) die Steine als Berge, das Gras als Wald und den Sand als Meer sehen.

15 Daher kann eine große ästhetische Theorie zugleich die Bedeutung einer Moral- und Gesellschaftsphilosophie haben – wie das Beispiel von Adornos nachgelassener Ästhetischer Theorie zeigt (Frankfurt a.M. 1970).

16 Vgl. Joseph Brodskys lapidare Aussage „aesthetics is the mother of ethics“ (Joseph Brodsky, „Uncommon Visage“ [The Nobel Lecture,

Abb. 18
Pablo Picasso, Stierkopf, 1942



Prof. Dr. Wolfgang Welsch ist emeritierter Professor der Philosophie, lebt in Berlin. Er lehrte an den Universitäten Bamberg (1988–1993), Magdeburg (1993–1998) und Jena (1998–2012). Gastprofessuren u.a. an der Stanford University (1994/95 u. 2000/01) und der Emory University (1998). Forschungsschwerpunkte: Anthropologie, Epistemologie und Ontologie, Theorie der Evolution, Philosophische Ästhetik und Kunsttheorie, Kulturphilosophie und Philosophie der Gegenwart.

1987], in: *On Grief and Reason*, New York: Farrar – Straus – Giroux, ³1996, 44–58, hier 49).

17 Das Soloinstrument ist eine Shō, eine Mundorgel, wie sie in der höfischen japanischen Musik Verwendung findet.

18 Toshio Hosokawa, *Stille und Klang, Schatten und Licht. Gespräche mit Walter-Wolfgang Sparrer* (Hofheim: Wolke 2012), 126.

19 „Duchamp zerriss Papier in kleine Stücke, notierte auf jedem eine Note, mischte dann alle in einem Hut und notierte die Töne in der Reihenfolge, in der er die einzelnen Papierschnitzel aus dem Hut zog. Das Stück ist in drei Stimmen konzipiert, zwei für seine Schwestern, eine für ihn selbst; der Text beruht auf einer lexikografischen Erklärung des französischen Wortes für „drucken“ (Hermann Danuser, *Die Musik des 20. Jahrhunderts*, Laaber: Laaber-Verlag 1984, 329).

20 Duchamp ließ dabei drei Fäden von je einem Meter Länge aus 1 Meter Höhe fallen und fixierte das zufällige Ergebnis.

21 Duchamp selbst hat den Prozess aufschlussreich beschrieben: „That was really when I tapped the mainspring of my future. In itself it was not an important work of art, but for me it opened the way – the way to escape from those traditional methods of expression long associated with art. I didn’t realize at the time exactly what I had stumbled on. When you tap something, you don’t always recognize the sound. That’s apt to come later. For me the *Three Stoppages* was a first gesture liberating me from the past“ (zit. nach: Arturo Schwarz, *The Complete Works of Marcel Duchamp*, Vol. 1, London: Thames and Hudson 1969, 128 f.).

22 Marcel Duchamp, *Die Schriften: Zu Lebzeiten veröffentlichte Texte*, übersetzt, kommentiert u. hrsg. v. Serge Stauffer (Zürich: Ruff 1994), 97.

23 Nur zwei Beispiele: Nach der ersten Tausendstelsekunde nach dem Urknall war eine bedeutsame Entscheidung hinsichtlich der Art unseres Universums gefallen. Quarks und Antiquarks hatten sich zum größten Teil gegenseitig vernichtet, aber es blieben zufälligerweise minimal (ca. ein Milliardstel) mehr Quarks als Antiquarks übrig; aus diesem geringfügigen Überschuss bildeten sich dann Protonen und Neutronen und letztlich die gesamte Materie unseres Universums. Dies ist also der zufällige Grund, warum unser Universum ein Universum aus Materie und nicht aus Antimaterie ist. Ein zweites Beispiel: In der Formationsepoche aller heute noch existierenden biologischen Stammbäume, im Kambrium, überlebte ein sehr kleines Tier – Pikaia – nur äußerst knapp. Pikaia war aber der Vorläufer sämtlicher Wirbeltiere – also auch aller Säuger und von uns Menschen. Ohne das zufällige Überleben von Pikaia hätte die Evolution also eine ganz andere Richtung genommen – uns Heutige gäbe es nicht.

24 Vgl. ausführlicher zu Begriff und Struktur von Paradigmen: Verf., *Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1995, ⁴2007).

25 „Die wissenschaftliche Ästhetik sucht nach dem Universalziegel, aus dem sich das Gebäude der Ästhetik errichten ließe“ (Robert Musil, *Tagebücher*, hrsg. von Adolf Frisé, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1976, 449; die Notiz stammt von circa 1920).

26 Übrigens gilt das nicht erst in der Moderne (hier wird es allenfalls gesteigert deutlich), sondern schon in der Tradition. Bereits Cicero wies darauf hin, dass man die diversen Gattungen und Stile in ihrer Spezifität anerkennen und würdigen muss: „wenn es beinahe unzählige Redegattungen und -stile gibt, alle in ihrer Eigenart verschieden, als Gattung aber lobenswert, dann können, weil sie voneinander abweichen, nicht mehr dieselben Regeln und nur ein System gelehrt werden“ (Cicero, *Vom Redner* [entst. 55 v. Chr.], III 34). Ähnlich: „Es gibt nur eine Malkunst, und trotzdem waren Zeuxis, Aglaophon und Apelles voneinander gänzlich verschieden; und keiner ist unter ihnen, dem man in seiner Kunst Mängel vorwerfen könnte“ (ebd., III 26).

27 Vgl. Verf., „Ästhet/hik – Ethische Implikationen und Konsequenzen der Ästhetik“, in: *Ethik der Ästhetik*, hrsg. von Christoph Wulf, Dietmar Kamper und Hans Ulrich Gumbrecht (Berlin: Akademie Verlag, 1994), 3–22. Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte (auch seines eigenen), sondern rechnet damit und handelt demgemäß. Er urteilt und verurteilt nicht mehr mit dem Pathos der Absolutheit und der Einbildung der Endgültigkeit, sondern erkennt auch dem anderen mögliche Wahrheit grundsätzlich zu – noch gegen die eigene Entscheidung. Er ist nicht nur prinzipiell davon überzeugt, dass die Lage aus anderer Perspektive sich mit gleichem Recht ganz anders darstellen kann, sondern dieses Bewusstsein geht in seine konkrete Entscheidung und Praxis ein – und bewirkt nicht etwa deren Stillstellung, sondern versieht sie mit einem Schuss Vorläufigkeit und einem Gran Leichtigkeit. Seine Handlungswelt wird im Einzelnen spezifischer und im Ganzen durchlässiger sein. Er achtet den Unterliegenden, vermutet einen Rechtskern im Unrecht Scheinenden, rechnet wirklich mit Andersheit.

28 Die Decke misst 150 x 190 cm, die 44 Poster sind jeweils 30 x 45 cm groß.

29 Theodor W. Adorno, „Vers une musique informelle“ [1961], in: ders., *Gesammelte Schriften*, Bd. 16 (Frankfurt/Main: Suhrkamp 1997), 493–540, hier 540.

Iris Kolhoff-Kahl

Texere, creare, procedere...

„Es wirkt...“ – biografische Anfangsfäden

„Es wirkte textil und kreativ und zwar schon früh in meinem Leben. Mutter und Großmutter führten mich als Fünfjährige ins Häkeln, Stricken und Sticken ein. Ich wurde ermutigt durchzuhalten, sie lasen mir beim Handarbeiten vor oder ich hörte Schallplatten und Radio, während meine Finger immer flinker und geschickter wurden.

Wissenschaftlich betrachtet erweiterte sich mein ästhetisches Denken, indem ich Verbindungen und Verknüpfungen zwischen Hand und Kopf herstellte, die sich in kulturellen Prozessen und Produkten ausdrückten, was mir auch in Mathematik, dreidimensionaler Vorstellung, praktischem Handeln und nicht zuletzt im kreativen Erfinden geholfen hat. Ich erfuhr nebenbei, wie textile Techniken anthropologische Grundmuster vermitteln: Maschen fallen lassen heißt, den Zusammenhalt verlieren: Es muss aufgehoben werden, den Gefallenen muss aufgehoben werden oder aber man riskiert, dass sich die gesamte Systemstruktur auflöst. Maschen können auch bewusst fallen gelassen und neu verankert werden, um ein neues Muster zu kreieren.

Als Studierende geriet ich in den Strickboom der achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Ich studierte Textilgestaltung im Lehramt und mit Hilfe der vielen textilen Zugänge entwickelte ich allmählich ein eigenes didaktisches Denken. Ich vernetzte und verknötete, suchte nach Sinn und Verbindungen. Ich begriff, dass mein zu Anfang des Studiums technikorientiertes Musterbild ein hohes Analogiepotential zu Kreativitätsprozessen und der Hirnforschung aufwies und auch im schulischen Kontext das Textile als Kulturtechnik den Schülern und Schülerinnen die grundlegende Struktur von Bindung und Verknüpfung, von kulturellen Ordnungsmustern und kreativen Neuschöpfungen vermitteln könnte.

Als Textillehrerin in den 90ern spürte ich, wie textile Themen Schüler und Schülerinnen besonders in sozialen Brennpunkten ästhetisch infizierten und sie motivierten, intensiv und ausdauernd mit denkenden Händen komplexe Projekte durchzuhalten. Ich erlebte, wie in Schulklassen mit heterogenen Migrationshintergründen über textiles Wissen und Erfahrungen transkulturell forschend gelernt und gelehrt wurde. Ich entwickelte erste Theorien zu einer textilen Didaktik, die dann in meinem weiteren Berufsleben als Professorin an der Universität Paderborn zur didaktischen Theorie der „Ästheti-

schen Muster-Bildungen“ (Kolhoff-Kahl 2009) führte und sich bis heute zwischen den Verben **texere, creare und procedere** bewegt. Die Verbindung von webender, schreibender (texere: weben, wirken) oder gestaltender (creare: erschaffen, erfinden) Hand mit dem Auge und Gehirn (procedere, neue Prozesse, Abläufe entwickeln, fortschreiten) ist eine der „kreativsten Verrichtungen“, die evolutionsgeschichtlich hervorgebracht wurden.

Textil und Mensch bilden seit Jahrtausenden eine enge kreative Verbindung, die sich auch in der Alltagssprache und der metaphorischen Symbolik widerspiegelt, „rumspinnen, an etwas anknüpfen, nicht den Faden verlieren, World Wide Web und Internet...“ (vgl. Harlizius-Klück 2009). Die textil **wirkenden** menschlichen Hände haben Bindungen und Verknüpfungen geschaffen und kulturelle **Wirklichkeiten** erzeugt, die sich in vielen textilen Dingen unseres Alltags manifestieren und ähnlich wirken wie schreibende Hände. „Die Praktiken Schreiben und Weben setzen (...) vergleichbare Techniken voraus. Für textuale wie textile Gebilde werden Elemente aneinandergehängt, Zeilen untereinander gesetzt, zweidimensionale Flächen in Zeilen und Spalten strukturiert. Texte schreiben heißt, die Gedanken zu linearisieren. Wie der Eintrag eines Schussfadens funktionieren Texte im Sinne einer Linearisierung.“ (Schneider 2007, 311). „Während die Weberei seit dem Beginn der Jungsteinzeit in Europa nachweisbar ist, tauchten die ersten bekannten Schriftsysteme erst vor 5000 oder 6000 Jahren auf. Weben ist also gegenüber dem Schreiben die ungleich ältere Tätigkeit.“ (Schneider 2007, 312).

Ein Beispiel für kreatives textiles Prozessieren oder neue Wirkungen mit der Hand auszulösen, ist der Lochkartenwebstuhl. Die Lochkarte war nach Schneider ein materielles Bindeglied und Schnittstelle zwischen Steuerung, Codierung und Speicherung. „Bereits die Konstrukteure der ersten Mustermechanismen rissen das Wissen, wie etwas zu prozessieren sei, aus der Maschinen-Inhärenz und wiesen es einem Medium zu, womit die Möglichkeit des Prozesses überhaupt erst geschaffen wurde.“ (Schneider 2007, 305). Was vorher streng kausal und mechanisch ablief, wurde jetzt auswechselbar und universell, und hier hat der textile Code erhebliche Anschläge in der kreativen Prozessentwicklung ermöglicht. Mit dem Computer sind die Datenflüsse zu einer Maschine vernetzt worden und breiten sich heute als Schwarm- oder

Cloudprozesse in unserem Alltag aus. Es war wohl die Weberei als Bildtechnik, die erstmals Bilder im Raster aus Zeilen und Spalten produzierte und damit einen neuen „Bild“-ungsprozess einleitete, der dem Textilien entspringt, kreativ wird und Kultur verändert.

Von Textil aus kreieren und prozessieren

Textil und Kreativität gehören für mich zusammen, wie das Leben und die Kreativität. Die Potentiale der webenden, im Sinne von Zusammenhänge und Kontext schaffenden Händen mit weichem, anschniegendem, sich im Prozess entwickelndem Material müssen im Bildungsprozess genutzt werden, so wie Odradek, der den Hausvater in Franz Kafkas „Die Sorge des Hausvaters“ ständig auf Trab hält.

Odradek ist eine mit Fäden und Fransen besetzte Zwirnspeule, die als Geist durch das Kafkaeske Haus im Dazwischen von Fluren und Treppen herumspukt, und den Hausvater in Sorge hält, sich um ihn kümmern zu müssen. Ähnlich ist das Textile unser sinnstiftender Lebensfaden, um den wir uns bemühen. Textiles ist leicht, verformbar und vergänglich. Ein Material, was des Menschen Hand herausfordert und über diese Handlungen Linearitäten wie das Weben oder Flechten erzeugt und gleichzeitig immer wieder den Faden verlieren lässt, um in Chaos zu versinken, um das man sich kümmern muss. „Denken heißt, den Faden zu verlieren.“ schrieb Hannah Ahrendt (in Ludz/Nordmann 2003) und ähnlich verhält sich auch ein Odradek in Kafkas Erzählung oder ein Faden in einem textilen Gewebe. Einerseits entstehen Ordnungen und Phänomene, textile Muster und klare Systemgewebe, andererseits aber auch die chaotischen Fusseln oder der Filz (Fitz), das Etwas, was sich nicht begreifen lässt und ohne, dass man es erwartet, die nächste Perturbation und Erfindung erzeugt. „Sprich: wo ‚Bindung‘ und ‚Verknüpfung‘ nicht kulturtechnisch bewältigt sind, kann es auch keine Kultur geben. Die kulturelle ‚Urverkettung der Dinge‘, ihre Fügung – gegenüber dem Schlingengewirr, dem Filz – geht aus den textilen Techniken hervor. Insofern sind die textilen Künste kulturkonstitutiv.“ (Böhme 2014, 47). Angelehnt an die Kreativitätstheorie des Psychologen Holm-Hadulla (2011), der Kreativität in dem menschlichen Streben nach Kohärenz zwischen Schöpfung und Zerstörung, Divergenz und Konvergenz, Chaos und Ordnung verortet, sind textile Verfahren nur im dialektischen Prozess vom Schöpfen neuer Ordnungen aus einem Chaos der Fasern, Fusseln, Verfilzungen und der Urmaterie zu begreifen. Zunächst ist die textile Materie ein verworrener und ungeordneter Zustand, und der Mensch mit seinen schöpferischen Kräften und dem Streben nach Systematik erfindet Techniken, um das textile Material in eine „schmückende Ordnung“ zu bringen, wenn auch nur für kurze Zeit,

denn Textiles ist leicht vergänglich. Im Nu beginnt ein neuer Prozess der denkenden, menschlichen Hände und entwickelt, wie schon weiter oben beschrieben, neue textile Ordnungssysteme.

Textiles verdichtet (Kolhoff-Kahl 2013) menschliche Handlungen und erscheint in sich ambivalent, weil es algorithmisch und chaotisch zugleich ist, doch davon lebt das Kreative (Pöppel 2013, 18). So kann das Textile phänomenal kreative Prozesse auslösen, weil es ein dialektisches Medium zwischen konvergentem und divergentem Handeln und Denken ist. Ich möchte im folgenden Text ein Plädoyer für das Textile als kreativitätsförderndes Lebens- und Bildungsmedium formulieren, ein Phänomen, welches uns als kulturelles Bedeutungsgewebe (Geertz 1983) von der Geburt bis zum Grab in allen Kulturen begleitet (Gordon 2011) und das im Bildungs- und Identitätsprozess einen hohen Stellenwert einnimmt. Gedanklich angelehnt habe ich die einzelnen Kapitel an Pöppels Buch „Von Natur aus kreativ“ (2013) und an Holm-Hadullas „Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung“ (2011) und ihre Anregungen, bildungsdidaktisch auf das Textile hin übertragen und mit weiteren wissenschaftlichen Anregungen aus der Textil- und Hirnforschung bereichert. Von Textil aus kreativ, unter diesem Leitsatz habe ich Begriffspaare entwickelt, welche die notwendige Dichotomie von Ordnung und Chaos für kreative Prozesse textil verorten:

Zwischen Bindung und Schuss

Ein Gewebe oder ein Zusammenhang braucht feste Konstanten wie z.B. die Kette in einem Gewebe oder den strukturellen Aufbau in einem Text, sonst löst sich der Kontext auf. Gleichzeitig braucht es den Schuss, den frei flottierenden Faden, der in der Kreuzung mit der Kette ein Muster und damit ein neues System entwickelt. Wie beim textilen Gewebe benötigt auch die Kreativität Austausch und Durchlässigkeit zwischen Integration (Analogie zum Schussfaden) und Isolation (Analogie zum Kettfaden). Jeder Faden steht für sich auf dem Webrahmen und doch sind sie alle miteinander verbunden, und dann kommt der isolierte Schuss und tanzt die Kettfäden auf und ab, und ein neues Gewebe entsteht, uni oder gemustert, broschiert oder lanciert, mit Lochkartenmuster gefertigt, abstrakt oder eine Geschichte erzählend, aus Seide oder Samt, Baumwolle, Leinen oder High Tech Faser. Unendliche Variationsmöglichkeiten werden initiiert. Fäden, bzw. sinnbildlich gesprochen Menschen, fühlen sich im kreativen Prozess ähnlich zugehörig und doch auch isoliert, introvertiert und gleichzeitig extrovertiert. Analog zum Webprozess gedacht, versucht der Mensch im sozialen Umfeld seine Position im kulturellen Gewebe zu finden, die nicht zu stressig und nicht zu langweilig verortet ist, um mit dem Psychologen

Csikszentmihalyi zu sprechen, in einen „Flow-Zustand“ (vgl. Csikszentmihalyi 1997) zu geraten. Es geht einerseits um Ordnung und Symmetrie, aber auch um Variation, Neugier und das Erproben anderer Möglichkeiten. Genau in der Mischung von Verortung und Entgrenzung, Isolation und Integration, von bindender Kette und fliegendem Schuss entstehen kreative Bedeutungszusammenhänge.

Dabei gilt das Ökonomiegesetz des Wahrnehmens. Die äußere Welt ändert sich nicht so schnell. Daher ist das Wahrnehmen von Mustern eigentlich der Feind der Kreativität und dennoch ihr größter Freund. Wir brauchen Muster, um neue Muster bilden zu können. Die textilen Techniken sind beispielhaft für Mustergebung und zur selben Zeit Motor für neue Musterbildungen. Sie leben aus der Gleichzeitigkeit von Wiederholung und Veränderung. Dieses paradox erscheinende Prinzip wirkt sich auch auf menschliche Wahrnehmungsprozesse aus: mal laufen sie von der Theorie zur Praxis, mal von der Praxis zur Theorie oder, anders gesagt, ein Motor des kreativ textilen Denkens und Handelns ist die Verschränkung von:

Bottom-up- und Top-down-Procedere im Gehirn

In der Hirnforschung sowie Kognitionspsychologie und Gedächtnis- bzw. Erkenntnisforschung werden unter Top-down-Prozessen Abläufe im Gehirn zusammengefasst, die, wenn Reize die Gehirnlappen passieren, folgenden Regeln folgen: Details werden ignoriert und dafür nach Konstanz gesucht. Wesentliche Merkmale werden selektiert und mit schon gespeicherten Bildern und Vorstellungen abgeglichen. Dabei sind die visuellen Reize und ihre Selektion in Top-down-Mustern eine Schöpfung des Gehirns (vgl. Kandel 2012, 267 ff).

Bottom-up-Prozesse sind physiologische und emotionale Regungen des Körpers auf einen Input. Diese unbewusste, detailreiche Wahrnehmung geht dem Top-down-Prozess voraus. Damasio bezeichnet diese Prozesse als denkende Gefühle „Ich fühle, also bin ich.“ (Damasio 2002), die vor allem im vegetativen Nervensystem, der Amygdala und dem Hypothalamus, verortet sind. Sie sind durch neuronale Transmitter verursacht, die vor überlastenden Ereignissen schützen oder neue Reize lernbezogen belohnen. Emotionale Zustände wie Gefühle der Sicherheit, Glück oder Traurigkeit finden in Bottom-up-Prozessen statt. Aufmerksamkeit und das Speichern von emotionalen Ereignissen, die das autobiografische Gedächtnis prägen, laufen hier ab, aber auch Wohlbefinden, Humor und soziale Bindungen werden im vegetativen Nervensystem über Bottom-up-Prozesse reguliert (vgl. Kandel 2012, 491ff).

Kreatives textiles Denken und Handeln vereinen Bottom-up- und Top-down-Prozesse. Textile Wahrnehmung ist sinnlich verortet. Ein Beispiel: in Bruchteilen von Sekunden, lange be-

vor wir bewusst denken, haben unsere Bottom-up-Prozesse ein menschliches Gegenüber „wahr“-genommen und eine Wirklichkeit erzeugt. Wir sehen, ob wir es bewusst wollen oder nicht, die Haut, Haarfrisur, die Gestaltung der Kleidung in Form von Farbe, Material und Schnitt. Wir können den anderen riechen oder auch nicht und entwickeln ein sinnliches Gefühl für das Gegenüber, was in großem Maße von textilen Kontexten abhängig ist. Schwarze Vermummung verbindet mein Gefühl in Zeiten von Terroranschlägen mit Bedrohung und Angst, und ein weißes Hochzeitskleid löst Gefühle von Hoffnung und idyllischen Liebesvorstellungen aus, weil meine Top-down-Prozesse im Laufe meines Lebens, Bilderflut und Ereignissen diese Mustererkennung und kortikalen Landkarten mit mentalen Bedeutungen ausgebildet haben. Zur gleichen Zeit, wie die neuronal gesteuerten Bottom-up-Prozesse in der textilen Wahrnehmung ablaufen, finden Top-down-Prozesse statt. Das Gehirn vergleicht mental gespeichertes Bildwissen mit emotional Erlebtem. Wissen über textile Kulturkontexte kann hier sehr hilfreich sein. Eine Bildungstheorie zu Textilien hilft, kreativer und komplexer zu sehen und zu handeln. Vorurteile und vorschnelle Mustererkennungsprozesse können überprüft und in Frage gestellt oder Perturbationen akkommodiert werden und zu neuen Erkenntnissen bzw. Erweiterung von Wahrnehmen, Denken und Handeln führen.

Bottom-up- und Top-down-Prozesse müssen eng miteinander im textilen Bildungsprozess verknüpft werden, um sensibles Hinsehen zu fördern und Kindern und Jugendlichen bewusst zu machen, dass wir nicht nicht wahrnehmen können (Watzlawick 1990) und dass unsere menschliche Aufgabe darin besteht, zu wissen, dass wir famose Mustererkenner im Bottom-up-Prozess sind, die emotional und schnell reagieren, aber dass wir uns nicht allein von diesen emotional sinnlichen Wahrnehmungen versklaven lassen dürfen, sondern immer auch die Top-down-Musterbildungsprozesse heranziehen, um zu vergleichen, abzuwägen, Neues zu wagen und kreative Prozesse in der Kombination der beiden Hirnverarbeitungsprozesse möglich zu machen.

Um mit Gregory Bateson (1982, 16) zu sprechen: „Ästhetik ist die Wahrnehmung für das Muster, das verbindet.“ Wir sind Mustererkenner und Musterbildner; Top-down und Bottom-up erfolgen im kreativen Prozess gleichzeitig und sind wichtige Gegenspieler, die ohneeinander nicht auskommen. Dabei spielen die auf Variation und Vergleich angelegten Eigenschaften des Top-down eine genauso wichtige Rolle wie die überlebenswichtige Selektionskompetenz des Bottom-up.

Selektieren und Variieren

Textile Verfahrenstechniken wie Sticken oder Stricken, Weben oder Nähen haben sich durch Selektionsprozesse herausge-

bildet. Ein Handlungsmuster bewährt sich und wird wiederholt und so sind textile Techniken entstanden, die von Gottfried Semper als Urkünste der Menschheit bezeichnet worden sind, weil sie die Grundlagen zum Verknüpfen und Vernetzen gelegt haben. Dieser hohe Grad an Selektion in textilen Verfahren beruht zum großen Teil auf Algorithmen, die sich dann bis hin zur heutigen Mechanisierung immer weiter entwickelt haben. Aber es bleibt nicht nur bei den Selektionen. Einerseits bilden sich im Textilien schnell Muster z.B. durch Technik, Material oder Strategien. So braucht es Rapporte und Ordnungen, um ein Muster zu entwerfen, aber das Neue kann leicht das variable Textile und Weiche verändern und zu neuen Entwicklungen ganzer Lebensbereiche anstiften. Ein Schnitt in den Stoff verändert das ganze System, und nicht umsonst schreibt Celant (1996): „To cut is to think.“ Auch die Erfindung der Nähmaschine, bei der die Öse in die Spitze der Nadel verlegt wurde und dadurch maschinelle Nähte möglich wurden, hat die Art sich zu kleiden verändert, ganze Gesellschaftsstrukturen hin zur Massenproduktion gewandelt, was bis heute in den Sweat Shops der Schwellenländer anhält.

Jede Selektion im kreativen Prozess ruft somit eine Variation hervor. Sie sind wie zwei Seiten einer Medaille und das Textile ist für diese Janusköpfigkeit des Kreativen prädestiniert. Textil ist stark koevolutionär und je mehr unterschiedliche Wissensfelder kombinierbar sind, was im Textilien der Fall ist, weil es sich in alle Lebensbereiche einmischt und wir nicht ohne das Textile leben können, um so eher kommen außergewöhnliche Kombinationsmöglichkeiten zum Zuge.

Inneres Textil-Museum und äußeres Bildwissen

Über Wissen verfügen wir explizit in Form von Faktenwissen, das abfragbar ist, und implizites Wissen läuft in Form von Steuerungsmechanismen ab, die wir unbewusst erlernt und abgespeichert haben. Als drittes großes Wissen greifen wir auf ein bildhaftes Wissen zurück, das durch eigenes Erleben und Vorstellungen sich in einem „inneren Museum“ abgebildet hat (Pöppel 2012, 48). Kleidung, die zu einem bestimmten persönlich bedeutsamen Ereignis getragen wurde, beinhaltet bildhaftes Wissen, das einen bedeutsamen Motor für unsere kreativen Leistungen darstellt. Aber auch textile Techniken beinhalten ein Bildwissen, das Menschen, die diese Techniken gelernt haben, zu inneren Bildern abspeichern.

Je größer das „Innere Museum der episodischen Bilder“ ist, desto kreativer können Menschen werden. In der Erinnerung verfügen wir in der Introspektion über besondere und wenige Bilder, wobei die Textilien einen wichtigen Faktor spielen, weil sie bei wichtigen Ereignissen sehr ausgewählt getragen werden: Erster Schultag, Weihnachten, Hochzeit, das eigene Bett als Ruhestätte etc. Textiles Bildwissen ist bei der

Introspektion enorm groß, weil Textilien direkt auf der Haut oder in Form von Wohntextilien erfahren werden und sich im episodischen Gedächtnis effektiv durch Top-down- und Bottom-up-Prozesse über Selektion und Variation einschreiben. Allerdings geht unser alltägliches Bildwissen mit einem großen Bildverlust einher und nur solche textilen Bilder bleiben, die eine persönliche Bedeutung haben. Sie sind multisensorisch (wir riechen und können die Textilien noch fühlen), sie verblassen und verwischen und sie dienen uns selbst als Doppelgänger (vgl. Pöppel 2012, 50). Und in diesem Prozedere des Verblassens und Verwischens fängt unser Gedächtnis an, das innere Bildmuseum mit anderen Bildern zu füttern und weiter auszustatten. Es wird kreativ und schafft mit Hilfe des äußeren Bildwissens neue Geschichten, bzw. kreiert eine Kontinuität oder Kohärenz des „Ich“, indem es Dagewesenes mit neuen und alten Gedächtnisinhalten verknüpft. „Ex nihilo nihil fit“: wir brauchen unsere textilen Bildwissenserinnerungen, um neue textile Ausdrucksformen zu finden.

Die Selfiewelle, bzw. gelikte und bearbeitete Bilderflut setzt die digitale Selbstdarstellung in ein komplexes Bildwissen. Um nicht nur bei Stereotypen verhaften zu bleiben lohnt es sich, Selbstdarstellungen aus dem kulturellen Bildwissen heranzuziehen. Ullrich beschreibt in seinem Buch „Der kreative Mensch“ wie in den sozialen Medien in Form von semiaktivem Rebloggen Menschen „Kick-off-Bilder“ nutzen, um diese in neuen Kombinationen zu variieren und damit in Form einer neuen demokratischen Kreativität ohne ausgeprägtes Urheberrecht gemeinsam schöpferisch zu werden (Ullrich 2016, 74 ff.) So können zwei gepiercte Zitronen als Zeichen für Punk, BDSM, Veganismus oder nur kleine Brüste stehen.

Ein kulturell komplexes Bildwissen ist hier bereichernd: Wie haben sich Menschen in der Vergangenheit textil inszeniert? Kein Portrait, kein Selfie ohne Bekleidung, Schmuck oder Hintergrund, der oft in Innenräumen stattfindet und somit eine uralte Bildtradition unter Zuhilfenahme der Textilien lebendig macht und Neues eröffnet (vgl. Koch 2015).

Dass es dabei nicht immer um die eine Wahrheit geht, um das echte „Ich“ oder das authentische Outfit, wird bei den Selfies offensichtlich, und hier zeigt sich, wie das Textile ein weiterer kreativer Motor ist, zwischen Wahrheit und Lüge zu changieren und Zwischenwelten des Neuen und Anderen zu inszenieren, um aus festgefahrenen Mustern wieder aussteigen zu können.

Wahrheit und Lüge

Textile Selbstinszenierungen sind kreative Leistungen, nämlich eine Identität mit verschiedenen Rollen so zu verbinden, dass dennoch ein „Principal-Agent-Gefühl“ zustande kommt (vgl. Pöppel, 2012, 57ff). Man ist nie nur eine Person. Texti-

le Verkleidungen und Rollenspiele zeigen dies: im Schlafanzug morgens die Schulbrote für die Kinder vorbereiten, dann im Joggingoutfit durch den Park, im Designerkostüm den Berufsalltag managen und im Abendkleid in die Oper. Kleider machen Leute, und der Frage „Wer bin ich, und wenn ja, wie viele?“ (Precht 2007) lässt sich mit textilen Outfits eindringlich wahrnehmen und erspüren. Ob diese immer wahrhaftig sind oder erfunden, spielt keine Rolle. Es geht nicht um Moral oder Authentizität, um Wahrheit oder Lüge, sondern um kreative Selbstdarstellung, um die Vielfalt von Bricolage-Identitäten, die Menschen die Möglichkeiten des Andersseins erfahrbar machen.

Informieren und Exformieren

So wie Wahrheit und Lüge im kreativen Prozess zusammengehören, leben das kreativ textile Handeln und Denken genauso dialektisch von der Information und Exformation. Textil Denken und Handeln finden im Dazwischen von Dasein und Wegsein statt. Es gibt einerseits feste technische, materielle oder bildwissenschaftliche Strukturen und Informationen, die das Textile ausmachen. Geht der Mensch mit diesen geschaffenen Informationen um, dann nutzt er immer nur Teile und vergisst andere sofort wieder, um Neue zu erfinden.

Wir müssen kreativ vergessen, um uns vor Informationsmüll zu schützen, was sich besonders deutlich in der textilen Modewelt zeigt. Weglassen und Exformieren ist eine kreative Tätigkeit, um auf neue Ideen zu kommen. Nichts ist schlimmer, als aus der Mode zu sein, obwohl man dies streng philosophisch betrachtet nicht sein kann, aber gäbe es keine Verfallsdauer von modischer Kleidung, dann wäre alles möglich und das wiederum brächte ein Chaos aber keine neue kreative Selektion zu Stande. Oder würden Textilien nicht vergänglich sein, dann würden wir auf einem Berg von nicht vergänglichem Textilmüll sitzen.

Mode lebt geradezu von Information und Exformation, von kurzer Verfallsdauer und neuer Kreation, und ihre Archive sind ein kulturelles Speichermedium und Reservoir für kreative Veränderungen, die immer wieder Altes in neuen Zeitkontexten und Lebensbedingungen aufleben lassen. Textilien sind leicht wegzupacken und zu transformieren, sie sind vergänglich und exformieren sich selbst. Gleichzeitig sind Textilien große symbolische Energiekonserven, die uns, falls die Textilien erhalten geblieben sind, Zeitgeschichte informativ aufladen. Kaum ein Medium kann gleichzeitig so intensiv informieren und exformieren, wie Textilien es können. Hier seien unsere Massenproduktion und hoher Textilverbrauch im Alltag erwähnt, die so schnell exformieren, dass sich eine neue Bewegung der Information und der „slow fashion“ oder „wear fair“ Bewegung dagegen gesetzt haben.

Versklaven und Befreien

Textilien wohnt eine kreative Kraft inne, die uns versklaven oder befreien kann. Kraft fasst dies überspitzt in dem Satz zusammen: „Drei Streifen adidas, zwei Streifen caritas.“ (Kraft 2014, 449). Textile Muster, ob als Technik, als Logo, als Material oder als Thema, nehmen entscheidenden Einfluss auf die Erfahrungs- und Erkenntnisprozesse des Menschen. Da Menschen, um einigermaßen stressfrei zu überleben, Muster erkennen müssen, um effektiv im Alltag handeln zu können, werden sie auch immer Muster erfinden, die einen Erkennungswert haben, sei es als ökonomisches, kulturelles, symbolisches oder soziales Kapital, was sich im Habitus des Musters (Bourdieu 1985) ausdrückt. Diese Muster können versklaven, indem sie auf Vorurteile aufbauen, weil sie gemacht wurden, um sich schnell zu orientieren und Sicherheit zu gewinnen.

Aber Muster haben nicht nur diese Eigenschaft des Regulierens und Ordners. Versucht man aus dem Textilien eine Musterdefinition abzuleiten, dann könnte man wie folgt argumentieren: „Ein Muster besteht aus kleinsten zu isolierenden Einheiten, die gemäß der Wiederholungsvorschrift zu einem Ganzen, potentiell Unendlichen zusammengesetzt werden.“ (Kraft 2014,450) Und weiter, ein Muster zu erkennen, heißt nicht, es nicht verändern zu können. „Das gezielte Aufbrechen der Regeln als modische Erscheinung, das Spiel mit Formen und Mustern und das Mittel der Fragmentarisierung in der Postmoderne ist erst durch die Kanonisierung möglich geworden.“ (Kraft 2014, 460).

In der Textildidaktik ist dieses textile Musterdenken analog in einem ästhetischen Bildungsprozess weitergedacht worden. Es geht darum, vom Textilien aus das zu denken und zu verändern, was in der Alltagsroutine des Kleidens und Wohnens, der textilen Techniken und Materialien in den versklavenden uniformen Mustern nicht mehr wahrgenommen wird. Jeden Tag mit Jeans, Turnschuhen und T-Shirt zur Schule – und dann kommt ein Textilunterricht daher, in dem sich das textile Fremde öffnet (Mode, fremde Kulturen, No goes) und damit zeigt, wie uniform wir uns verhalten, obwohl wir eigentlich individuell zu sein anstreben. „Das Individuum macht also, was die anderen machen, um anders zu sein.“ (Esposito 2004). Wir benötigen die textile Musterversklavung oder die Paradoxien der Mode, um in der Verbindlichkeit des Vorübergehenden wieder neue Muster und damit eine kurzfristige kreative textile Befreiung zu erleben, bis wir wieder in ein neues Musterkorsett zurückfallen. Das kreative Musterspiel kann von vorne beginnen.

Be-greifen und Verdichten

Neben all den bisher angeführten kreativitätsfördernden Eigenschaften des Textilien ist noch nicht thematisiert worden,



Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl, geb. 1963, Universität Paderborn, Universitätsprofessorin für Kunst-Gestalten-Textilgestaltung und ihre Didaktik und Mode-Textil-Design seit 1999
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kunst- und textilpädagogische Forschungen: ästhetische Bildung und ästhetische Muster-Bildungen, Forschung und Infizierung an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, konstruktivistische und neurodidaktische Diskurse in der Fachdidaktik, fremdkulturelles Verstehen, ästhetische Werkstätten

Aktuelle Publikationen: Textildidaktik, Eine Einführung, Donauwörth 2014 (4. Auflage) Ästhetische Muster-Bildungen, München 2009 Ästhetische Werkstätten im Textil- und Kunstunterricht, 5-10, Bd. 1 Körper, Bd. 2 Wohnen, Bd. 3 Dinge, Bd. 4 Textile Techniken Paderborn 2010-2013 E-Mail: I.Kolhoff-Kahl@gmx.de

wie sehr Hände und Körper über die textilen Techniken und Materialien den Verstand führen. Oft weiß der Körper mehr als der Verstand, bzw. in Sekundenbruchteilen fühlen wir, bevor wir denken. Es entsteht ein ästhetisches Denken, bei dem die Hände, bzw. der Körper, unsere Ratio genauso mit beeinflussen wie umgekehrt unser Denken unser Fühlen (vgl. Damasio 1997).

Ein sechsjähriges Mädchen saß in den Sommerferien auf dem Pferderücken und der Reitlehrer gab Kommandos, den linken bzw. den rechten Zügel zu ziehen oder den rechten oder linken Fuß im Steigbügel gerade zu halten. Aber dem Mädchen waren die abstrakten kognitiven Begriffe von rechts und links noch nicht vom Körper erfahren und damit nicht begriffen oder zu einer Einheit von Kopf und Körper verdichtet. Zur selben Zeit erlernte das Mädchen nachmittags das Stricken. Auf dem Schoß der Großmutter, und im Takt von: mit rechts einstechen, Faden holen, durchziehen und links fallen lassen ... laufend wiederholt, mit den Händen begriffen, mit der Sprache begleitet, entstand ein rhythmisches Rechts/Links Muster, das nach einigen Tagen wie von Zauberhand auch auf dem Pferderücken spielend umgesetzt wurde.

Neurowissenschaftliche Erkenntnisse aus den letzten Jahren zeigen, dass Spuren des Tätigseins nicht nur am Werk, sondern auch im Gehirn des Werkenden verbleiben. Diese Erkenntnisse sind schon lange vor der Hirnforschung bekannt gewesen, doch jetzt lassen sie sich mit bildgebenden Verfahren nachweisen. Auch wenn es keine umfassenden Hirnstudien über die Bedeutung der textilen Techniken für die Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen gibt, so lässt sich dennoch annehmen, dass – ähnlich wie beim Musizieren – das beidhändige textile Gestalten positive Auswirkungen auf die Repräsentationen der Hand im Gehirn und damit auf ihre Verwendbarkeit hat, weil sie sich so vielschichtig vernetzen.

Das Besondere an den textilen Techniken scheint die Komplexität des gleichzeitig beidhändigen Tuns zu sein. Häkeln, Stricken, Zuschneiden oder Nähen bedürfen nicht nur einer guten Feinmotorik und Geschicklichkeit, sondern auch eines räumlichen Vorstellungsvermögens, mathematischer Fähigkeiten und nicht zuletzt Eigenschaften wie Konzentration, Ausdauer und Durchhaltevermögen.

Kinder und Jugendliche haben heutzutage feinmotorische Fähigkeiten entwickelt, die beim Bedienen eines Touch-Handys oder einer Spielkonsole notwendig sind. Für die textilen Techniken fehlen ihnen häufig Ausdauer und Durchhaltevermögen, manchmal aber auch die Vorbilder in den Familien, die noch textile Techniken ausüben. Dies gilt nicht nur für textile Kulturtechniken, sondern auch für das Bauen und Werken, Musizieren und grundlegende sportliche Aktivitäten.

Der Hirnforscher Manfred Spitzer attestiert den textilen Techniken eine ebenso gute immanente Förderung von Kreativität wie dem Musizieren oder dem Sport. Es geht um die im Sinne von Merlau-Ponty angeführte Leibwahrnehmung (1966), die uns Menschen nicht nur visuell oder kognitiv lernen lässt, sondern gerade auch über die Hand im Kopf oder die Leiberfahrung im Gehirn neue Kombinationen und Ideen ermöglicht. In der Bildung spricht man vom ästhetischen Denken, einem Be-greifen, das der Neurophysiologe Wolfgang Singer als einen besonderen Ausdruck von Hochkulturen ansieht. Es ist der künstlerische Ausdruck, auch der textilen Techniken, der Unsagbares sagbar werden lässt.

Textilst du schon?

Ohne Textil keine Kleidung, keine wärmende Hülle, keine Wohnung, kein Autositz, keine Hängebrücke, kein kleinkariertes oder globales Muster und kein Odradek... (Vgl. Kolhoff-Kahl 2013).

Viele Menschen arbeiten textil, auch wenn sie nicht immer wissen, dass ihre Tätigkeiten auf textilen Erfindungen beruhen (vgl. Lochkartenweberei zu Beginn des Textes), schaffen Formen und Gebilde, Lebensfäden und Gespinnste und trennen sie wieder auf. Wie Odradek ist das Textile ein uns begleitender Zeitgeist. Es sammelt abgerissene Fäden, verdichtet Lebensentwürfe, speichert Erinnerungen, treibt technischen Fortschritt voran und wir versuchen, es immer wieder neu zu erfassen und zu verstehen. Textil webt und dichtet, verdichtet Wahrnehmung und körperlichen Ausdruck. Es lohnt sich, dieses Medium näher zu betrachten und es ernst zu nehmen aus anthropologischer, kreativer, ökonomischer, ökologischer, religiöser, philosophischer, kommunikativer, technologischer, künstlerischer, designorientierter und nicht zuletzt didaktischer Perspektive, was das Fach Textil seit Jahrzehnten erforscht.

Von Textil aus kreativ zu sein, greift das demokratisch vertort Kreativitätsdispositiv auf, von dem Ullrich in „Der kreative Mensch“ schreibt. Textil umfasst die anthropologische Eigenart von Schöpfung und Zerstörung, von Chaos und Ordnung, von Selektieren und Variieren, spielt mit Wahrheit und Lüge, versklavt und kann befreien, umfasst ein riesiges kulturelles Gedächtnis, lässt sich leicht transformieren und verändern, ist existentiell und ohne eine elaborierte Sprache sofort mit einfachsten Mitteln und Techniken umzusetzen, kann aber auch in komplexeste Erfindungen und Kontexte führen.

Textilien sind Phänomene wie Texte, die Geschichten verdichten, die über das Leben erzählen. Man könnte fragen: „Dichstest du noch oder ‚textilst‘ du schon?“ und wünscht sich, dass Textilien viel stärker in den Fokus von Bildung und Wissenschaft „fliegen“ mögen, wenn man diese komplexe und kreative Bandbreite der textilen Verdichtungen und ihren Einfluss auf Kulturen und Individuen bewusst wahrnimmt.

Literatur

- Bateson, Gregory: Geist und Natur – Eine notwendige Einheit, Frankfurt am Main 1982
 Böhme, Harmut: Mythologie und Ästhetik des Textilen, in: Brüderlin, Markus (Hg.): Kunst & Textil, Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute, Kunstmuseum Wolfsburg, Leipzig, 2014, 46-59
 Bourdieu, Paul: Die feinen Unterschiede, Frankfurt am Main 1985
 Brüderlin, Markus (Hg.): Kunst & Textil, Stoff als Material und Idee in der Moderne von Klimt bis heute, Kunstmuseum Wolfsburg, Leipzig, 2014
 Celant, G.: To Cut is to think. In: Celant, G. (Hg.): Biennale di Firenze, Looking at Fashion, Ostfildern 1996
 Csikszentmihalyi, Mihaly: Kreativität, Klett-Cotta Verlag, Stuttgart 1997
 Damasio, Antonio: Ich fühle, also bin ich, Die Entschlüsselung des Bewusstseins, München 2002 (1. Auflage 1999)
 Damasio, Antonio: Descartes Irrtum: Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München 1997, 3. Auflage
 Eposito, Elena: Die Verbindlichkeit des Vorübergehenden: Paradoxien der Mode, Frankfurt am Main 2004
 Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung, Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main, 1983
 Gordon, Beverly: Textiles, The Whole Story, London 2011
 Harlizius-Klück, Ellen: Verbinden, Verknüpfen, Verstricken, Textile Metaphern in den Wissenschaften, in: Christina von Braun; Dorothea Dernhof u.a. (Hg.): Das Unbewusste. Krisis und Kapitel der Wissenschaften. Studien zum Verhältnis von Wissen und Geschlecht, transcript Verlag, Bielefeld 2009, S. 196-209
 Holm-Hadulla, Rainer, M.: Kreativität zwischen Schöpfung und Zerstörung, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen 2011
 Kafka, Franz: Die Sorge des Hausvaters, in: Kafka, Franz: Ein Landarzt, Kleine Erzählungen, (2003, Ersterscheinung 1920)

- Kandel, Eric: Das Zeitalter der Erkenntnis, Siedler Verlag, München 2012 (4. Auflage)
 Koch, Eva-Christin: Selfies, ich fotografiere mich zum Star, in: Textilgestaltung, Informationen für den Unterricht, 1/2015, 23-25
 Kolhoff-Kahl, Iris: Ästhetische Muster-Bildungen, kopaed Verlag, München 2009
 Kolhoff-Kahl, Iris: Textile Techniken wirken, bilden und vernetzen, in: In: Becks, Jürgen; Thönissen, Karin (Hg.): Auf Tuchfühlung, 700 Jahre Textile Vielfalt am Niederrhein, Wesel 2012, 267-289
 Kolhoff-Kahl, Iris: Textile Verdichtungen, in: BÖKWE, 4/2013, 18-22 |
 Kraft, Kerstin: Das Karierte und Gestreifte – Über Stoff- und Wahrnehmungsmuster, in: Mentges, Gabriele (Hg.): Kulturanthropologie des Textilen, edition ebersbach, Bamberg 2014 (3. Auflage), 449-470
 Ludz, Ursula, Nordmann Ingeborg (Hg.): Hannah Arendt: Denktagebuch 1950-1973, Bd. 1 München 2003
 Precht, Richard, David: Wer bin ich – und wenn ja wie viele?, Eine philosophische Reise, München 2007
 Pöppel, Ernst; Wagner, Beatrice: Von Natur aus kreativ. Die Potenziale des Gehirns entfalten, Hanser Verlag, München 2013
 Schneider, Birgit: Textiles Prozessieren, diaphanes Verlag, Zürich-Berlin 2007
 Singer, W.: Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst (1984), in: ders.: Der Beobachter im Gehirn, suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2002, S. 211-234
 Ullrich, Wolfgang: Der kreative Mensch, Residenz Verlag, Salzburg, Wien 2016
 Watzlawick, Paul: Wie wirklich ist die Wirklichkeit?, München 1990

Gabriele Sorgo

Ökonomie macht Schule.

Reformen der Bildungsinstitutionen im Kontext eines Internationalen Bildungsregimes.

In Zeiten knapper Arbeitsplätze ist es ein Gemeinplatz, von der Macht des Ökonomischen zu reden. Der vorliegende Artikel rekonstruiert jedoch, wie die Effizienzorientierung sich im Feld der Bildung durchsetzen konnte, und er analysiert, inwieweit sie dort dem Gemeinwohl schaden kann (vgl. Gubitzer 2005). Denn exklusives wissenschaftliches oder technologisches Wissen kann ohne inklusive Wissensformen, wie Kunst und Geisteswissenschaften sie anbieten, keine Gesellschaft zusammenhalten.

Effizienzorientierung der Schulpolitik

BildungspolitikerInnen und ihre BeraterInnen im EU-Raum betonen seit Jahrzehnten, dass es volkswirtschaftlich von Vorteil wäre, wenn die Kinder sich weniger für künstlerische Fächer als für so genannte MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik) interessieren würden. Dies führt dazu, dass z. B. Studierende technischer Studienrichtungen Pädagogik-Studierende für ihre Studienwahl des Öfteren auslachen.¹ Doch kann eine Gesellschaft mit hochkomplexer Technologie ohne soziales Lernen für gelingende Beziehungen oder ohne ethisch begründete Selbstbeschränkung wirklich ein gutes Leben bieten? In Deutschland investiert die Bertelsmann-Stiftung als selbst ernannte Förderin einer zukunftsfähigen Gesellschaft beachtliche Summen in Forschungsprojekte, die beweisen sollen, dass Computer und Computerspiele die Kinder klüger und technikaffiner machen. Stiftungen haben zwar keinen öffentlichen Auftrag, treten aber als SprecherInnen vermeintlicher Allgemeininteressen auf, die in Wahrheit eher die eigenen sind (Höhne 2012, 248). Zur Bertelsmann-AG gehören RTL und VOX, Random House (die größte Verlagsgruppe weltweit), Ariola und weitere mächtige Medien- und Kommunikationsdienstleister (vgl. Höhne 2009, 251). Tageszeitungen besprechen die jährlichen Rankings der angeblich besten Universitäten der Welt genauso wie die neuen Modelle von Personenkraftwagen der Marken BMW oder Opel. Medial verbreitete Diskurse zwingen die autonomen Hochschulen (und bald auch die Schulen) zur permanenten „Selbstverbesserung“. So gesehen sind Rankings

als Kontrolltechnologie zu betrachten. Doch wer kontrolliert hier wen? Die Antwort fällt nicht schwer, zumal seit Jahren zahlreiche kritische Studien vorliegen, die auf die OECD verweisen, die 1961 für die Förderung globaler wirtschaftlicher Zusammenarbeit gegründet wurde (Martens 2010, Parreira do Amaral 2011, Steiner-Khamsi 2011, Radtke 2003, Münch 2009).

In einem Interview im September 2016 erklärte die österreichische Unterrichtsministerin, dass „Problemlösungskompetenz und Unternehmertum“² für die Unterrichtspraxis das Wichtigste seien. Doch sind Begriffe aus dem Fachvokabular der Unternehmensberatung tatsächlich in der Unterrichtsplanung angebracht? Der durchaus nicht wirtschaftsfeindliche Spezialist für Unternehmensethik, Wolfgang Ulrich, warnt bereits seit Jahrzehnten vor einem aus allen sozialen und ethischen Zusammenhängen herausgelösten Effizienzstreben, das er in letzter Konsequenz sogar für wirtschaftsschädigend hält (Ulrich 1997, 161). Denn jedes erfolgreiche Unternehmen bedarf der sicheren sozialen Strukturen, die auf nicht-profitorientierten menschlichen Interaktionen aufbauen.

Die in den Medien und von PolitikerInnen litaneiartig wiederholten Kommentare zur Bildungsreform betonen jedoch, dass die Schulen effizienter werden sollen. Gemeint ist damit aber immer nur die „Employability“ der AbsolventInnen. Kurz: SchülerInnen sollen lernen, was der Arbeitsmarkt gerade braucht. Von Wirtschaftsfachleuten wird der Zusammenhang meist simpel konstruiert: Ändere die Schulen so, dass die Nation sich in der Folge auf dem Weltmarkt behaupten wird. Doch die Empfehlung, Kinder wie Hochleistungsmilchkühe zu behandeln, ignoriert nicht nur deren individuelle Wünsche und ihr Recht auf Glück, sondern auch die Unberechenbarkeit des Weltmarktes, der zudem noch niemals auf soziale oder ökologische Zusammenhänge Rücksicht genommen hat.

Die Schlagworte, mit denen AgrarexpertInnen den Bauern in den 1960er und -70er Jahren das moderne weltmarktorientierte Wirtschaften beibringen wollten, klangen ganz ähnlich: Standardisierung, Normierung, Quantifizierung. Die Werbungen für Futtermittel, Pestizide und Dünger führten eine klare Kosten-Nutzen-Relation vor Augen, welche die Nebeneffekte

und gesundheitlichen Spätfolgen, die wir heute beklagen, in die Zukunft verschob. Die Ernteerträge sind tatsächlich gestiegen, doch die sozialen Strukturen, die Böden und die Gewässer wurden schwer geschädigt. Außerdem sinken die Milchpreise ebenso wie die Getreidepreise, sobald mehr produziert wird. Daher nehmen die Gewinne der ProduzentInnen bei laufender Bodenverschlechterung trotz höherer Ernteerträge ab. Auf den Bildungsbereich übertragen wird verständlich, warum die Reifeprüfung heute so viel wert ist wie vor 30 Jahren ein Hauptschulabschluss. Der Mastertitel entspricht heute in der Entlohnung einer Reifeprüfung, die Reallöhne sinken trotz Bildungsexpansion und Akademisierung.

SoziologInnen, PolitikwissenschaftlerInnen und ErziehungswissenschaftlerInnen untersuchen seit etwa zwei Jahrzehnten, wie und mit welchen Methoden diese ökonomischen Diskurse in so vielen Nationen zu ähnlichen Veränderungen in den Bildungssystemen geführt haben. Ihre bisherigen Ergebnisse sollen im Folgenden kurz skizziert werden.

Definition und Geschichte der Bildungsregimes

Die Politikwissenschaften verstehen unter „Regime“ eine Herrschaftsform ohne klare Hierarchien und Gesetze. Ein Regime ist das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren. AkteurInnen, staatliches Handeln, unterschiedliche Steuerungs- und Politikformen, durch die ein Raum kollektiven gesellschaftspolitischen Handelns und meistens auch Denkens geschaffen wird, wirken irgendwie zusammen (vgl. Höhne 2009, 252).

In den vergangenen drei Jahrzehnten ist Bildungspolitik zu einer der Kernaktivitäten von internationalen Regierungs- sowie Nicht-Regierungsorganisationen aufgestiegen (Parreira do Amaral 2011, 205). Sigrid Hartong (2011, 62) nennt folgende transnationale AkteurInnen auf dem Bildungssektor: UN, OECD, WTO, EU-Rat, EU und Weltbank. Diesen Internationalen Organisationen (IOs) ist es gelungen, durch spezifische Steuerungsmethoden maßgeblichen Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen in vielen Nationen zu erlangen. Die genannten IOs verfügen über wirksame Instrumente der Einflussnahme auf politische Entscheidungen. Sie haben die Fähigkeit und die Macht zum Agenda-Setting, d. h. sie geben die Themen vor wie z. B. das Motto des lebenslangen Lernens. Weiters stellen sie finanzielle Ressourcen und Technologien bereit, um Daten zu beschaffen, die dann als Informationen umverteilt werden und medialen Druck auf politische EntscheidungsträgerInnen erzeugen. Zu diesem Zweck verfügen sie über standardisierte Instrumente für Forschung, Statistik und Datenvergleich und berufen sich ständig auf Wissenschaftlichkeit. Einerseits organisieren sie internationa-

le Konferenzen, um dort dann andererseits Kommissionen zu errichten und sie mit ausgewählten ExpertInnen zu besetzen. In diesen Wirkungen sind sie als Regime erkennbar. Es handelt sich aber um ein „tacit regime“ (Parreira do Amaral 2011, 206). Keine Nation ist der OECD untertan, aber dennoch kommen die OECD-Mitgliedsländer nur schwer an den PISA-Studien vorbei. Eine der wichtigsten Steuerungsformen stellt die Herstellung und Verbreitung quantitativer Daten dar, welche dann internationale Vergleiche und Rankings ermöglichen. So gab es z. B. in Deutschland und ein paar Jahre später auch in Österreich den „Pisaschock“. Die Daten der PISA-Tests erzeugten die Sorge um die Wettbewerbsfähigkeit des Landes. Daraufhin wurden von den zwischenstaatlich agierenden IOs ExpertInnen für Testverfahren bereitgestellt oder im jeweiligen Land von ihnen ausgebildet. Wie Textanalysen schnell zeigen – man braucht nur die Homepage des BIFIE³ zu studieren – werden Schulen mehr oder minder als Fabriken verstanden, die zukünftige High Potentials herstellen – oder eben nicht. Es ist der Fachjargon der Wirtschaft, mit dem hier Bildungsprozesse abgehandelt werden. Systemtheoretisch geschulte UnternehmensberaterInnen sehen und beschreiben Schulen als lernende Organisationen, denen die OECD Methoden der Selbstevaluierung bietet, damit sie sich permanent verbessern. Die zu prüfende Qualität wird allerdings nur an wenigen Parametern, die von ExpertInnen der OECD ausgewählt wurden, festgemacht und auf eine Art und Weise geprüft, die viele Wissensformen nicht mit einbezieht. Z. B. ist es keineswegs gesichert, dass die Verbesserung der Deutsch- und Mathematikkenntnisse die Wettbewerbsfähigkeit eines Landes erhöht. Die Realität des Weltmarktes ist viel komplexer als dieser einfache Zusammenhang. Die Daten machen dann einiges sichtbar und vieles nicht. Doch in der Öffentlichkeit gelten die Ergebnisse als unumstößliche ganze Wahrheiten über die Qualität aller Schulen eines Landes. Lehrende sollen die Testergebnisse dann dazu anregen, ihren Unterricht im Hinblick auf die vorgegebenen Lernziele zu verbessern. Einfacher ausgedrückt: Lehrende werden über kurz oder lang auf die Pisa-Tests hin unterrichten, damit die Evaluierung gut ausfällt. Denn immer mehr Lehrende haben nur befristete Arbeitsverträge und wollen bei den Tests positive Ergebnisse vorweisen, um die eigene Employability abzusichern. Auf diese Weise wurden die von der OECD entwickelten Kriterien zu nationalen Kriterien.

Unter dem Einfluss dieser Vergleichsstudien des Bildungsregimes betrachten immer mehr junge PädagogInnen Bildungsinstitutionen nun ebenfalls unter wirtschaftlichen Aspekten als Produktionsstätten. Dissertationen über Benchmarking-Prozesse erhöhen die Karrierechancen. In den Masterarbeiten nehmen bestimmte Forschungsmethoden,



Mag. Dr. Gabriele Sorgo ist Privatdozentin für Kulturgeschichte am Institut für Geschichte der Universität Wien, Vorstandsmitglied der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGFE, Senior-Lecturer am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Graz, Lektorin an der FH Technikum in Wien, von 1990-1993 Lehrerin an einer Mittelschule. Forschungsschwerpunkte: Körpergeschichte, Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Fokus auf Konsumpraktiken, Anthropologie und Geschichte der so genannten Wissensgesellschaften, Pädagogische Soziologie.

meistens quantitative Methoden und ExpertInneninterviews, überhand. Dadurch geraten die sozialen und kulturellen Aspekte von Bildungsprozessen aber an die Peripherie wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. Weil Schulen und Universitäten als Produktionsstätten gedacht werden, die Zertifikate am Markt anbieten, soll Benchmarking einen Wettbewerb unter den Anbietern anerkannter Zertifikate erzeugen und dadurch zur Qualitätssicherung beitragen. Vergleiche werden wieder nur an wenigen Parametern, allen voran der Employability, festgemacht. Humanistische Bildungsziele verlieren zunehmend an Bedeutung, weil sie angeblich nicht der Produktivität dienen. Folgender Text des Bundesministeriums zeigt deutlich, wie sehr der betriebswirtschaftliche Jargon bereits die Bildungsdiskurse beherrscht:

„Die teilzentrale kompetenzorientierte Reifprüfung soll in Zukunft auf vergleichbare Weise zeigen, dass Kandidatinnen und Kandidaten am Ende der 12. bzw. 13. Schulstufe im Stande sind, verschiedene kompetenzorientierte Prüfungsformen bewältigen zu können, die sie sowohl für ein anschließendes Studium als auch für den Einstieg in die Arbeitswelt benötigen.“⁴

Vergleichbarkeit und Messbarkeit sind Ziele, die auf den ersten Blick auf mehr Gerechtigkeit und Transparenz hoffen lassen. Doch humanistisch gebildete Lehrende verstehen das so genannte Qualitätsmanagement meistens viel positiver, als es gemeint ist. In der Wirtschaft bringt der Begriff Qualitätsmanagement lediglich zum Ausdruck, dass irgendeine Qualität, es kann auch eine ganz niedrige sein, festgelegt und mit den ökonomisch günstigsten Vorgangsweisen in der Produktion erreicht wird. Qualitätsmanagement heißt also nicht, dass man das Beste anstrebt, sondern dass man jenes Ziel erreicht, welches vom Management festgelegt wurde. Qualität ist in der Wirtschaft ein neutraler Begriff.

Beamte und PolitikerInnen handeln Bildung heute – bewusst oder unbewusst – nach betriebswirtschaftlichen Perspektiven ab. Von den Gründungsgedanken der OECD her betrachtet ist es logisch, dass sie Bildung nur als Ausbildung begreift und für ihre evidenzbasierte Steuerung eintritt. „Evidenzbasiert“ heißt etwa in der Medizin, dass die Einnahme der Substanz A im Körper den Prozess B zur Folge hat. Auf Bildung übertragen müsste dann z. B. ein didaktisches Konzept ein genau messbares Lernergebnis bewirken. Doch Lernen ist ein offener Prozess, weil Menschen offene Wesen sind. Niemand kann genau bestimmen, mit welchem Output man nach drei Jahren Kunstunterricht rechnen kann. Kompetenzen kann man in aller Unschärfe an Prüfungsaufgaben testen und messen, Bildung aber nicht. Denn Bildung ist mehr als der Erwerb von Kompetenzen. Eine kritisch-emanzipative Bildung hat als Ziel die nachhaltige Sicherung der geistig-seelischen Verfü-

gungsgewalt des Menschen über seine Persönlichkeitspotentiale (Bernhard 2013, 73). Insofern sollte man nach Schulabschluss dazu fähig sein, die an einen selbst heran getragenen Ideologien zu überprüfen. Warum, so könnten SchülerInnen doch fragen, soll ich MINT-Fächer studieren? Warum soll ich in der HTL auf den Geschichtsunterricht fast verzichten? Denn ohne eine widerständige Bewusstseinsbildung kann die Welt nicht verändert werden. Vielleicht sollte man nicht auf Kompetenzen in MINT-Fächern, sondern stattdessen auf politische Bildung, Geschichte und Philosophie setzen. Kritisch vernetzendes und analytisches Denken, so vermutet der ehemalige deutsche Kulturstaatsminister Julian Nida-Rümelin (2014) in seinem Buch „Der Akademisierungswahn.“, werden in Zukunft weitaus mehr gefragt sein als technologisches Fachwissen.

Die kritische Soziologie bezeichnet das derzeitige Bildungsregime als illegitime aber mächtige Herrschaftsform, die nicht auf gesetzlicher Autorität, sondern auf der symbolischen Macht von Expertisen und Statistiken beruht. Um zu erhellen, wie es zu dieser illegitimen Herrschaft kam, baut die folgende Analyse auf den zwei Begriffen „Weltkultur“ (Meyer 2005, Greve & Heintz 2005) und „Wissensgesellschaft“ (Kübler 2009) auf, welche beide die tragenden Säulen des Bildungsregimes sind.

Weltkultur

Schon im 17. Jahrhundert haben feudale Regierungen in Europa begonnen, sich für die Bildung des Volkes zu interessieren. Mit der Entwicklung der liberalen und demokratischen Staatsformen stabilisierte sich die staatliche Bildungssouveränität. Im 19. Jahrhundert entstanden rationalisierte Modelle des Nationalstaats in Europa und den USA, sodass seit damals im Bildungswesen Institutionen mit länderübergreifender Homogenität existieren (vgl. Meyer & Ramirez 2005, S. 221). Die europäischen Modelle wurden in die Kolonialländer exportiert und haben sich so auf der ganzen Welt ausgebreitet (Mitter 2006, S. 6). Die weniger reichen Länder ahmten die reichen nach.

Je stärker ein Staat in den Weltmarkt eingebunden ist, desto mehr entspricht das Bildungssystem den globalen Modellen, so der Forschungsstand. In Österreich haben das Bachelor- und Masterstudium das Diplomstudium mit dem Magistertitel ersetzt, weil Österreich sich wie alle modernen Staaten zunehmend an global standardisierten Lehrplänen orientiert. Dadurch entstehen eine Weltkultur aber auch eine globale Bildungselite sowie eine globale Wissenselite, die ökonomisch verwertbare Wissensformen bevorzugt. Die Wirkungen hat der Soziologe Richard Münch (2007, 2009, 2011) in seinen empfehlenswerten Publikationen analysiert. Wenn

die Prozesse so ablaufen, wie auf dem Feld der Ernährung, dann werden durch die derzeit umgesetzten Bildungsreformen die bekannten drei Schichten (Unter-, Mittel- und Oberschichte) keineswegs durchbrochen, sondern stabilisiert werden. Der Vergleich mit dem Feld der Ernährung zeigt Folgendes: Der größte Teil der Gesellschaft begnügt sich aus Unwissenheit und Sparsamkeit mit industriell erzeugtem schlechten Essen. Die fragmentiert gebildete Mittelschicht greift zu dem etwas gesünderen aber dennoch industriell erzeugten pseudobiologischen oder pseudogesunden Essen zu höheren Preisen. Nur eine schmale Elite isst erstklassig naturnahes und teures Essen.

Im Feld der Bildung ist klar, dass sich schon jetzt die Kinder reicher Leute beim Studieren nicht beeilen müssen. Eine kleine Elite kann es sich leisten, ihre Kinder gerade das angeblich Unnütze studieren zu lassen. An den Privatuniversitäten werden Studierende wesentlich besser betreut. Wahrscheinlich wird die Mittelschicht zunehmend zwischen einer erschwierlichen einseitigen Fachausbildung ohne Allgemeinbildung und einem Mix aus oberflächlichem Grundstudium an öffentlichen Universitäten mit mehreren kostspieligen Weiterbildungszertifikaten wählen müssen. Die Unterschicht wird mit Androiden konkurrieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das beschriebene Bildungsregime ein Phänomen dieser dominant werdenden Weltkultur ist, welche für den größten Teil der betroffenen Bevölkerung Bildung auf Kompetenzen reduziert, deren Auswahl weitgehend von der Nachfrage der Wirtschaft gesteuert wird.

International sind die Erwartungen an den Bildungsbereich ziemlich die gleichen, und auch ziemlich ähnliche Maßnahmen werden für die richtigen gehalten: Schulautonomie und Konkurrenz der Bildungsinstitutionen (Schwerpunktsetzung am Standort), lebenslanges Lernen mit kostspieliger Weiterbildung, um sich der Nachfrage des Marktes anzupassen, zentralisiertes Curriculum auf der Grundlage von „Schlüsselkompetenzen“, zentrale (und externe) Evaluationssysteme mit entsprechenden Folgen für die LehrerInnenbildung (Parreira do Amaral 2011, 204)

Ein weiteres Ergebnis dieser Standardisierungsprozesse ist die Tatsache, dass auch die Wissenschaft nach der Bologna-Reform an Freiheit und Verlässlichkeit eingebüßt hat. Denn sie arbeitet nun in erster Linie die Fragen ab, die die Wirtschaft ihr aufgibt. Wer zahlt, bestimmt (Münch 2009, 109-113). Da Lehrstühle nach der Bologna-Reform meist nach Anzahl und finanzieller Höhe der eingeworbenen Drittmittel vergeben werden und die Drittmittel zum großen Teil aus der Wirtschaft kommen, nehmen Lehrstühle für quantitative Forschung zu. Junge WissenschaftlerInnen, die philosophisch,

ethisch oder ideengeschichtlich argumentieren und qualitativ forschen, haben deutlich weniger Chancen auf Forschungsgelder und Karriere.

Wissensgesellschaft

Der Begriff stammt von amerikanischen Soziologen, wurde jedoch erst durch einen der einflussreichsten Unternehmensberater der USA in den 1960er Jahren bekannt. Die Industriegesellschaften, so behauptete Peter Drucker 1969, verwandelten sich mit zunehmender Technologisierung in Dienstleistungsgesellschaften und bräuchten nun vor allem WissensarbeiterInnen.

Gemeint waren und sind aber nicht im humboldtschen Sinn gebildete Menschen, sondern solche, die ohne Fragen zu stellen Daten verarbeiten können, um den global agierenden Konzernen bei der Steuerung ihrer Arbeitsprozesse nützlich zu sein. Unternehmen, die z. B. unter dem Dach einer Marke Einzelteile auf verschiedenen Kontinenten erzeugen lassen, um sie irgendwo zu Autos oder Kühlschränken zusammenzufügen, brauchen schnelle Kommunikationsmittel und informationell kompatible technische Systeme. Frank Stronach stellt in Österreich den Prototyp eines solchen Unternehmers der Wissensgesellschaft dar.

Mit dem Begriff der Wissensgesellschaft wird suggeriert, dass der Wohlstand mit dem Wissen zunehmen würde. Doch um welches Wissen geht es? Wenn man an die Lissabon-Strategie der EU denkt, die Bildung und Wissensgesellschaft unerbittlich mit Wettbewerb verknüpft, wird klar, dass mit Bildung und Wissen nur Wirtschaftliches gemeint ist und dass es in Wettbewerben auch Verlierer geben muss. Der Soziologe Manuel Castells hat die Folgen der Digitalisierung untersucht und konnte auf der Basis seiner umfangreichen Forschungen schon um die Jahrtausendwende klarstellen, dass die so genannte Wissensgesellschaft nur einigen wenigen etwas bringt. Die Höherqualifizierung der Arbeitenden erhöht zwar die Effizienz der Unternehmen, soziale Ungerechtigkeiten, Arbeitsplatzknappheit oder Löhne werden aber in keiner Weise verändert (Castells 2003, 314). Die Höherqualifizierungen dienen einer Kapitalvermehrung, die keinerlei positive Auswirkung auf die Lebensqualität der Arbeitenden hat. Die Menschen haben sogar höhere Kosten für die Ausbildungen aufzubringen und treten später ins Berufsleben ein. Weiters ist der CO₂-Ausstoß gestiegen, die durch den Arbeitsmarkt oder durch Wirtschaftskriege erzwungene Mobilität bzw. Migration hat zugenommen, und die Nahrungsmittelqualität hat abgenommen.

Das Wort „Wissensgesellschaft“ klingt für GeisteswissenschaftlerInnen und Lehrende nach Befreiung aus Unmündigkeit. Gemeint war und ist aber nur wirtschaftlich brauchbares

Wissen, niemals lebensentfaltende Bildung. Die Produktionsprozesse brauchen Menschen, die sich mit ihrer Fachausbildung wie lebendige Module in die Produktionsabläufe einfügen können. Auch die Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur, die UNESCO, hat es sich im letzten Jahrzehnt zum obersten Ziel gemacht, Wissensgesellschaften zu etablieren.⁵ Ihre ExpertInnen sehen wissensbasiert wirtschaftende Gesellschaften als Vorläuferinnen zur Weltgesellschaft. Diese wird als ein soziales Gefüge gedacht, welches durch die Anforderungen des Weltmarktes geprägt sein wird. Doch Wissen führt nicht selbstverständlich zu Kreativität und Mündigkeit. Sozialwissenschaftliche Forschungen unter technisch Hochqualifizierten belegen das. Die modularisierten Produktionsprozesse verhindern, dass die Angestellten darüber nachdenken, ob ein optisches Gerät z. B. für medizinische oder militärische Zwecke optimiert werden soll (Volmerg 1999). Konzeptionelles Prozesswissen hat kein emanzipatorisches Potential. Menschen, die für technische Teams ausgebildet werden, brauchen zwar technische und gewisse soziale Kompetenzen. Aber sie erlernen nicht, das System generell zu hinterfragen.

In Österreich ist das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) der nationale Akteur der OECD und erstellt regelmäßige nationale Bildungsberichte in Kooperation mit den Suborganisationen der OECD, die die Methoden und Testverfahren vorgeben. Auf der Homepage des BIFIE findet man das Kompetenzmodell beschrieben, auf dessen Basis Evaluierungen durchgeführt werden: „Kompetenzen sind das Ergebnis von Lernprozessen. Sie sind kontextunabhängig ausgeprägt, da sie in der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben werden, und ermöglichen damit die Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben und Lebenssituationen.“⁶ Lernprozesse werden als einheitliche homogene Gruppe dargestellt, als gäbe es nur eine Art von Lernen. Diesen Entwürfen von Kompetenzmodellen liegen die Theorien des radikalen Konstruktivismus zugrunde, die derzeit dominanteste Theorie in der Organisationsentwicklung (vgl. Höhne 2007). Menschen und Organisationen werden gleichermaßen als Systeme betrachtet, die ständig Probleme verarbeiten, welche die Umwelt ihnen stellt. Dabei erwerben sie „Problemlösungskompetenzen“. Als Umwelt gilt für Unternehmen jedoch ausschließlich der Weltmarkt. Stellen wir uns die Menschen tatsächlich so vor, wären sie wohl Universal Soldiers, immer und überall zu jeglichem Einsatz bereit. Wenn auf die Herausforderungen der Umwelt nicht kompetent reagiert werden kann, zerfällt das System Mensch oder es muss sein Verhalten ändern. Das Leben ist in diesen Lernmodellen ein Kampf. Die Umwelt ist nicht sozial, sondern feindlich, man ist ständig im Wettbewerb und gewinnt oder geht unter. Das Lernen

wird offenbar immer von außen durch eine feindliche Umwelt initiiert. Intrinsisch motiviertes Lernen, brennendes Interesse oder Flow fehlen in diesen Vorstellungen. Die Umstellung pädagogischer Diskurse auf Kompetenzen zeigt, dass reflexive Denkformen gegenüber funktional-operativem Wissen abgewertet werden. Kompetent sein heißt dann nur mehr, Wissen anwenden können (vgl. Höhne 2007). Doch wollen Menschen nicht viel mehr als das? Wenn Bildung und Reflexion auf Problemlösungswissen reduziert werden, wo bleiben dann die Poesie, die Kunst und die Phantasie? Ein Gedicht ist nicht dazu da, einen Funktionskreis aufrecht zu erhalten. Es stellt auch keine kompetente Reaktion auf die Umwelt dar. Poetische Kompetenz wäre daher nicht die Gabe, Gedichte zu schreiben oder zu genießen, sondern nur die Kompetenz, sie auszuwerten. Eine überprüfbare ästhetische Kompetenz kann nur eine rezeptionsästhetische Kompetenz sein. Das Tun der Kunst selbst kann nicht standardisiert und geprüft werden. Die Macht der Testverfahren besteht aber leider darin, dass sie letztlich normativ wirken. Bildung ist nur noch, was Evaluierungen abprüfen, alles andere wird nicht anerkannt und es bleibt auch keine Zeit, d. h. keine Unterrichtszeit dafür. Der Problemlösungsmodus ersetzt den entwicklungs-offenen Vorgang der Selbstentwicklung und Selbstgestaltung.

Ästhetische und kulturelle Bildung im Kontext des Bildungsregimes

Funktionalistische Bildungsdiskurse lassen nur evidente kausale Zusammenhänge gelten.

Ästhetische Bildung hat sich in der Wissensgesellschaft und im Bildungsregime dem unterzuordnen. Man wird also etwa im Fach Malen die Sachkompetenz, die Methodenkompetenz und die Personalkompetenz anführen. Geprüft werden diese Kompetenzen durch die Lehrenden immer noch durch Beobachtung und Begutachtung. Hier bleiben Spielräume.

Christian Rittelmeyer, der seit Jahrzehnten Daten sammelt, um die negativen Folgen der technologisch gestützten Kulturindustrie auf Kinder zu belegen, hat versucht, Fächer wie Bühnenspiel, Werkerziehung, Leibesübungen, Musik und Kunst in ihrer positiven Wirkung nachvollziehbar werden zu lassen. Diesbezüglich spricht er von den so genannten Transferwirkungen der ästhetischen Bildung, um den Wert der künstlerischen Fächer auch für Ökonominnen sichtbar zu machen (Rittelmeyer 2013, 219). Das Malen kann die Konzentrationsfähigkeit, das Theaterspielen empathische Fähigkeiten fördern. Das Musizieren unterstützt das räumliche Vorstellungsvermögen oder bestimmte Fähigkeiten des mathematischen Denkens. Doch Evidenzen sind schwer herzustellen. Zudem darf man nicht vergessen, dass ästhetische Bildung eng mit subjektiven körperlichen Prozessen und persönlichen Erlebnissen

verwoben ist. Ästhetische Schlüsselerlebnisse können jedoch im Unterricht nicht gezielt hergestellt werden.

Kunst ist zu komplex für ein Lernsetting, das eine Ursache mit einer vorhersagbaren Wirkung verknüpfen will. Die Hirnforschung konnte belegen, dass es kein bestimmtes „Musikzentrum“ bzw. kein „Malzentrum“ im Gehirn gibt – es sind immer zahlreiche Hirnareale betroffen, der ganze Mensch also.

Werden daher bestimmte künstlerische Tätigkeiten wie z. B. das Theaterspiel für bestimmte Lernziele wie z. B. die Einfühlungsfähigkeit gezielt eingesetzt, dann muss notwendig offen bleiben, ob die intendierten Wirkungen eintreten.

Viele für das menschliche Wohlbefinden und die Lebensentfaltung maßgebliche Wissensformen existieren weder vom Wissenden noch vom Gegenstand des Wissens losgelöst, wie es die Wissensgesellschaft mit ihrem Wunsch nach kodiertem, verkäuflichem Wissen fordert. Solche nicht ökonomisierbaren Wissensformen stellen jedoch die Grundlagen für jegliche erfolgreiche Wirtschaft dar. Unter dem Begriff der ästhetischen Bildung versammeln sich vor allem jene Wissensformen, von denen die Wissensgesellschaft abhängt, ohne diese Abhängigkeit anzuerkennen. Denn bevor ArbeitnehmerInnen Profite erarbeiten, müssen sie in einigermaßen stabilen Lebenswelten mit ausreichend verlässlichen Bindungen zu anderen Menschen und gemeinsamer Verankerung in Wissensarchiven sozialisiert worden sein. Menschen brauchen Bereiche jenseits aller Verwertungslogik, um psychisch gesund aufzuwachsen. Schließlich bezeichnet niemand seine Kinder als Investition. Die interesselose Affirmation des Daseins gibt Sinn und ist der Sinn, der im Leben stets vorgefunden werden muss. Kunst zählt zu diesem Sinnbereich, wo man nicht Probleme löst, sondern interesselos handelt. Die Künste bieten die komplexeste Form menschlicher Wahrnehmung an und ermöglichen eine differenzierte Entwicklung von Ausdruck, Darstellung und Gestaltung. Nur in künstlerischen Fächern kann Selbst-Bildung im klassischen humanistischen Sinn von Bildung und Weltgestaltung noch in Wechselwirkung stattfinden (Liebau 2013). Denn die Kunst durchbricht den Alltagsmodus des meist unbewussten Gefängnisses der Lernvergangenheit. Der Alltagsmodus besteht gerade aus jenen Problemlösungsmustern, die als Kompetenzen bezeichnet werden. Durch die Kunst kann jedoch eine Öffnung im anerzogenen Käfig entstehen. Nur durch diesen Ausstieg aus den kanonisierten Wissensordnungen und ihren Problemlösungen ist Neues möglich.

Literatur:

Bernhard, Armin (2013). Bildung der Widerstandsfähigkeit und Selbstbefreiung. In Bernd Lederer (Hrsg.), „Bildung“: was sie war, ist, sein sollte (S. 57-83). Hohengehren: Schneider Verlag.

Castells, Manuel (2003). *Das Informationszeitalter: Wirtschaft, Gesellschaft, Kultur. Bd 1. Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.

Drucker, Peter F. (1969). *Die Zukunft bewältigen: Aufgaben und Chancen im Zeitalter der Ungewissheit*. Düsseldorf und Wien: Econ.

Greve, Jens; Heintz, Bettina (2005). Die „Entdeckung“ der Weltgesellschaft. Entstehung und Grenzen der Weltgesellschaftstheorie. In Bettina Heintz (Hrsg.), *Weltgesellschaft: theoretische Zugänge und empirische Problemlagen. Zeitschrift für Soziologie. Sonderheft*. (S. 89-119). Stuttgart: Lucius&Lucius.

Gubitzer, Luise (2005). Wir zahlen, wir fordern: Kundschaft StudentInnen. In Österreichische Hochschülerschaft & Paulo Freire Zentrum. (Hrsg.), *Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen* (S. 27-52). Wien: Mandelbaum Verlag.

Hartong, Sigrid (2011). *Basiskompetenzen statt Bildung? Wie PISA die deutschen Schulen verändert hat*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Höhne, Thomas (2007). Der Leitbegriff „Kompetenz“ als Mantra neoliberaler Bildungsreformer. In Ludwig A. Pongratz, Roland Reichenbach & Michael Wimmer (Hrsg.), *Bildung – Wissen – Kompetenz* (S. 30-43). Bielefeld: Janus Presse.

Höhne, Thomas (2012). Stiftungen als Akteure eines neuen Bildungsregimes. *Die Deutsche Schule* 104/3: 242-255.

Höhne, Thomas; Schreck, Bruno (2009). *Private Akteure im Bildungsbereich*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Kübler, Hans-Dieter (2009). *Mythos Wissensgesellschaft. Gesellschaftlicher Wandel zwischen Information, Medien und Wissen. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Liebau, Eckart (2013). Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16: 27-41.

Martens, Kerstin (Hrsg.) (2007). *New arenas of education governance: the impact of international organizations and markets on educational policy making*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Martens, Kerstin (Hrsg.) (2010). Transformation of education policy. Basingstoke u.a.: Palgrave Macmillan.

Meyer, John W. (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Hrsg. v. Georg Krücken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meyer, John W. & Francisco O. Ramirez (2005). Die globale Institutionalisierung der Bildung. In John W. Meyer (2005). *Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen* (212-234) Hrsg. v. Georg Krücken. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Mitter, Wolfgang (2006). Bildungssouveränität und Schulträgerschaft in Europa in historisch-vergleichender Sicht. *Bildung und Erziehung* 59: 5-20.

Münch, Richard (2007). *Die akademische Elite: zur sozialen Konstruktion wissenschaftlicher Exzellenz*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, Richard (2009). *Globale Eliten, lokale Autoritäten, Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Münch, Richard (2011). *Akademischer Kapitalismus. Über die politische Ökonomie der Hochschulreform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Nida-Rümelin, Julian (2014). *Der Akademisierungswahn*. Hamburg: Ed.-Körper Stiftung.

Parreira do Amaral, Marcelo (2011). Educational Governance und Regimetheorie. Die Emergenz eines Internationalen Bildungsregimes. In Sigrid Amos, Wolfgang Meseth & Matthias Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 195-224), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Radtke, Frank Olaf (2003). Die Erziehungswissenschaft der OECD – Aussichten auf die neue Performanz-Kultur. *Erziehungswissenschaft* 14/27: 109-136.

Rittelmeyer, Christian (2013). Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16:217–231.

Steiner-Khamsi, Gita (2011). Globales Lösungswissen und die Konstruktion lokaler Probleme. In Sigrid Amos, Wolfgang Meseth & Matthias Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 157-174), Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ulrich, Wolfgang (1997). *Integrative Wirtschaftsethik*. Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.

Volmerg, Birgit (1999). Die Macht der Technik und die Moral der einzelnen. Sozialpsychologische Überlegungen und Forschungserfahrungen aus der Ingenieurwelt. In Leithäuser, Thomas; Löchel Elfriede; Schütt, Klaus (Hrsg.). *Lust und Unbehagen an der Technik* (S. 173-196), Gießen: Psychosozial-Verlag.

- 1 Bericht von mehreren Jahrgängen von Pädagogik-Studierenden in meinen Lehrveranstaltungen an der Universität Graz.
- 2 http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20160915_OTS0225/hammerschmid-kuendigt-pakete-zu-schulautonomie-und-ganztagsschule-an Aussendung am 15. 9. 2016 [Zugriff 23.09.2016]
- 3 Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österr. Schulwesens
- 4 https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf?4ktn8p, Seite 1, Zugriff: 6. Dez. 2016
- 5 2005 Bericht eines Weltgipfels zur Informationsgesellschaft unter dem Titel: „Towards Knowledge Societies“ <http://www.unesco.de/wissensgesellschaft.html>, Zugriff am 27. Dez. 2014.
- 6 <https://www.bifie.at/node/49> 24.09.2016

Martin Binder

Inhalte, Ziele und Tendenzen der Technischen Bildung

Zur Einleitung

„Shaping the future“ – shaping kann übersetzt werden mit *Gestaltung* oder *gestalten*, mit *modellieren*, *profilieren* und *formen*. „To shape sth.“ ist (auch) ein technischer Fachbegriff und bedeutet dann *etwas in Form bringen*, z. B. durch Zurechtschneiden, Biegen, Pressen oder Gießen. Es wird aber auch übersetzt mit *ausgestalten*, *entwickeln* und *bilden*.

So kann das Tagungsmotto als Leitmotiv für diesen Beitrag dienen: Er gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Technischen Bildung. Die besondere Situation in Österreich, mit der Nähe des technischen Werkens zur musischen Bildung auf der einen und mit der Zusammenlegung mit dem textilen Werken auf der anderen Seite, macht es nötig, dass dabei Schwerpunkte, Fragestellungen und Zielsetzungen Technischer Bildung ‚profilieren‘ werden, um sie von Bereichen unterscheiden zu können, zu der sie deutliche Schnittflächen hat – aber eben auch Unterschiede.

Zunächst wird beschrieben, wie Technik, Kunst und naturwissenschaftliche Sachverhalte in Alltagsphänomenen vereint sind. Daran ansetzend wird Technik als Kulturbereich mit eigener Praxis und Theorie herausgearbeitet. Auf dieser Grundlage werden Inhalte und Ziele Technischer Bildung beschrieben. Abschließend soll ein Blick auf Tendenzen der Technischen Bildung aufzeigen, welche Entwicklungen ihr bevorstehen.

Was und wie ist Technik? – Beschrieben an fünf Merkmalen

Abbildung 1 zeigt ein eigenartiges Ding. Es handelt sich nicht einfach um eine Brille für Einäugige. Ihr Träger müsste einen sehr schmalen Kopf haben und auf einer Nase könnte die Brille nicht sitzen, die Nase müsste an ihrer Oberseite konkav sein. Oder das Auge müsste in einer Vertiefung im Kopf sitzen, dann müssten die Schläfen eine Rinne haben, in der die Bügel sitzen.

Wir sehen hier kein technisches Artefakt. Der Künstler Mariën spielt mit dem Unterschied zwischen technischer und künstlerischer Gestaltung. Seine Brille sieht aus wie ein industriell hergestellter Gebrauchsgegenstand, es gibt aber kein In-



dividuum, das ihn nutzen könnte. Die Absicht des Künstlers ist nicht, uns das Leben zu erleichtern, sie könnte sogar mit dem Gegenteil beschrieben werden: Er möchte uns gedanklich stolpern lassen, zum Nachdenken bringen.

Fünf Merkmale von Technik

Technik dagegen soll eigentlich nicht auffallen:

(1) *Gute Technik fällt nur auf, wenn sie ausfällt – sie hat dienenden Charakter.*

Sie unterstützt uns bei unseren alltäglichen Verrichtungen (zum medialen Charakter der Technik: Halfmann 2003, S. 3). Darauf beziehen sich Bewertungen von Technik vorrangig: Wie gut hilft sie, menschliche Absichten, Wünsche, Interessen und auch Lebenszwänge zu erfüllen. Die Überlegung, wie ein Kopf aussehen müsste, der zu Mariëns Brille passt, ist aus technischer Sicht hinterhältig, weil sie den eigentlichen Zusammenhang umdreht: Nicht der Mensch hat zur Brille zu passen, das wäre *shaping* im Sinn von Zurechtschneiden, Stanzen oder Pressen. Die Brille hat zu den Bedürfnissen des Menschen zu passen. Der zweite Teil der Beschreibung lautet:

(2) *Technik entsteht aus menschlichen Absichten bzw. Zwecken – sie ist final bestimmt.*

Abb.1
Marcel Mariën: Das Un-auffindbare, 1937, Glas, Plexiglas, https://hamletamster.files.wordpress.com/2011/02/marcel_marien__lintrouvable.jpg

Was das im Detail bedeutet, soll am Beispiel des technischen Gegenstands aufgezeigt werden. Eine Brille dient z. B. folgenden Zwecken:

- ◆ Erleichterung des Sehens (Korrekturen von Fehlsichtigkeiten, Abschirmung von Sonnenstrahlen, Lichtbogen beim Schweißen oder gechlortem Wasser, Vergrößern bei feinmechanischen Arbeiten usw.);
- ◆ Beibehalten der Wirkung auch bei Augenbewegungen, wenn der Kopf nicht mitgedreht wird;
- ◆ Schutz vor störenden Reflexen;
- ◆ leicht und guter Tragekomfort;
- ◆ auch bei einem Unfall keine Gefährdung der Augen;
- ◆ kratzfest;
- ◆ platzsparend verstaubar;
- ◆ ungehinderter Blick in die Augen, bei unentspiegelten Brillen genau das Gegenteil.

Dazu haben Brillen Gläser, die Kurz-, Weitsichtigkeit oder beides ausgleichen. Die Gläser sind so groß, dass sie auch bei Augenbewegungen eine gute Sicht bieten. Man kann sie oberflächenhärten, damit sie kratzfest werden. Gläser aus Kunststoff sind leichter und bruchstärker, aber auch kratzempfindlicher. Nasenpads verteilen die Last, sodass kaum Druckstellen entstehen. Die Bügel sind so geformt, dass die Brille nicht nach vorne rutscht, aber auch, dass sie an den Ohren nicht reiben. Außerdem sind sie oft mit einem Gelenk versehen, sodass man sie platzsparend und schonend verstauen kann.

Obwohl die Hauptfunktionen, die Brillen erfüllen, weitgehend gleich sind, zeigt ein Blick in eine Brillenhandlung, dass das keineswegs dazu führt, dass Brillen alle gleich aussehen. Runde und eckige Gläser, breite Fassungen und randlose Gestelle, Nasenstege und -pads, Kunststoff, Metall, Holz, starke und schwache Entspiegelung, überdehnbare oder keine Gelenke: Für ein und denselben Zweck gibt es unzählige Umsetzungsvarianten.

Technische Gestaltungen folgen keineswegs Sachzwängen, sondern verschiedensten Interessen, Wünschen und Bedingungen. Sie stellen Kompromisse dar zwischen unterschiedlichsten Zielsetzungen. Sie ergänzen sich teilweise, können aber auch konkurrieren oder sogar konfliktieren: kratzfest vs. bruchfest, leicht vs. stabil, schlanke Fassungen vs. Biegesteifigkeit, Erfüllung aller Aufgaben vs. günstiger Preis. Handeln in der Technik findet in besonderem Maße in einem ‚Zielkonflikt‘ statt (dazu: Sachs 2001, S. 9): Nutzer verfolgen bestimmte Ziele, Hersteller wiederum andere, der Optiker auch usw. Das führt zu einer Vielfalt technischer Lösungen – ein Zusammenhang, der auch die „Kontingenz der Technik“ genannt wird (Krohn 2006, S. 4). Das dritte Merkmal lautet:

(3) *Technische Gestaltung findet in einem Zielkonflikt statt, der durch die unterschiedlichen Zwecke, Interessen und Bedingungen entsteht, die mit ihr verbunden sind. Das führt zu einer großen Formenvielfalt. Der Variantenreichtum ist ein Grundmerkmal jeder Technik.*

Davon hängt auch die Bewertung technischer Gegenstände ab. Wie gut erfüllen sie die mit ihnen verfolgten Zwecke und Interessen? So ergibt sich für jeden Akteur eine eigene Bewertung. Was Nutzer für zweckmäßig halten, kann für Produzenten unweckmäßig sein, was wir von der gezielten Herabsetzung der Haltbarkeit von Produkten aus ökonomischen Interessen heraus kennen.

Ein viertes Merkmal von Technik lautet:

(4) *Technische Bewertungen folgen keinen absoluten, sondern situations- bzw. umweltabhängigen Maßstäben. In der Technik wird kaum nach richtig und falsch bewertet, sondern nach gut oder schlecht bzw. besser oder schlechter geeignet im Hinblick auf einen Zweck.*

Es gibt keinen richtigen oder falschen Stuhl, sondern einen bequemen oder unbequemen, einen drehbaren oder starren usw. Selbst ein Baumstumpf ist kein falscher Stuhl, er kann sehr zweckmäßig sein. Und: Es gibt schöne und hässliche Stühle. Die ästhetische Bewertung ist nicht so ‚interpersonell‘ vermittelbar wie die Bewertung der Zweckmäßigkeit, sie ist aber wirksam. Man kann lediglich darüber streiten, inwiefern sie ‚im zweiten Glied‘ steht. Ihre Bedeutung wird sichtbar, wenn man reflektiert, wie sehr Kaufentscheidungen von der ästhetischen Gestaltung abhängen.

Zwischenfazit: Technische Gestaltung

Mit dem bislang Gesagten kann Technik bzw. können die Einflussfaktoren auf technische Gestaltung noch nicht vollständig beschrieben werden, Wesentliches wurde aber angesprochen:

Die Entscheidung, wie genau ein technischer Gegenstand aussehen soll, ist nicht determiniert, also nicht vollständig festgelegt. Weder die physikalischen und chemischen noch andere Zusammenhänge sind so einflussmächtig, dass man nicht anders entscheiden könnte. Das Besondere an der ‚Technizität‘ des Menschen, an seiner Eigenheit und Befähigung, auf seine Bedürfnisse, Wünsche und Absichten technisch zu reagieren – das Besondere daran ist gerade die Offenheit und Freiheit seiner Entscheidungen. Technische Gestaltung macht sich physikalisches, chemisches und biologisches Wissen zunutze, ist aber nicht deren Sklavin. Weil die Schwerkraft wirkt, zeigt die Öffnung einer Kaffeetasse nach oben und nicht nach unten, wegen der Wärmeleitfähigkeit von Metallen ist die Tasse nicht ohne weiteres aus

Eisen oder Kupfer wie eine Pfanne. Würde technische Gestaltung aber überwiegend ‚Naturgesetze‘ anwenden, dann müssten sich im Laufe einer technischen Entwicklung die Gegenstände immer ähnlicher werden – weil die natürlichen Wirkmechanismen immer besser verstanden werden und weil sich dadurch die ideale Form herauschälen müsste. Das Gegenteil zeigt nahezu jeder beliebige Gebrauchsgegenstand: Tassen, Zahnbürsten, Löffel, Schuhe, Zahnräder, Autos, Druckmaschinen, Computer usw. gibt es in unzähligen Formen. Der Variantenreichtum ist ein unhintergebarer Beleg für die Offenheit und Nicht-Determiniertheit technischer Gestaltung.

Einschub: Zur kulturellen Bedeutung von Technik

Wozu dienen diese Kenntnisse im Bildungskontext? Wieso sollte es zum Basiswissen von Didaktiker*innen in den Schulen und Hochschulen gehören?

Die Befähigung und den Willen, die Umwelt nicht so hinzunehmen, wie sie ist, sondern sie zu gestalten und dabei Unbeeinflussbares zu nutzen und trotzdem seine Absichten verwirklichen zu können, ist eine Grundbestimmung des Menschen.

Das *anthropologische Argument* für die Bedeutsamkeit dieses Wissens ist, dass der Mensch ein homo faber (lesenswert: Ropohl 2010) bzw. ein technicus ist, ein Wesen, das technisch-gestaltend reagiert. Nicht im Sinn des Überlebenskampfes oder des ‚Mängelwesens‘ (Gehlen) – er ist so veranlagt und kann nicht anders. Menschen verwirklichen sich technisch und drücken sich technisch aus, so wie sie es sprachlich, künstlerisch und politisch tun.

Das *kulturelle Argument* ist, dass Technik in einem unauflösbaren Zusammenhang mit der Geistigkeit des Menschen, mit seinen Vorstellungen und Werten steht. Nicht nur in Gebieten wie der Mode lassen sich interkulturelle Unterschiede in technischen Gestaltungen nachweisen. Weingart (1988, S. 146) zeigt das an Turbinenformen, an vermeintlich komplett von Strömungszusammenhängen determinierten technischen Systemen. Sie unterscheiden sich von Land zu Land, sie sind kulturell geprägt.

Und das *bildungstheoretische Argument* ist, dass eine qualitativ vollständige Bildung Kinder und Jugendliche nicht in einem bedeutsamen Kulturbereich alleine lassen darf. Zur Verdeutlichung dient folgende Studententafel (Abb.2) einer achten Klasse.

Wäre das nicht wünschenswert: Vier Stunden Technik in der Woche?

Der Plan wäre unvertretbar: weil es keinen Sprachunterricht gibt, weder in der Mutter- noch in der Fremdsprache.

| | Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag |
|----|----------|----------|--------------|------------|---------------|
| 1. | Mathe | Physik | | Sport | Mathe |
| 2. | Mathe | Musik | Chemie | Sport | Biologie |
| 3. | Erdkunde | Technik | Biologie | Kunst | Erdkunde |
| 4. | Musik | Technik | Methodenkurs | Kunst | Technik |
| 5. | Technik | | Politik | Mathe | Klassenstunde |
| 6. | Ethik | | Mathe | Politik | Ethik |

Die Sprachlichkeit ist eine grundlegende menschliche Veranlagung, ein ‚anthropogener Schlüssel‘, Sprachbewusstsein und sprachliches Können gehören unabdingbar zu einem gebildeten Menschen. Der Mensch ist aber auch ein historisches Wesen. Er spiegelt sich und seine Gegenwart im Blick auf die Vergangenheit. Auch das Fach Geschichte findet sich in der fiktiven Studententafel nicht wieder. Im Schulalltag wäre das Fehlen von Sprach- oder Geschichtsunterricht undenkbar. Dass es keinen Technikerunterricht gibt, wird oft akzeptiert. Es scheint nicht einmal bewusst zu sein, dass Schule ohne Technische Bildung qualitativ nicht vollständig sein kann (vgl. Flitner 1987, S. 218 f.).

Merkmal 5: implizite Funktionen

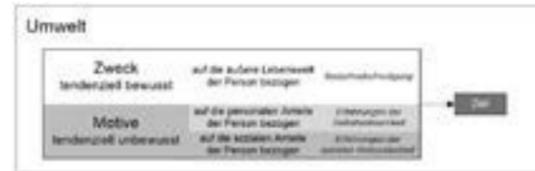
Um zum fünften Merkmal zu gelangen, dient eine einfache, aber in gewissem Sinn hinterhältige Frage. Wenn Technik so sehr von ihren Zwecken her gedacht werden muss, weshalb gibt es dann Brillengestelle aus Gold? Gold hat ein größeres spezifisches Gewicht als Blei, und eine wichtige Funktion einer Brille ist doch, dass sie leicht ist. Gold ist teuer und schön, aber sie soll doch bezahlbar sein und könnte auch lackiert werden.

Die Antwort ist wohl bekannt, wird aber in aller Regel nicht ernstgenommen, weil Technik (vermeintlich) ein zutiefst zweckrationales Geschäft ist: Die Goldfassung der Brille zeigt den sozialen Status und den technischen Stil bzw. ‚Habit‘ ihres Trägers an. Technik wird nicht nur von klar benennbaren ‚äußeren‘ Zwecken beeinflusst, sondern auch von nur schwer erkennbaren impliziten. Dafür lassen sich zahllose Beispiele finden. Die klobige Armbanduhr, die vergleichsweise unzweckmäßig ist – der Mercedesstern, der die Aerodynamik verschlechtert und die Verletzungsgefahr bei Unfällen erhöht – Schmuck in jeder Form – die Vollfederung am Mountain-Bike, das in der Stadt gefahren wird: Welche Zwecke werden damit verfolgt? Das fünfte Merkmal lautet:

Abb. 2 Zweck-Motiv-Struktur einer Handlung, Binder, Martin (2014): Technisches Handeln - Eine Studie zu einem grundlegenden Begriff Technischer Bildung. Dissertation. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten, S. 79

(5) Technik erfüllt nicht nur äußere Zwecke wie das Sattwerden, das bequeme Sitzen oder das gute Sehen. Sie dient ebenso ‚inneren‘ Zwecken, der sozialen Kommunikation und der Persönlichkeitsbildung.

Die folgende Abbildung (Abb. 3) stellt den gesamten Zusammenhang dar:



Die sozialen Funktionen von Technik sind im Wesentlichen das Absichern von Kommunikation und Interaktion. Eine Kravatte z. B. signalisiert, in welchem Kontext sich ihre Träger begegnen. Verkehrsschilder und -leitsysteme sichern den reibungslosen Ablauf eines komplexen Geschehens ab. Ein weniger beachtetes, aber eindrückliches Beispiel ist der farbige Lippenstift. Welchem Zweck er dient? Einer meiner Studenten meinte einmal: im Grunde genommen der Fortpflanzung.

Neben sozialen Funktionen ist die Persönlichkeitsbildung eine zweite Ebene innerer Zwecke. Das zeigt sich daran, wie intensiv Kinder und Jugendliche bestimmte Tätigkeiten üben: Klavier spielen, Perlenbänder flechten, Skateboard fahren, Tennis an der Wii-Konsole spielen, nähen oder kochen. Weshalb sind sie dabei so hartnäckig, auch wenn sie hundertmal scheitern? Sie üben solange, bis sie es können. Es steckt etwas in technischen Geräten, das uns herausfordert: „Irgend-eine Dingeigenschaft appelliert an uns, und der Gegenstand spricht uns sozusagen im Gerundivum an: der Gegenstand verlangt von uns, dass wir etwas mit ihm tun.“ (Langeveld 1964, S. 146). Wir suchen Erfolgserlebnisse, die gerade nicht allzu einfach herbeizuführen sind.

Kinder machen das nicht nur aus eigenem Antrieb, sondern auch, weil es von ihnen erwartet wird: Sie sollen bis zu einem bestimmten Alter Fahrrad fahren, die Uhr ablesen, die Schuhe binden, Figuren mit einem Stift zeichnen können. Entwicklungspsychologen nennen solche kulturell definierten Herausforderungen „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. Brandstädter 2001, S. 39 ff.). Sie sind, und das macht sie hier überhaupt erwähnenswert, oft an das Beherrschen technischer Systeme gebunden. Über Technik, so könnte man abstrakter formulieren, werden kulturell bedeutsame Fähigkeiten altersbezogen codiert.

Technisch gebildete Menschen wissen um solche Zusammenhänge, sie können unter die Oberfläche der äußeren Zwecke blicken und dadurch Technik als eine kulturelle Leistung auf persönlicher und sozialer Ebene verstehen. Das wiederum hat Auswirkungen auf das Verständnis, was Technikunterricht leisten sollte.

Inhalte Technischer Bildung

In der Hinführung zum didaktischen Kern des Beitrags wurde ein Umweg gegangen, um die normativen Aussagen, die nun zwangsläufig folgen müssen, bewertbar machen zu können.

In der Technikdidaktik herrscht keine Einigkeit darüber, was Inhalt von Technikunterricht sein soll. Die Uneinigkeit bezieht sich u. a. darauf, ob die Ebene der Zwecke Eingang in den Unterricht finden soll und wenn, dann ob nur die Ebene der äußeren Zwecke thematisiert wird oder die Technik als Ganzes. Hier werden zwei gegensätzliche Positionen exemplarisch herausgegriffen. Es handelt sich dabei weniger um technikdidaktische Schulen als vielmehr um unterrichtspraktische Zugänge, die aber Entsprechungen in didaktischen Theorien haben.

Technik als Prinzip-Lösung in der materiellen Dimension

Beim ersten Ansatz von Technikunterricht wird Technik als komplizierter und im Prinzip immer gleich funktionierender Mechanismus dargestellt. Das Auto, ein Kraftwerk, das Induktionskochfeld, Handysignale, eine Flip-Flop-Schaltung. Dabei werden vorhandene technische Lösungen untersucht und dargestellt; am Auto z. B. die Achsschenkelenkung, das Viertaktprinzip, die Bremsanlage, der Elektroantrieb oder Systeme des autonomen Fahrens. Technik taucht hier als Lösung auf der Ebene der unbelebten Natur auf: So sieht eine gute Lötstelle aus; eine Flip-Flop-Schaltung funktioniert so und nicht anders; beim Bremsen wird kinetische in Wärmeenergie umgewandelt; Frequenzen von Handysignalen zeigen ein typisches Muster; in Halbleitern spielen sich Elektronenbewegungen gesetzmäßig ab usw. Es entsteht das Bild einer manchmal schwer verständlichen, aber letztlich doch klar durchschaubaren Technik. Technische Funktionen lassen sich zuverlässig herstellen, ihre Zusammenhänge sind kausaler Natur: „Immer wenn... dann.“ „Warum? Weil...“

Ein Vergleich dieses Technikverständnisses mit dem oben Dargestellten zeigt, dass die fünf Merkmale hier nicht benötigt werden. Wird nur auf physikalisch-chemische Lösungen geblickt, werden menschliche Wünsche und Zwecke ausgeblendet. Dadurch entsteht ein verkürztes Technikbild, denn ohne die Zwecke gäbe es überhaupt keine Motivation, eine (materielle) Lösung zu suchen: Wozu dient die Flip-Flop-Schaltung? Um ein Blinklicht oder einen Tongenerator zu steuern? Nein! Wir wollen keinen Tongenerator betreiben, sondern Musik spielen. Eine Flip-Flop-Schaltung bietet uns die Möglichkeit, Musik auf elektronischem Weg zu erzeugen. Wozu brauchen wir das überhaupt? Wir können doch auch zu Fidel und Bogen greifen.

Begrenzt sich Technikunterricht auf die Ebene der materiellen Lösungen, wird nur noch das Lösungsprinzip für eine

formalisierte Aufgabenstellung gezeigt: „Erstelle eine Schaltung, deren Zustand in gleichmäßiger Frequenz wechselt.“ Als formalisiert wird sie bezeichnet, weil der Anlass, der dazu führt, dass ein Tongenerator eingesetzt wird, nicht oder nur randständig sichtbar gemacht wird. Technik erscheint dann als eindimensionale Verknüpfung zwischen einer Funktion und einer Lösung.

Dass sie immer auch anders sein kann, dass aus der Vielzahl an Lösungen eine Variante umgesetzt wird, die sich aus Bedürfnissen und Wünschen, aber auch aus Einschränkungen, Bedingungen und Möglichkeiten ergibt, bleibt im Dunkeln. „So macht man das und nicht anders!“ Wer an den Variantenreichtum eines simplen Gegenstands wie einer Brille denkt, versteht das Inhaltsproblem für den Technikunterricht. Eigentlich braucht es nur Gläser und ein Gestell, in der Realität finden sich aber ganze Regale mit unterschiedlichen Lösungen.

Technik als kulturelle Leistung

Umfassender ist der Ansatz, Technik als eine Reaktion auf Probleme im Alltagsleben zu verstehen. Ausgangspunkte sind persönliche oder soziale Interessen und die unterschiedlichen Möglichkeiten, die Menschen dabei haben. Technische Lösungen ergeben sich aus ihrem Handlungspotential und aus äußeren Einflüssen:

- ◆ Das Handlungspotential wird beeinflusst von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch von der materiellen Ausstattung, über die ein Akteur verfügt.
- ◆ Die äußeren Einflüsse sind (1) sozialer Art: gesellschaftliche Werte, Konventionen und Regeln, Interessen und Möglichkeiten anderer Akteure; und sie sind (2) naturgegebener Art: physikalisch-chemische Wirkstrukturen, räumliche und zeitliche Ordnung der Natur.

Inhalte von Technikunterricht sollen nach diesem Ansatz technische Gegenstände und Handlungen in ihren wesentlichen Merkmalen, Formen und Bewertungen verständlich machen. Das ist nur möglich, wenn sie in ihren Lebenszusammenhängen thematisiert wird (Technik als „soziale Praxis“; Krohn 2006, S. 4). Dann steht zunächst nicht das Viertaktprinzip des Motors im Zentrum, sondern der Sachverhalt, dass trotz der vielfältigen Reismöglichkeiten so oft das Auto gewählt wird. Und von dort aus wird der Blick auf den Ottomotor gerichtet. Oder ein zweites Beispiel: Es wird nach einer Lösung für das Kleinmaterial gesucht, das Schüler*innen im Technikunterricht aufbewahren müssen. Welche Lösungen können fertig gekauft werden und welche davon eignen sich besonders gut für die konkrete Situation vor Ort? Aus welchen Gründen sind Industrieprodukte genau so gestaltet und nicht anders? Wenn die Schüler*innen selber eine Aufbewahrung entwickeln: Was

übernehmen sie von den Profis und wie können sie ihre Kisten an ihren besonderen Bedarf anpassen? Die Frage von Eckverbindungen für Holzkästchen wird dabei nicht ausgeklammert, sondern in konstruktive Überlegungen eingebunden – so wie es in der professionellen Technik auch gemacht wird.

Im Mittelpunkt steht hier nicht das Herstellen von Gegenständen nach Anleitung, sondern das Planen, Durchführen und Bewerten einer Fertigung; nicht das Analysieren des Wirkprinzips eines Elektromotors auf physikalischer Ebene, sondern die vergleichende Analyse von Elektromotoren unterschiedlicher Bauart im Hinblick auf ein bestimmtes Einsatzgebiet inkl. der Analyse ihres Wirkprinzips.

Technikdidaktische Modelle zur Inhaltlichkeit

Die hinter diesen beiden Zugängen stehenden didaktischen Modelle sind das *wissenschafts- bzw. berufspropädeutische* auf der einen und das *bildungstheoretisch fundierte* auf der anderen Seite. Das erste Modell orientiert sich überwiegend an den Ingenieurwissenschaften und am Handwerk. Das zweite geht gleichermaßen von der Erfahrungswelt der Kinder, von der gesellschaftlichen Realität und von einem Konzept der ‚Invariablen der Technik‘ aus. Das erste führt zu einem Bild von Technik, das durch kausalgesetzliche (naturwissenschaftliche) Zusammenhänge geprägt ist, das zweite versucht, Alltagserfahrungen von Technik und verallgemeinbares Wissen und Können in Einklang zu bringen.

Der erste modellhafte Ansatz wird üblicherweise als „allgemeintechnologisch“, der zweite als „mehrperspektivisch“ orientiert bezeichnet (zum Überblick: Schmayl 2013, S. 118 ff.) Schulische MINT-Projekte sind nach unserer Recherche überwiegend dem ersten Ansatz zuzuordnen, auch wenn sie sich nicht ausdrücklich auf die Ingenieurwissenschaften berufen. Allerdings ist weniger die Adressierung wichtig als die Vorstellung von Technik, die mit dem jeweiligen Ansatz bei Kindern und Jugendlichen herausgebildet wird.

Lehrer*innen müssen sich entscheiden, welche Variante sie auswählen – ein *sowohl als auch* ist nicht möglich, umfassend und partikular schließen sich gegenseitig aus. Dabei müssen sie unweigerlich Bewertungen vornehmen, sodass an dieser Stelle normative Überlegungen ins Zentrum der Betrachtung rücken. Grundlage didaktischer Entscheidungen sind die Bildungsziele, die mit einem Unterricht verfolgt werden.

Ziele Technischer Bildung

Wo im Bildungskontext normative Aussagen getroffen werden, sollte das Wertesystem offengelegt werden, auf dem sie beruhen. Es wird hier daher an den Intentionen von Unterricht angesetzt und von dort aus werden Konkretionen in Form von Unterrichtszielen formuliert.

Intentionen Technischer Bildung

Wilkening benennt die Absichten, die mit Technischer Bildung verfolgt werden, folgendermaßen: „Technische Bildung steht unter der leitenden Zielsetzung des mündigen, selbstbestimmten Menschen, der fähig ist, in technisch geprägten Lebenssituationen sachkompetent zu handeln und sich verantwortungsbewusst zu entscheiden.“ (Wilkening et al. 1977, S. 12) Ihm folgen mit kleinen Abwandlungen bis heute die meisten Autoren.

Eine technisch gebildete Person soll demnach technische Sachverhalte und Zusammenhänge nicht nur oberflächlich kennen, sondern durchdringen und sich gezielt technisches Wissen aneignen können. Ihr Wissen soll in enger Verbindung mit ihrem Handeln stehen. Es soll dazu dienen, dass Schüler*innen in technisch geprägten Lebenssituationen eigenständig und verantwortungsvoll handeln können.

Diese Intentionen bauen letztlich auf den drei Kategorien einer gebildeten Persönlichkeit von Pestalozzi auf: Herz, Hand und Kopf.

- ◆ Dem „Kopf“ entspricht das technische Wissen,
- ◆ der „Hand“ das Handeln in technisch geprägten Alltagssituationen und
- ◆ dem „Herz“ das Verantwortungsbewusstsein, die Bewertungsfähigkeit, Haltungen und Einstellungen.

Pestalozzi war der Überzeugung, dass nur in der Berücksichtigung aller drei Bereiche eine umfassende Bildung möglich ist.

In der technikdidaktischen Literatur findet sich seine dreiteilige Struktur bei nahezu allen Autoren wieder, bei Wilkening, Schmayl, Wiesmüller oder Schlagenhaut, am deutlichsten aber bei Sachs. Er entwirft vier Zielperspektiven (Sachs 2001, S. 10 f.):

- ◆ **Kenntnis- und Strukturperspektive:** Schülerinnen und Schüler verfügen über technisches Detail- und Strukturwissen.
- ◆ **Handlungsperspektive:** Sie können sachkundig, eigenständig und verantwortlich handeln.
- ◆ **Sinn- und Bewertungsperspektive:** Sie erkennen Technik als zweckbestimmten Bereich menschlicher Kultur und können die Interessens- und Zielkonflikte analysieren, gewichten und bewerten.
- ◆ **Perspektive der beruflichen Orientierung:** Sie gewinnen Einblicke in technische Berufsfelder und lernen ihre eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten darin einzuschätzen.

Mit dieser Klassifikation lassen sich auch die österreichischen Lehrpläne zum Technischen Werken gliedern (Tabelle 2).

Konkret können daraus vier Prinzipien für die Analyse und Planung von Unterricht hergeleitet werden:

- ◆ Im Technikunterricht ist auf eine angemessene Verteilung von Theorie und Praxis zu achten. Er soll weder aus geistlosem Basteln noch aus abstraktem Theoretisieren bestehen.
- ◆ Er soll zum Erschließen der sinnhaften Bezüge von Technik führen. Sie ergeben sich aus individuellen und sozialen Bedürfnissen, Wünschen und Absichten und den einschränkenden Bedingungen. Nur von dort aus lässt sich Technik bewerten.
- ◆ Technikunterricht kann nicht der Erziehung zu unterwürfigem Staunen vor oder zu fassungsloser Begeisterung für Technik dienen. Er zielt ab auf die *Heraus-Bildung* eines interessierten, aber kundig-kritischen Verhältnisses zur

Technik. Es kann nicht die *Verbrauchergewöhnung* Ziel sein, sondern die *Verbraucherqualifizierung*.

- ◆ Wo immer möglich soll ein Blick in die Berufswelt gerichtet werden, damit Schüler*innen ein realistisches und pluralistisches Bild technischer Berufe aufbauen und ihre eigenen Wünsche und Fähigkeiten einschätzen können.

Es kann also immer nur ein Teil von Technikunterricht sein, Technik analytisch zu untersuchen, wie es zu Beginn mit der Brille (Abb.1) getan wurde. Ohne dass Schüler*innen Technik selbst entwickeln, herstellen und einsetzen, können sie keine ernsthaften Bewertungen vornehmen. Die Verbindung von Theorie und Praxis ist Voraussetzung für eine Erziehung zur ‚Technikmündigkeit‘ (dazu: Möllers 2016).

Zur weiterführenden Bedeutung des bisher Gesagten: aktuelle Einflüsse und Tendenzen

Unterricht über Technik gibt es seit Jahrhunderten überall dort, wo Techniker ihr Wissen und Können an Lehrlinge weitergegeben haben. Seit etwa 150 Jahren findet sich Technikunterricht im engeren Sinn an Schulen (s. Sachs 1988) – an spezialisierten und an allgemeinbildenden. Anfangs diente er weniger der Bildung als der Eingewöhnung in ständische Gesellschaftsstrukturen: In den ‚Industrieschulen‘ sollte den Kindern der unteren Schichten Fleiß, Genauigkeit und das Befolgen von Anweisungen eintrainiert werden. Die Schulen refinanzierten sich zum Teil aus dem Verkauf der Produkte ihrer Schüler.

Spätestens aber mit dem Gedanken, dass in der Schule auch Realien gelernt werden sollen und nicht nur die ‚freien Künste‘, und zweitens mit dem Erstarken der ‚Reformpädagogik‘ seit Anfang des 20. Jahrhunderts gehört Technikunterricht zu einer qualitativ vollständigen Bildung. Es ist ein eigenartiges Phänomen, dass er immer wieder zur Disposition gestellt wird, trotz seiner bildungstheoretischen Fundierung und der gebetsmühlenartigen Betonung seiner großen Bedeutung in unserer modernen Gesellschaft.

Bei den Verhinderungstaktiken gegen Technikunterricht sollen abschließend drei Varianten unterschieden werden:

- ◆ Der gravierendste Fall ist der, dass Technikunterricht überhaupt nicht stattfindet. Für Deutschland liegen Zahlen vor: Ca. zwei Drittel der Schüler*innen erhalten *keinen* ausgewiesenen Technikunterricht (Renn und Pfenning 2009, S. 29). Überwiegend betrifft das das Gymnasium und in den anderen Schularten besonders die Mädchen, weil sie sich dort, wo sie wählen können, oft für eine zusätzliche Fremdsprache entscheiden.
- ◆ Die zweite Variante betrifft einen Unterricht, in dem über technische Sachverhalte nur gesprochen wird. Dann wird *über* Technik geredet und *zu* Technik gelesen, es werden

Filme *über* Technik angeschaut. Es werden aber keine unmittelbaren Erfahrungen *mit* Technik zugelassen. Das ist wie Englischunterricht auf Deutsch oder Sportunterricht im Sitzen.

- ◆ In der dritten Variante wird Technik als Aufmerksamkeitsfänger instrumentalisiert, um anschließend Physik- und Chemieunterricht zu halten. Technik ist dort ‚tote Technik‘: Es geht um Stoffe, Wirkstrukturen, Kräfte und Größen der unlebenden Natur. Der Mensch als Ausgangs- und Endpunkt taucht, wenn überhaupt, nur randständig auf.

Welche Folgen hat das?

- ◆ Es ist offensichtlich, dass bei der ersten Variante weder technische Inhalte noch Ziele zu finden sein können. Wo nichts ist, kann auch nichts herauskommen! Die Kinder und Jugendlichen werden dann der technischen Sozialisation, also den Zufällen ihres unmittelbaren Lebensumfeldes überlassen.

- ◆ Bei der zweiten Variante geht *inhaltlich* eine substantielle Hälfte der Technik verloren, ihre Praxis: das Entwickeln und Konstruieren, das Fertigen, Nutzen, Warten, Reparieren und Recyceln. Wenn solche Bereiche nur abstrakt *gelehrt* werden, wird zu wenig *gelernt*. Es braucht die praktische Erfahrung, um erkennen zu können, ob Planungen und geistige Modelle in der Wirklichkeit Bestand haben oder ‚Luftschlösser‘ sind.

- ◆ Bei den *Zielen* Technischer Bildung fehlt zunächst die Handlungsebene. Reden ist eben nicht: Umsetzen, Ausprobieren, Anwenden. Damit geht aber auch die Sinn-ebene verloren. Wer nicht selbst Brillen trägt, kann technische Lösungen kaum bewerten. Technikbewertung findet eben nicht nur in den großen Entscheidungsszenarien statt: beim Abwägen der Chancen und Gefahren der Automatisierung oder der Digitalisierung. Echte Bewertungskompetenz muss in vielen kleinen Schritten aufgebaut werden. Wo Schüler*innen entscheiden müssen, ob sie ein Spielzeugflugzeug aus Papier oder aus Karton falten, welche Säge oder Holzverbindung sich für eine bestimmte Aufgabe am besten eignet und, ganz entscheidend: Wo sie in ihre Entscheidung handelnd umsetzen und anschließend das Ergebnis erproben und bewerten können – überall dort wird Bewertungskompetenz entwickelt.

- ◆ Mit der Handlungsebene geht also mehr verloren als Tätigkeit, als ‚Werken‘: Es geht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit verloren, sich selbst im Lernprozess ‚ganzheitlich‘ zu verorten.

- ◆ Die dritte Variante ist in gewisser Weise die gefährlichste. Mathematik und Naturwissenschaften sind wichtige Bezugsdisziplinen zur Technik. Mit ihnen kann sie aber nicht

Zielperspektiven in den österreichischen Lehrplänen (Auszüge)

| | Volksschule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, S. 1) | AHS-Unterstufe und Hauptschule (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich, S. 1) |
|--|---|---|
| Kenntnis- und Strukturperspektive | Orientierung in der technisch gestalteten Umwelt, kognitive Begegnung, Transfer des Wissens über die technisch gestaltete Wirklichkeit zu anderen Unterrichtsgegenständen | Erkennen von technischen und gestalterischen Problemen, Förderung von Kreativität und Innovationsfähigkeit durch systematisches und divergierendes Denken |
| Handlungsperspektive | Handelnder Umgang mit Materialien und Werkzeug zur Ermöglichung der kognitiven Begegnung mit der technisch gestalteten Wirklichkeit, manuelle Fertigkeiten | Lösen von technisch-gestalterischen Problemen, eigenständige Durchführung von Problemlösungs- und Gestaltungsprozessen |
| Sinn- und Bewertungsperspektive | Orientierung und verantwortungsvolles Verhalten in der technisch gestalteten Umwelt, Bedeutung von Ordnung und Sicherheit am Arbeitsplatz | Erwerb von Urteilsvermögen und Qualitätsbewusstsein bei der Bewertung von Produkten, ökonomisches Organisieren von Herstellungsprozessen |

substantiell erfasst werden. Bedürfnisse und Zwecke, soziale Konventionen und Praktiken lassen sich nicht in Kubikmetern oder Wattstunden messen und berechnen. Disziplinen, die nur die materielle Welt oder logische Strukturen erfassen, sind in technischen Fragen blind. Deshalb ist MINT, wie es oft praktiziert wird, eine Gefahr für die Technische Bildung: Weil der Eindruck entsteht, wenn im Unterricht Technik als Anwendung von ‚Naturgesetzen‘ behandelt wird, dann wäre sie ausreichend vertreten. Nein, sie ist dann nicht einmal mangelhaft vertreten, sondern ungenügend.

- ◆ Wenn Kinder und Jugendliche in der Schule lernen, Technik sei ganz einfach durchschaubar und folge gesetzmäßigen Regeln, dann können sie nur zu zwei Schlussfolgerungen kommen, wenn sie mit Technik im Alltag nicht klar kommen: Entweder sind sie der Technik nicht gewachsen oder die ‚Schultechnik‘ ist etwas anderes als ihre Alltagstechnik. Welche dieser beiden Schlussfolgerungen wäre vorzuziehen?

Fazit

Auf den Schluss hin sollen nicht nur die Gefahren angesprochen sein, da es genügend Positives zu verzeichnen gibt:

Technikunterricht hat eine 150-jährige Tradition. Die Technikdidaktik gehört zu den differenziertesten und strukturiertesten Fachdidaktiken überhaupt. Die weitere Arbeit kann auf einem soliden Fundament aufbauen.

Als Lehrkraft muss man sich selbst positionieren: Welches Bild von Technik möchte man bei Schüler* entstehen lassen? Welches Verhältnis zur technisch geprägten Welt sollen sie entwickeln? Ein passiv-begeistertes oder ein aktiv-gestaltendes?

Auf der Ebene der Forschung entwickelt sich zunehmend ein differenzierter Blick auf den Lernprozess von Kindern und Jugendlichen. Beispiele sind die Studie zur Wirksamkeit des Angebots der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher‘ (2015), das laufende Projekt zur Individualanalyse von Schülern im Technikunterricht (Hüttner und Stranka 2016) oder meine Studie zum technischen Handeln (Binder 2014).

Literatur:

Binder, Martin (2014): Technisches Handeln - Eine Studie zu einem grundlegenden Begriff Technischer Bildung. Pädagogische Hochschule Weingarten, Weingarten.
 Brandtstädter, Jochen (2001): Entwicklung - Intentionalität - Handeln. Stuttgart: W. Kohlhammer.
 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (Hg.): Lehrplan für die AHS und Hauptschule: Technisches Werken, zuletzt geprüft am 22.09.2016.

Flitner, Wilhelm; Herrmann, Ulrich (1987): Gesammelte Schriften. Paderborn [u.a.]: Schöningh.

Gehlen, Arnold (1940): Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt. Berlin: Junker und Dünhaupt.

Halfmann, Jost (2003): Technik als Medium. Von der anthropologischen zur soziologischen Grundlegung. Online verfügbar unter http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/technik/aktuelle_aufsaeetze/technikmedium.pdf, zuletzt geprüft am 27.06.2015.

Hüttner, Andreas; Stranka, Pierre (2016): Individualanalyse von Schülern im Technikunterricht zur Optimierung von Lernprozessen in Lerngruppen. Universität Flensburg. Online verfügbar unter <https://www.uni-flensburg.de/technik/forschung/forschungsprojekte/individualanalyse/>.

Krohn, Wolfgang (2006): Eine Einführung in die Soziologie der Technik. Universität Bielefeld. Bielefeld. Online verfügbar unter <http://www.uni-bielefeld.de/soz/personen/krohn/techniksoziologie.pdf>, zuletzt geprüft am 11.04.2015.

Langeveld, Martinus Jan (1964): Studien zur Anthropologie des Kindes. 2. Aufl. Tübingen: Niemeyer (Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie, 1).

Möllers, Thomas (2016): Technische Mündigkeit als Bildungsziel am Beispiel einer Unterrichtsreihe zur ‚Elektromobilität‘ in der gymnasialen Oberstufe. In: *tu: Zeitschrift für Technik im Unterricht* (161), S. 5–13.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1996): Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.

Renn, Ortwin; Pfenning, Uwe (2009): Nachwuchsbarometer Technikwissenschaften. Hg. v. acatech und VDI. Wuppertal. Online verfügbar unter http://www.acatech.de/fileadmin/user_upload/Baumstruktur_nach_Website/Acatech/root/de/Publikationen/Sonderpublikationen/NabaTech_Bericht_Final_210709_einzel.pdf, zuletzt geprüft am 18.09.2013.

Ropohl, Günter (2010): Technik anthropologisch, oder: Homo faber. Online verfügbar unter <http://www.ropohl.de/4.html>, zuletzt aktualisiert am 13.01.2013, zuletzt geprüft am 26.07.2013.

Sachs, Burkhard (1988): Grundlinien einer Geschichte des Technikunterrichts. In: *tu: Zeitschrift für Technik im Unterricht* (48), S. 5–15.

Sachs, Burkhard (2001): Technikunterricht: Bedingungen und Perspektiven. In: *tu: Zeitschrift für Technik im Unterricht* (100), S. 5–12.

Schmayl, Winfried (2013): Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Stiftung "Haus der kleinen Forscher" (Hg.) (2015): Wissen-

schaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung "Haus der kleinen Forscher". Unter Mitarbeit von Gabriele Graube, Maja Jeretin-Kopf, Walter Kosack, Ingelore Mammes, Ortwin Renn und Christian Wiesmüller. Schaffhausen: Schubi-Verlag.

Weingart, Peter (1988): Differenzierung der Technik oder Ent-

differenzierung der Kultur. In: Bernward Joerges (Hg.): Technik im Alltag. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 145–164.

Wilkening, Fritz; Lindemann, Klaus; Schmayl, Winfried (1977): Unterrichtsverfahren im Lernbereich Arbeit und Technik. Ravensburg: Maier.



Alexander Klee

Zeichnen als Erkenntnisform – eine Grundlage des Schulunterrichts



Alexander Klee ist seit 2010 als Kurator für die Kunst der zweiten Hälfte des 19. Jhs und das beginnende 20.

Jahrhundert im Belvedere tätig. Forschungsschwerpunkte: 19. Jh. als Beginn der Moderne sowie Kunst des 20. Jhs mit der klassischen Moderne und Nachkriegsmoderne. Er beschäftigt sich u.a. besonders mit dem kulturhistorischen Zusammenhang von Ausbildung und Kunstproduktion in der Donaumonarchie. Er ist Gründungsmitglied der Adolf Hölzel-Stiftung in Stuttgart und erarbeitet das Gesamtverzeichnis der Werke Hölzels. Am Belvedere kuratierte er Hans Makart – Maler der Sinne, Wien-Berlin. Kunst zweier Metropolen in Zusammenarbeit mit der Berlinischen Galerie, Kubismus Konstruktivismus FORMKUNST, sowie Sünde und Secession – Franz von Stuck in Wien.

Vorbild für den Unterricht im Zeichnen an den Schulen der k. k. Monarchie waren in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die sich in den 1850er Jahren etablierenden Realschulen. Um den eigenen Stand und Möglichkeiten der Weiterentwicklung im Auge zu behalten, beobachtete man auch vergleichbare Entwicklungen in anderen Ländern, beispielsweise in Preußen. Zu diesen kritischen Beobachtern zählte Joseph-Adolf Auspitz, Rektor der k. k. Oberrealschule in Brünn.

Auspitz hatte für diesen Vergleich 1856 drei Realschulen auf preußischem Gebiet ausgewählt: Hannover, Köln und Elberfeld, die er dem österreichischen System gegenüberstellt. Die Schulen bestanden damals wie in Österreich aus sechs Klassenstufen, auf die jeweils die entsprechenden Stunden verteilt sind. Dabei lässt sich die ausgesprochen hohe Bewertung des manuellen, zeichnerischen Könnens und das Training der mathematisch-abstrakten Raumkonstruktionen in den Realschulen der k. k. Monarchie, im Vergleich konstatieren. (Abb. 1)

Schon 1856 stellte Joseph-Adolf Auspitz fest: „Man kann sagen, daß die österreichischen Realschulen eher schon zu viel für die Fachbildung arbeiten als zu wenig; so ist aus der Tabelle ersichtlich, daß wir zwei Fachgegenstände, nämlich die Baukunst und die Maschinenlehre, in den Lehrplan aufgenommen haben, die sonst bei keiner deutschen Realschule mehr vorkommen. Gestehen wir aber auch aufrichtig, daß kein allzugroßer Nutzen aus diesen zwei Gegenständen der studierenden Jugend erwächst, und daß es vielleicht geratener wäre, sie, bei der ihnen karg zugemessenen Zeit, gänzlich fallen zu lassen. Die Vortheile die durch die Aufnahme dieser Gegenstände entspringen, dürften durch einen in dieser Hinsicht geregelten Zeichnungsunterricht leicht erzielt werden. Ueberhaupt ist es aus der Tabelle ersichtlich, daß bei den österreichischen Realschulen vielmehr Zeit und viel mehr Aufmerksamkeit den Realgegenständen gewidmet wird, als den zur humanistischen Ausbildung dienenden; während bei den deutschen Realschulen das umgekehrte Verhältnis obwaltet.

So wird bei den österreichischen Realschulen das Zeichnen in allen sechs Klassen durch 52 Stunden wöchentlich betrieben, während bei den fremden Anstalten demselben Gegenstande nur 18 Stunden in maximum gewidmet sind.“ (Joseph-Adolf Auspitz, Der Lectionsplan der österreichischen Realschule im Vergleich mit dem einiger deutscher Realschulen, in: Programm der k. k. Ober-Realschule in Brünn, Veröffentlicht am Schluß des Schul=Jahres 1856/57, Brünn 1856, S. 20)

Während die allein auf praktische Anwendung ausgerichteten Fächer wie der Unterricht in der ‚Zoll- und Monopolsordnung‘ oder die ‚Maschinenlehre‘ entfallen, behält die Zeichenlehre ihre starke Stellung bei. (Josef Wögerbauer, Schulnachrichten, in: Dritter Jahres-Bericht der k. k. Oberrealschule in Salzburg, Salzburg 1868, S. 73) Der Erfolg der Realschulen und ihres Lehrsystems führt zur deren Aufwertung und deren Wandel. Damit einhergehend verlieren die ausschließlich auf Anwendung und wirtschaftliche Verwertung ausgerichteten Inhalte in der Realschule an Bedeutung, heute vergleichbar mit dem anwendungsorientierten Unterricht an Computern. Diese auf rein wirtschaftlichen Nutzen ausgerichteten Fächer hatten sich nicht als Ausbildungsinhalte bewährt und entfielen.

Dementsprechend verstärkte Aufmerksamkeit wurde dem Zeichnen gewidmet. Die starke geometrische Ausrichtung des Freihandzeichnens/Handzeichnens und des mathematisch-geometrischen Zeichnens/Linearzeichnens stehen in direktem Zusammenhang mit der auf Mathematik aufbauenden Pädagogik Herbarts und einer rationalen an mathematischen Zusammenhängen orientierten Philosophie. Das Vermögen, diese Zusammenhänge zeichnerisch darzulegen, sollte dem Schüler die Möglichkeit geben, ein Verständnis für Zusammenhänge zu entwickeln, sie zeichnerisch begreifbar zu machen. Dennoch ist es für heutige Verhältnisse erstaunlich, dass Freihandzeichnen als Pflichtfach versetzungsrelevant war. Ohne ausreichende Fähigkeiten im Freihandzeichnen konnte ein Schüler nicht in die nächsthöhere Klasse versetzt werden. (Z.B. Sechster Jahresbericht der n. ö. Landes-Ober-Realschule in St. Pölten, St. Pölten 1869, S. 61) Zeichnen war demzufolge keine besondere Gabe, sondern eine erlernte, geschulte Fähigkeit, eine Form der Kommunikation.

19

| | Ort | Klasse | | | | | | Zusammen wöchentliche Stundenanzahl |
|------------------|------------|--------|----------|-----|----|---|----|-------------------------------------|
| | | I | II | III | IV | V | VI | |
| Religion | Hannover | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Köln | 2 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 18 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Österreich | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| Deutsch | Hannover | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 25 |
| | Köln | 5 | 4 | 2 | 3 | 3 | 3 | 20 |
| | Elberfeld | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 22 |
| | Österreich | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 26 |
| Italienisch | Hannover | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| | Österreich | nicht | obligat | | | | | 0 |
| Französisch | Hannover | 0 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 22 |
| | Köln | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 28 |
| | Elberfeld | 6 | 6 | 5 | 5 | 4 | 4 | 30 |
| | Österreich | nicht | obl. gat | | | | | 0 |
| Englisch | Hannover | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 3 | 12 |
| | Österreich | nicht | obligat | | | | | 0 |
| Lateinisch | Hannover | 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 19 |
| | Köln | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 21 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Österreich | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Mathematik | Hannover | 0 | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 | 15 |
| | Köln | 0 | 0 | 4 | 4 | 3 | 3 | 14 |
| | Elberfeld | 0 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 18 |
| | Österreich | 0 | 2 | 0 | 9 | 5 | 0 | 16 |
| Rechnen | Hannover | 4 | 4 | 2 | 2 | 2 | 2 | 16 |
| | Köln | 5 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 19 |
| | Elberfeld | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 17 |
| | Österreich | 4 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 11 |
| Geschichte | Hannover | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Köln | 0 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 12 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Österreich | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 3 | 9 |
| Geographie | Hannover | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Köln | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 13 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Österreich | 3 | 3 | 3 | 1 | 1 | 1 | 12 |
| Naturlehre | Hannover | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 6 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 6 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 8 |
| | Österreich | 2 | 2 | 0 | 0 | 4 | 4 | 12 |
| Chemie | Hannover | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 4 | 6 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 3 | 7 |
| | Österreich | 0 | 0 | 6 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| Naturgeschichte | Hannover | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 8 |
| | Köln | 0 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 10 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Österreich | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 | 2 | 10 |
| Baukunst | Hannover | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 0 | 9 | 0 | 0 | 0 |
| | Österreich | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Maschinenlehre | Hannover | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Elberfeld | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Österreich | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 |
| Schriftschreiben | Hannover | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 0 | 10 |
| | Köln | 4 | 3 | 3 | 3 | 1 | 0 | 11 |
| | Elberfeld | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 14 |
| | Österreich | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 0 | 8 |
| Sandzeichnen | Hannover | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Köln | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 12 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 2 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| | Österreich | 0 | 6 | 7 | 4 | 6 | 0 | 23 |
| Linezeichnen | Hannover | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 2 | 6 |
| | Köln | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 4 |
| | Elberfeld | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 11 |
| | Österreich | 10 | 2 | 1 | 2 | 4 | 4 | 23 |

Abb. 1 Joseph-Adolf Auspitz, Der Lectionsplan der österreichischen Realschule im Vergleich mit dem einiger deutscher Realschulen, in: Programm der k. k. Ober-Realschule in Brünn, Veröffentlicht am Schluß des Schul=Jahres 1856/57, Brünn 1856, S. 20

1. Gruppierung der Schüler.

Jeder Classe entspricht ein Schuljahr.

2. Stundenausmass.

| Unterrichtsgegenstände | Erste Classe | Zweite Classe | Dritte Classe | Vierte Classe | Fünfte Classe | Sechst. Classe | Siebte. Classe | Achte Classe |
|---------------------------------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|----------------|----------------|--------------|
| | 1. Schulj. | 2. Schulj. | 3. Schulj. | 4. Schulj. | 5. Schulj. | 6. Schulj. | 7. Schulj. | 8. Schulj. |
| Religionslehre | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 |
| Unterrichtssprache | 12 | 10 | 9 | 9 | 6 | 4 | 4 | 3 |
| Geographie und Geschichte | — | — | 1 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Naturgeschichte | } | } | 1 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 |
| Naturlehre | | | | | | 2 | 2 | 3 |
| Arithmetik | ½ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Geometrie und geom. Zeichnen | — | — | — | — | 1 | 3 | 3 | 3 |
| Freihandzeichnen | — | ½ | ½ | 2 | 2 | 4 | 4 | 6 |
| Schreiben | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | — |
| Gesang | ½ | ½ | ½ | ½ | ½ | 1 | 1 | 1 |
| Turnen | ½ | ½ | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Zahl der wöchentl. Unterrichtsstunden | 18 | 20 | 23 | 25 | 26 | 27 | 26 | 27 |

Abb. 2 Aus Lehrplan der achtclassigen Bürgerschule für Knaben. Dieser Lehrplan gilt auch für achtclassige Volksschulen, in denen die vorgeschriebenen Lehrziele nach Möglichkeit zu erreichen sind. In selbstständigen dreiclassigen Bürgerschulen ist der Lehrplan der 6., 7. und 8. Classe der achtclassigen Bürgerschule einzuhalten. Eingeführt für Knaben-Bürgerschulen durch Verordnung des Unterrichtsministers vom 18. Mai 1874. Z. 6549. Wien 1874.

3. Bestimmung bezüglich des Gebrauches von Lehrbüchern für Realien.

Besondere zulässig erklärte Lehrbücher für Realien (Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre) dürfen erst von der 6. Classe an in Verwendung genommen werden.

Es zeigte sich, dass die Realschulen nicht nur eine große Anziehungskraft hatten, sondern auch bisher ungenutzte Potentiale weckten. Um diese weiter zu fördern, wurden die Realschulen institutionell den Gymnasien angenähert. Dies ging einher mit der Erhöhung der Klassenstufenzahl. Die ursprünglich sechsklassigen Realschulen wurden Ende 1869 um eine weitere Klasse, auf sieben Schulstufen erhöht und den Schülern wurde die Möglichkeit einer Maturitätsprüfung gewährt. Die Schüler erhielten damit, über die höheren Fachschulen hinaus, auch den Zugang zu den technischen Hochschulen (Josef Wögerbauer, Schulnachrichten, in: Dritter Jahres-Bericht der k. k. Oberrealschule in Salzburg, Salzburg 1869, S. 75).

Der Erfolg der Realschule, im Besonderen der des Zeichenunterrichts, wird aber auch daran erkennbar, dass 1873 bei der Erstellung der Lehrpläne für den Unterricht im Freihandzeichnen sich die Konzeption des Zeichenunterrichtes in allen anderen Schultypen an den Realschulen orientierte. (E. Walsler, Das Freihandzeichnen und Modellieren auf der österreichischen Unterrichtsausstellung, in: Die Realschule. Zeitschrift für Realschulen, Bürgerschulen und verwandte Anstalten, 3. Jg., 1873, S.92f.

Alexander Klee, Formkunst – Phänomen eines Kulturraums, in: Agnes Husslein-Arco/Alexander Klee Hg., Ausst. Kat. Kubismus Konstruktivismus FORMKUNST, Belvedere 2016, S. 17-33.)

Dementsprechend wurde auch an den Volks- und Bürgerschulen der Unterricht im Zeichnen nach dem Vorbild der Realschulen eingeführt. Vermittelte die in acht Klassenstufen aufgeteilte Volksschule vorzugsweise eine breite Grundbildung auch im Zeichnen, waren die achtklassigen Bürgerschulen darüberhinaus an einem hohen Ausbildungsniveau interessiert (Lehrpläne für das Freihandzeichnen, in: Mittheilungen des k. k. Oesterreichischen Museums für Kunst und Industrie, Monatsschrift für Kunst und Kunstgewerbe, VIII. Jg., Nr. 99, 1. Dezember, Wien 1873, S. 527-537). Schon an der Anzahl der für den Unterricht im Freihandzeichnen angesetzten Stunden wird dessen Bedeutung und Wertschätzung für die schulische Ausbildung deutlich. Stand in der ersten Klassenstufe, gemessen an der Zahl der Unterrichtsstunden, die Beherrschung der Unterrichtssprache im Vordergrund, hatte der Unterricht im Zeichnen durchgehend eine hohe Bedeutung. Schließlich wurde Zeichnen in der Abschlussklasse mit der höchsten Stundenzahl zum zentralen Unterrichtsfach. (Abb. 2)

Auch die Realgymnasien und der (noch 1873) nicht obligate Zeichenunterricht an Gymnasien orientierten sich am erfolgreichen System des Freihandzeichnens an den Realschulen. Um den Unterricht im Freihandzeichnen weiter zu professionalisieren war für die Zeichenlehrer in Volksschulen ein in vier Klassen aufgeteiltes Curriculum vorgesehen (Lehrplan

für das Freihandzeichnen an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, Vorgezeichnet durch Verordnung des k. k. Ministers für Cultus und Unterricht vom 9. August 1873 Zahl 6708, Wien 1874), bzw. für Zeichenlehrer an den anderen Schulen eine dreijährige Ausbildung an einer speziellen Schule für Zeichenlehrer (Alexander Klee, Formkunst – Phänomen eines Kulturraums, in: Agnes Husslein-Arco/Alexander Klee Hg., Ausst. Kat. Kubismus Konstruktivismus FORMKUNST, Belvedere 2016, S. 28.).

(Abb. 3) Die hohe Wertschätzung des Zeichenunterrichtes belegt die kontinuierlich hohe Stundenzahl, die fast gleichauf mit der Unterrichtssprache, der ersten Fremdsprache und der Mathematik über einen Zeitraum von 50 Jahren bestehen blieb. Dies dokumentiert die Festschrift der k. k. ersten Staatsrealschule im II. Bezirk in Wien von 1905. Mit fast durchgängig vier Unterrichtsstunden in allen Klassenstufen prägte der Zeichenunterricht das Schülerleben.

Offensichtlich und ablesbar wird dies an den vielfältigen künstlerischen Begabungen der k. k. Monarchie. Wenn auch nur noch als Fragmente, so sind die Spuren dieses Ausbildungssystems über die Zeiten, trotz der vielen politischen Fährnisse, noch weit nach 1945 als ein gemeinsames Charakteristikum in der künstlerischen Produktion in allen Ländern der ehemaligen Donaumonarchie erkennbar.

Tabelle I
Vergleichende Zusammenstellung der Lehrpläne von 1870, 1879 und 1898.

| Lehrgegenstände | Wöchentliche Stundenzahl | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------------------|-----------------|----|----|----|----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|----|----|----------|-----|-----|
| | Klasse | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | I | | | II | | | III | | | IV | | | V | | | VI | | | VII | | | Zusammen | | |
| | A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C | A | B | C |
| Religion | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | 2 | — | — | 2 | — | — | 1 | 3 | 8 | 13 |
| Deutsche Sprache | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 24 | 23 |
| Französische Sprache | 5 | 5 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 | 25 |
| Englische Sprache | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 5 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 7 | 9 |
| Geschichte | — | — | — | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 15 | 15 |
| Geographie | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | — | — | 1 | — | — | 1 | — | — | — | 12 | 9 | 9 |
| Mathematik | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 29 | 28 | 26 |
| Naturgeschichte | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | — | — | — | — | — | — | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 14 | 14 | 11 |
| Physik | — | — | — | — | — | — | 4 | 4 | 3 | 2 | 2 | 2 | — | — | — | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 14 | 13 |
| Chemie | — | — | — | — | — | — | — | — | — | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | — | — | 9 | 9 | 8 |
| Geometrisches Zeichnen und darstellende Geometrie ¹⁾ | 6 | — | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 24 | 18 |
| Freihandzeichnen | — | 6 ²⁾ | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 3 | 25 | 28 |
| Turnen | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 14 | 14 |
| | 28 | 28 | 27 | 29 | 28 | 28 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 | 32 | 32 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 33 | 216 | 214 | 213 |

1) Seit 1878/9 wurden diese 6 Geometriezeiten als Freihandzeichnenstunden gezählt.
2) Seit 1892/3.

Abb. 3 Ernst Kaller, Rückblick auf das erste Halbjahrhundert des Bestandes der k. k. Ersten Staatsrealschule im II. Wiener Gemeindebezirke, in: Festschrift zur Erinnerung an den 50jährigen Bestand der k. k. Ersten Staatsrealschule im II. Bezirke (Vereinsgasse 21) in Wien, Wien 1905





Franz Billmayer

Multimodale Kommunikation – Herausforderung und Chance für die Bildnerische Erziehung

Kompetenzen in Situationen

Kompetenzen zeigen sich in Situationen und werden im Hinblick auf Situationen erworben. Nach Weinert sind Kompetenzen „... Fähigkeiten und Fertigkeiten, um ... Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27f). Auf der Grundlage der Beschreibung und Untersuchung von Problemen und Möglichkeiten in Situationen lassen sich Kompetenzen entdecken und beschreiben. Diese Methode haben wir bei der Arbeit am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen Visual Literacy erfolgreich angewendet (Billmayer, 2016: 138ff). Kompetenzen werden aber auch in Situationen erworben und weiterentwickelt.

Grundsätzlich sind Situationen einzigartig. Weil aber wegen gemeinsamer Strukturen gewisse Situationen anderen gleichen, lernen wir aus ihnen für die Zukunft. Wir haben acht typische Komponenten im Bezug auf Visual Literacy unterschieden:

- ◆ Personen
- ◆ Ressourcen (Material, Techniken, Medien)
- ◆ Zeit (Anlass)
- ◆ Ort
- ◆ Ziele (Zwecke)
- ◆ Kontext (Bedingungen)
- ◆ Genre
- ◆ visuelle Rhetorik

Situationen - Aufgaben

Dann haben wir den Spieß umgedreht: Warum nicht Situationen zur Grundlage von Aufgaben im Unterricht machen? Mit dem *Situationenkreis* (Abb.1) lassen sich einfach und schnell Aufgaben erfinden, die sich an Situationen orientieren, wie sie tagtäglich auftreten und in denen visuelle Kompetenzen gefragt sind.

Grundsätzlich ist ein Einstieg in jeder Kategorie möglich. Nehmen wir Weihnachten als *Anlass*, ein Stilleben als *Genre*, die Großmutter als *Ansprechperson*, Fotografie als *Technik*, Ironie als *visuelle Rhetorik*, sich bedanken für ein großzügiges Geschenk als *Zweck* und Rücksichtnahme auf religiöse

Gefühle als zu beachtenden *Kontext*. Schon haben wir eine komplexe Aufgabe, bei der die verschiedensten Aspekte visueller Gestaltung zu berücksichtigen sind. Die Schülerinnen und Schüler bekommen gleichzeitig ein Gerüst für die notwendigen gestalterischen Entscheidungen. Viele KunstpädagogInnen werden einwenden, dass die Komplexität durch rigide Vorgaben erkauft ist. Das muss nicht sein. Der Situationenkreis bietet die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern in ein, zwei oder mehr Kategorien die Wahl zu lassen. So lässt sich die Offenheit einer Aufgabe leicht den Erfordernissen anpassen.

Nehmen wir an, Stilleben und Fotografie stehen fest. Aus den restlichen Kategorien wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig die jeweiligen Komponenten aus. Ostern, Kochrezept, spielerische Rhetorik, Hilfe beim Anrichten eines festlichen Tellers, Kinder. Vor einem mehr oder weniger vergleichbaren Hintergrund (Stilleben, Fotografie) finden die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lösungen. Quasi aus dem Augenwinkel erwerben die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein dafür, dass visuelle Gestaltung von Anlass, Medium und Ziel beeinflusst wird.

Zwischen diesem offenen und dem geschlossenen Beispiel sind verschiedene Abstufungen möglich. Aus den einzelnen Kategorien werden jeweils nur ein paar Alternativen zugelassen, bestimmte Aspekte werden gar nicht berücksichtigt.

Individualisierung, d.h. Anpassung an Fähigkeiten und Interessen der Schülerinnen und Schüler, ist eine zentrale Forderung an den Unterricht. Bei der offenen Aufgabe sorgen die Interessen und Möglichkeiten der SchülerInnen für die Individualisierung der Anforderungen. Denkbar ist auch der umgekehrte Weg: Die LehrerInnen schneiden unterschiedliche Aufgaben für verschiedene Gruppen von Schülerinnen und Schülern.

Mit dem Situationenkreis lässt sich übrigens auch das lästige Problem „Die einen sind eher fertig als die anderen“ leicht lösen. Bei allen Aufgaben werden mehrere unterschiedliche Lösungen erwartet. Mit Hilfe des Situationenkreises finden die SchülerInnen oder ihre LehrerInnen leicht Varianten. Auch



Abb.1 Der Situationenkreis ist ein Werkzeug, um einfach und schnell Themen und Aufgaben für den Unterricht zu entwerfen.

Varianten zeigen die Abhängigkeit der jeweiligen Gestaltung von Umständen, Zielen und Ressourcen, dadurch entwickeln die SchülerInnen aus der Erfahrung Medienbewusstsein.

Es empfiehlt sich, den Situationenkreis im Zeichensaal gut sichtbar anzubringen und ihn je nach Bedarf zu erweitern oder für jede Aufgabe einen eigenen Kreis zusammenzustellen, an dem sich die SchülerInnen jeweils orientieren.

Die Orientierung an Kompetenzen und deren Orientierung an alltäglichen Situationen führt mehr oder weniger zu einer pragmatischen Orientierung des Unterrichts. Wir haben den Situationenkreis aus der Kompetenzdefinition abgeleitet. Die Aufgaben, die wir mit seiner Hilfe erfinden, sind damit tendenziell praxisorientiert und beziehen sich oft auf die neue Kulturtechnik der multimodalen Kommunikation.

Multimodale Kommunikation

Der Lehrplan für Bildnerische Erziehung beginnt mit „Bildungs- und Lehraufgabe: Der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung stellt sich die Aufgabe, grundlegende Erfahrungen in visueller Kommunikation und Gestaltung zu vermitteln und Zugänge zu den Bereichen bildende Kunst, visuelle Medien, Umweltgestaltung und Alltagsästhetik zu erschließen.“¹ Wie es sich für den Lehrplan eines aufgeklärten und demokratischen Landes gehört, steht visuelle Kommunikation an erster Stelle. Kommunikation kommt allerdings so gut wie

nie rein visuell vor. Genau genommen müsste es „... den visuellen Aspekten multimodaler Kommunikation“ heißen.

Multimodalität heißt, dass Äußerungen (Botschaften) sich aus textlichen, akustischen, linguistischen, materiellen, visuellen und räumlichen Modi zusammensetzen, wobei die materiellen, visuellen und räumlichen für die Bildnerische Erziehung relevant sind.

Das ist nichts Neues, mit wenigen Ausnahmen sind Botschaften immer schon multimodal. Sprecher modulieren ihre Stimme und gestikulieren mit ihrem Körper, Texte bestehen aus Schriftarten, -größen und -schnitten, die jeweils ihren Beitrag zur Generierung von Bedeutung liefern. Sie werden auf Papier unterschiedlicher Qualität und Größe in verschiedenen Farben gedruckt. Der jeweilige Modus ist eine Ressource, mit der Bedeutung erzeugt wird.

Allerdings wird diesem Aspekt von Botschaften seit einiger Zeit unter der englischen Rubrik multimodality erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt (G. Kress, 2010). Das Interesse kommt u.a. aus der Leseforschung; Kress wird sowohl in der Sprachdidaktik wie in der (skandinavischen) Medienwissenschaft (Kjeldsen 2001) und Bilddidaktik (Lindström, 2009; Marnier, Örtengren, & Segerholm, 2005) rezipiert. Die aktuelle Aufmerksamkeit für das Thema hängt mit der Digitalisierung von Kommunikation und der damit verbundenen Steigerung der semiotischen Ressourcen und dem Paradigmenwech-

sel vom Buch mit seiner linearen Anordnung zum flächigen Screen zusammen. Mit der Digitalisierung ist eine neue Kulturtechnik entstanden.

Billige und leicht zu bedienende Hard- und Software haben die Produktionsmittel multimodaler Botschaften allgemein zugänglich und ihre Produktion einfach gemacht. Das führt zur Deprofessionalisierung. In Österreich wurde der Meisterbrief für Fotografie abgeschafft (Urteil des Verfassungsgerichtshof vom 27. 11. 2013).

Mit der Digitalisierung haben die semiotischen Ressourcen exponentiell zugenommen. <http://www.schriftarten-fonts.de/> bietet im Herbst 2016 gratis 13.000 Schriftarten zum Download an. Für 10 Euro wird auf einen Klick ein Paket mit 6.000 Schriften auf den Computer geliefert. Größe, Schnitt und Farbe lassen sich dann noch entsprechend manipulieren. Die visuelle Seite von Bild-Text-Botschaften fungiert als Tür und bestimmt, wie wir in die Interpretation einsteigen; z.B. ob die Äußerung wortwörtlich, spielerisch, unterhaltsam oder seriös gemeint ist.

So wie sich die Schule um Rechnen, Schreiben und Lesen kümmert, wird sie sich auch dieser Technik annehmen. Die Bildnerische Erziehung kann das übernehmen.

Eckpfeiler für den Unterricht Alternativen, Varianten, Skizzen²

Eine Aufgabe umfasst – wie oben schon angedeutet – immer mehrere Arbeiten. Wer schneller arbeitet gibt mehr, wer langsamer arbeitet weniger Arbeiten ab. Man wird nicht „fertig“, sondern arbeitet eine gewisse Zeit an der Aufgabe. Die letzte Arbeit bleibt in der Regel unvollendet.

Gestalten heißt entscheiden: in Skizzen und Versuchen werden verschiedene Lösungen ausprobiert. Medien und Techniken (Bleistift, Foto, Kreide, Aquarell, Druck, Ton, Styropor ...) beeinflussen die Wirkung, Zwecke und Ziele der Botschaft erfordern angemessene bildnerische Mittel, Genre-regeln sind einzuhalten. Es macht einen Unterschied, ob das Bild eines Apfels für eine Saftverpackung, eine Glückwunschkarte, ein Sortenbuch, ein Memoryspiel, eine Produktwerbung, eine Kunstausstellung, eine Papierserviettendekoration oder einen Fruchtjoghurt bestimmt ist. Farbe, Bildaufbau, Betrachterstandpunkt, Kontext, Beleuchtung, Format, Bildausschnitt, Größe beeinflussen die Bedeutung ebenso wie die Motive, die Schriftarten und der Aufbau einer Seite.

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Ergebnisse in einer Mappe zusammen und kommentieren sie. Wie wirken die Arbeiten? Warum wurde wie entschieden? Was ist besonders gut gelungen? Was sollte wie warum verbessert werden?

Im Idealfall evaluieren die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten gegenseitig.

Denkbar ist auch, dass Schülerinnen und Schüler zunächst jeweils in Gruppen quasi als Auftraggeber eine Aufgabe formulieren. Der Auftrag wird dann von einer anderen Gruppe als Auftragnehmer bearbeitet.³

Begründungen

- ◆ Dieses Vorgehen entspricht dem in Beruf und Alltag (Kunst, Design, Layout, Architektur, Einrichtung, Wissenschaft ...). Die Gefahr, dass Schulkunst herauskommt, wird verringert. (Haanstra, 2013)
- ◆ Bilder werden als das Ergebnis von Entscheidungen verstanden.
- ◆ Alternativen fordern Denken, Vergleichen, Entscheiden und Argumentieren und fördern visuelle Kompetenzen.
- ◆ Das jeweilige Aussehen eines Bildes wird als das Ergebnis von Zwecken und Zielen sichtbar und verstanden.
- ◆ Es wird das Bewusstsein geschaffen, dass Bilder Medien (Werkzeuge, Mittel) sind und es immer auch anders geht.
- ◆ Die Einflüsse von Medium und Technik auf die Bildwirkung werden sichtbar und bewusst.

Grundlagen / Konsequenzen Pragmatische Wende

Die Beschäftigung mit der multimodalen Kommunikation eröffnet pragmatische und instrumentelle Sichtweisen auf das Fach und seinen Gegenstand. Wer das Fach pragmatisch denkt, kann einfach von den kulturellen, gesellschaftlichen, technischen und medialen Bedingungen unserer Welt ausgehen. Es ist nicht mehr nötig, das Fach aus der besonderen Rolle der Kunst und damit der Philosophie (Ästhetik) oder ausgehend von den anthropologischen Bedingungen (naturgegebene Disposition zum bildnerischen Gestalten) zu begründen. Wer allerdings meint, es reicht, dass nur nützliches Wissen gelernt wird, greift zu kurz. Die Zukunft wird anders als wir denken und dann ist vieles von dem, was uns heute nützlich erscheint, unnütz.

Mangel

Unterricht, zumal an Pflichtschulen, beruht auf der Idee, dass dem Nachwuchs notwendiges Wissen und erforderliche Fähigkeiten fehlen. Mit dem Versprechen, zur Behebung des Mangels beizutragen, legitimieren sich die einzelnen Fächer. Welcher Mangel besteht im Hinblick auf gelingende multimodale Kommunikation?

- ◆ technische Kenntnisse im Umgang mit Werkzeugen und bildnerischen Gestaltungsmitteln
- ◆ visuelle und kulturelle Codes
- ◆ visuelle Rhetorik
- ◆ Kenntnisse und Erfahrungen mit verschiedenen Medien
- ◆ Medienbewusstsein

Visual Literacy

Bilder/Objekte produzieren und rezipieren und das Produzieren wie Rezipieren reflektieren.



Bilder/Objekte produzieren und rezipieren und das Produzieren und Rezipieren reflektieren.

Abb.2
Verschiedene Teilkompetenzen tragen zur Visual Literacy bei.

- ◆ Verständnis für den Einfluss der Form auf die Bedeutung
- ◆ Fachbegriffe als Voraussetzung für das Nachdenken und das Kommunizieren über Gestaltung⁴.

Der geringste Mangel besteht wohl beim Umgang mit Hard- und Software. Das zeigt sich daran, dass auch Leute ohne spezielle Ausbildung verständliche und mehr oder weniger präsentable Formulierungen von Botschaften zustande bringen. Auch der Umgang mit visuellen Codes gelingt in der Regel hinreichend: Missgriffe in der visuellen Rhetorik sind überraschend selten zu finden. Ich sammle seit längerem Beispiele solcher Missgriffe, die Sammlung ist bisher nicht besonders umfangreich, was an meiner visuellen Ignoranz liegen mag. Das bedeutet, die Praxis funktioniert recht passabel.

Theorie

Aber „Praxis ohne Theorie ist blind“. Das bedeutet, wir wissen nicht genau, was wir tun. Ohne Theorie fehlt uns ein übergeordneter Blickwinkel. Genau hier liegt eine wichtige Aufgabe. Daneben sorgt die Schule auch dafür, dass wichtige Kulturtechniken von allen gekannt und eingesetzt werden. Die visuelle Kompetenz setzt sich aus Teilkompetenzen zusammen, der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Visual Literacy nennt: Gestalten, Präsentieren, Experimentieren, Kommunizieren, Entwerfen, Realisieren, Verwenden, Imaginieren, Wahrnehmen, Beschreiben, Untersuchen, Ästhetisch Erfahren, Deuten, Einfühlen, Wertschätzen, Beurteilen. (Wagner & Schönau, 2016: 113ff) (Abb.2)

Herausforderung

Die Bildnerische Erziehung muss in den nächsten Jahren ein Programm entwickeln, wie der Umgang mit der visuellen Seite medialer Kommunikation systematisch unterrichtet und gelernt werden kann.

Chance

Und zu guter Letzt: Mit dem Hinweis auf die neue Kulturtechnik Visuelle Kommunikation lassen sich mit einem entsprechenden Programm in vielen Schulprofilen Stunden für das Anliegen der Bildnerischen Erziehung gewinnen.

Literatur

- Billmayer, F. (2016). Situationen, in denen bildnerische Kompetenzen gebraucht werden und in denen sie sich zeigen. In E. Wagner & D. Schönau (Eds.), *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy - Prototyp* (pp. 138 – 144). Münster; New York: Waxmann.
- Haanstra, F. (2013). Authentische Kunsterziehung: Möglichkeiten und Grenzen. In K. Bering, S. Hölscher, R. Niehoff, & K. (Hg. . Pauls (Eds.), *Visual Learning* (pp. 386 – 400). Oberhausen: ATHENA.
- Kress, G. (2010). *Multimodality - Exploring contemporary methods of communication*. London: Routledge.



Franz Billmayer
*1954, Universitätsprofessor an der Universität Mozarteum Salzburg, vorher Universität Paderborn. Studium der Bildhauerei und Kunsterziehung an der Kunstakademie München, einige Jahre Kunsterzieher an verschiedenen bayerischen Gymnasien. [www.bilderlernen.at.](http://www.bilderlernen.at/) / franz.billmayer@moz.ac.at

Rainer Hawlik, Rolf Laven

Bilder imaginieren, Texte entwerfen

Erwerb von visueller und textueller Literalität in der Primarstufe unserer Migrationsgesellschaft

Einleitung

Wer als Lehrkraft in der Primarstufe unter der Vermittlung elementarer Kulturtechniken nur primär das Unterrichten der Grundrechenarten und der textuellen Literalität versteht, greift zu kurz. Was Literalität betrifft, reicht der Bezug auf den Text nicht aus. Das (bewegte) Bild fehlt, denn mit dem Verweis auf die Semiotik (Eco, 1977) wird klar, dass Kommunikation nicht nur aus Wörtern besteht. Visuelle Literalität in der Primarstufe zu lehren bedeutet, eine Kulturtechnik des Bildes zu zeigen. Sie vermittelt die Fähigkeit „visuelle Gestaltung im Allgemeinen und Bilder im Besonderen angemessen zu verstehen, zu verwenden und herzustellen“ (Billmeyer, 2011, o.S.).

Überlegungen zur Schulbildung in Bezug auf das Lehren visueller und textueller Literalität sind stets unter den Bedingungen der Institution Schule in unserer Migrationsgesellschaft zu analysieren: Wie in zahlreichen anderen städtischen Ballungsräumen Europas, spricht die absolute Mehrheit der eingeschulten schulpflichtigen Kinder in Wien die Sprache, in der sie alphabetisiert wird, nicht als Erstsprache (Medienservicestelle 2015). Eine andere Erstsprache als Deutsch ist Faktum unserer Migrationsgesellschaft, aber nicht allein ausschlaggebend für den gesamten Lernerfolg von mehrsprachigen Kindern, die eingeschult werden. Denn, so Fürstenau, „der aktuelle Forschungsstand spricht eindeutig dagegen, die Mehrsprachigkeit der Kinder als *Ursache* für Bildungsmisserfolge zu sehen“ (Fürstenau & Gomolla 2011, S. 554, H.i.O).

Wenn eine andere Erstsprache als Deutsch nicht als ausschlaggebend gelten kann, so scheint es der sozio-ökonomische und sozio-kulturelle Status der Schülerinnen und Schüler zu sein. Basil Bernstein geht in diesem Zusammenhang von graduellen Abstufungen des Sprachgebrauchs (Code) aus, die in der Schule zum Zug kommen, und die letztlich selektionierend wirken, (Gellert & Sertl, 2012). Der „restringierte Code“ der Alltagssprache wird der sozio-ökonomisch und sozio-kulturell benachteiligten Arbeiterschicht, der „elaborierte Code“ der Mittelschicht zugeschrieben (Bernstein, 1975). Mit dieser Code-Dichotomisierung von elaboriertem und restringiertem Code beschreibt Bernstein keine moralisch zu beurteilende Frage

sozialer Benachteiligung: Restringierter Code ist anders, nicht minderwertig. Das täuscht aber natürlich nicht darüber hinweg, dass die Institution Schule eine Institution der Mittelschicht ist. Ihr bevorzugter Code ist der elaborierte Code, mit dem in deutschsprachigen Gebieten Europas der Begriff der „Bildungssprache“ in Verbindung gesetzt werden kann. Der individuelle Beherrschungsgrad der Bildungssprache bei schulischen Anforderungen wird am Ende der Primarstufe einen Ausschlag geben, welche Form der Sekundarstufe I der Schülerin/dem Schüler empfohlen wird.

Lehrinhalte erreichen ihre Schülerinnen und Schüler nur, wenn Zugang zu ausreichendem und verständlichem Input in der zu erwerbenden Bildungssprache als Zielsprache gegeben ist: „Hieraus folgt, dass die spezifischen Anforderungen schulischen Sprachgebrauchs auch in der Schule, im Unterricht vermittelt werden müssen, damit sie erworben werden können – sie kommen in anderen Lebensbereichen nicht systematisch vor“ (Gogolin, 2013, S. 11). Wenn davon ausgegangen wird, dass Bilddidaktik Teil des elaborierten Codes, d.h. des hochsprachlichen Registers ist, weil sie in erster Linie der „Organisation von Denkprozessen [dient], in denen Ideen, Konzepte und Theorien zum Zweck der gegenseitigen Überprüfung unterschieden und weiterentwickelt werden“ (Graf, 2011, S. 200), wird deutlich, dass der Erwerb von visueller und textueller Literalität unter den genannten Rahmenbedingungen in der Primarstufe unserer Migrationsgesellschaft eine große Herausforderung darstellt.

Fallstudie zur Verschränkung von visueller und textueller Literalität: vom restringierten zum elaborierten Code

Anhand der Beschreibung einzelner Projekte, die mit Schülern und Schülerinnen des Einschulungsjahrgangs 2013/14 der Wiener UNESCO-Volksschule Darwingasse in ihren ersten drei Schulstufen der Primarstufe durchgeführt wurden, soll in dieser kurzen Fallstudie mit drei beispielhaften Unterrichtsszenarien demonstriert werden, wie ein verschränkender Unter-

richt von visueller und textueller Literalität durchgeführt werden kann, der die Realität der mehrsprachigen Migrationsgesellschaft anerkennt.

An die gängigen sprachlichen Handlungen des restringierten Codes schließt *Ausflugsgeschichten* an: Handlungsorientierter Unterricht der Grundstufe I ist gezielt deiktisch und konkret, wenn er sich auf Personen, Orte und Gegenstände im direkten Kontext der Umgebung bezieht, auf die ggf. gezeigt werden kann. *Zwei Tage mit Elif Süssler* ist schon im Übergang zwischen restringiertem und elaboriertem Code verortet, wenn auf Personen, Orte, Gegenstände referiert wird, die nicht im direkten Kontext zu sehen sind und auf die nicht gezeigt werden kann. In diesem Fall bezieht sich der Unterricht auf Geschehnisse, über die in L1 (Erstsprache) und später in L2 (Zweitsprache) berichtet wird und die in Abbildungen festgehalten werden, bevor ein Brettspiel entsteht. Bei *Bilddidaktik im KHM* ist mehrheitlich der elaborierte Code gefordert, wenn bei der Interpretation von „Das Haupt der Medusa“ (Peter Paul Rubens) die vordringliche Bildmetapher im Gespräch aufgelöst wird.

Der Beschreibung der einzelnen Unterrichtsszenarien werden die Handlungen für Schülerinnen und Schüler unter Satzklammern hinzugefügt.

Ausflugsgeschichten (Gestalten, Schreiben)

Ausgehend von so genannten „Spaziergangsklassen“ entwickelte der Reformpädagoge Célestin Freinet (1896 - 1966) ein Erkundungskonzept, bei dem der außerschulische Lernort zum Ausgangspunkt für das Verarbeiten von Erfahrungen wurde (Riemer, 2005). Getreu den Vorstellungen Freinets wurde die 1.b ab dem Schuljahr 2013/14 bei den „Ausflugsgeschichten“ zur „Spaziergangsklasse“, die sich für die Entstehung eines Texts auf einen gemeinsamen Ausflug machte. Vom Ausflug zurück, werden im Plenum Sätze über die Erlebnisse des soeben Erlebten gesammelt. Die Sätze der Kinder ergeben einen Text, der von der Lehrkraft auf die Tafel geschrieben wird. Dieser wird in die Schreibhefte übertragen. Die Schülerinnen und Schüler werden durch das gemeinsame Erarbeiten des Textes mit der Textsorte „Bericht“ vertraut gemacht; kein Bericht wird im Plenum erzählerisch bis zum Ende geführt. Im folgenden Arbeitsschritt steht es den Kindern frei, in der Sequenz des „freien Ausdrucks“ den Bericht fortzusetzen oder, bei freier Wahl der Arbeitsmittel, ein Bild über den Ausflug zu gestalten. In der Folge wurde ein Buch mit den gemeinschaftlich entwickelten Texten und Bildern produziert, das in der Klasse neben anderen Kinderbüchern zur Verfügung steht: Veröffentlichung und Ausstellung ist immer Ziel des

„freien Ausdrucks“ als Mitteilungstechnik nach Freinet. Dem lag folgender Gedanke zugrunde: Wenn wie beim „freien Ausdruck“ das Gestalten auf gleiche Stufe wie das Schreiben gestellt wird, gewinnen visuelle wie textuelle Literalität gleichermaßen an Bedeutung für die Kinder.

Die „Ausflugsgeschichten“ erzählen vom Zusammenleben in der Klasse und dem Erschließen der eigenen Umwelt. Langsam werden bei diesen beschriebenen „Ausflugsgeschichten“ die Hilfsstrukturen abgebaut: Der Tafeltext wird von Schulstufe zu Schulstufe immer kürzer. Die Schülerinnen und Schüler sollen immer längere Passagen des Berichts mit eigenen Sätzen vollenden. Schreiben und Gestalten werden so für sie zu bindenden Elementen: Viele von ihnen nutzen auch die Gelegenheit, ihre Erlebnisse in ihrer Erstsprache noch einmal festzuhalten.

Zwei Tage mit Elif Süssler (Gestalten, Schreiben, Berichten, Argumentieren)

Wird davon ausgegangen, dass der restringierte Code eng mit der ihn erzeugenden Sozialstruktur zusammenhängt, ist es entscheidend, dass der Zugang zu ausreichend verständlichem Input für zielführenden Unterricht in der Primarstufe unserer Migrationsgesellschaft nicht nur bei dem unmittelbar Erlebten (wie bei den „Ausflugsgeschichten“) ansetzt, sondern auch die Erfahrungen und Erinnerungen der Kinder aus ihrer Lebenswelt außerhalb der Schule evokiert. Von großer Bedeutung für den Zweitspracherwerb in der Primarstufe ist neben dem verständlichen Input und der zu schaffenden Voraussetzung für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler, ihre Erstsprache (L1) weiter zu entwickeln, während sie ihre Zweitsprache (L2) erwerben. Denn mit dem Hinweis auf die gemeinsamen, zugrunde liegenden Fertigkeiten (common underlying proficiency) und auf die Interpendenz der Sprachfertigkeiten in L1 und L2 betont auch Cummins, dass „erst wenn die L1 bezüglich Sprachfertigkeiten und Begriffe ausgereift ist, ein Transfer zu L2 überhaupt möglich wird“ (Cummins zit. n. Sevinc, 2011, S. 252).

Dank einer Kooperation mit Kulturkontakt Austria war die türkischsprachige Künstlerin Elif Süssler im Juni 2015 anlässlich eines Projektes Gastlehrkraft der Klasse. Mit ihr wurde ein überdimensionales Brettspiel („Volkertmarktspiel“) erstellt, das ein besseres soziales Miteinander und Abfallvermeidung im eigenen Lebensraum zum Thema hatte.

Gemeinsam mit der muttersprachlichen Lehrerin Lale Yilmaz und der Künstlerin Elif Süssler hatten die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, in



Mag. Dr. Rainer Hawlik, BEd. LehrerInnenausbildner (Primar- und Sekundarstufe) und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Kompetenzstelle für Mehrsprachigkeit und Migration (Ko.M.M.) an der Pädagogischen Hochschule Wien.
E-Mail: rainer.hawlik@phwien.ac.at
www.rainerhawlik.blogspot.com



MMag. Dr. Rolf Laven, Künstler, Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Wien (Primar- und Sekundarstufe), Fachbereich Bildnerische Erziehung/Werken; Lehrbeauftragter an der Universität Wien, Institut für Erziehungswissenschaften; Berufsfreiprüfungslehrgang im Bereich Kunst und Design.
E-Mail: rolf.laven@phwien.ac.at
www.rolflaven.com

eigenen Sitzkreisen, geführt in ihrer Erstsprache, von den Erlebnissen am Platz zu berichten. Erstellte Bilder wurden präsentiert, beurteilt und gedeutet, wenn im gemeinsamen Gespräch über die Erlebnisse am Markt berichtet wurde. Gezielt fand anschließend der Transfer von Türkisch auf Deutsch in einem gemeinsamen Klassensitzkreis statt. An den Projekttagen präsentierten die betreffenden Kinder ihre Bilder auf Türkisch, während sie schon in den vorangegangenen Arbeitssequenzen vermehrt von der türkischsprachigen Künstlerin begleitet wurden. In der dritten Schulstufe verfassten die türkischsprachigen Schülerinnen und Schüler im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichts Satzkarten für das Spiel in ihrer Erstsprache. Lernziel war es, das Prestige einer gemeinhin als Minderheitensprache wahrgenommenen Sprache und die Erfahrung von Mehrsprachigkeit zu stärken. Im Prozess der Welt- und Selbstoneignung erfuhren die Beteiligten ihren Lebensraum Volkertmarkt neu.

Bilddidaktik im KHM (Beschreiben, Interpretieren)

In unserer bildgeprägten, über Bilder kommunizierenden Lebensumwelt ist ein geübter Umgang mit vielfältigen Bildvorstellungen von großer Bedeutung.

Beim Rezipieren der Bilder mit mehrsprachigen Kindern aus sozio-ökonomisch und sozio-kulturell benachteiligten Verhältnissen bildet Language Awareness (Sprachaufmerksamkeit) in der Bilddidaktik ein wesentliches Moment: Was stellt ein Bild dar und wofür steht es?

Im vorliegenden Unterrichtsbeispiel wird das Betrachten und verbale Beschreiben von Bildern, deren Analyse und Auslegung, als Verstehensgrundlage ermöglicht; komplexe Form-Inhalts-Aspekte werden erörtert, dargestellte spezifische Zeichensysteme werden differenziert, Kenntnis über kulturellen Pluralismus wird erworben (BDK, 2013).

Als die Jahrgangsklasse 2013/14 in der dritten Schulstufe im Dezember 2015 das Kunsthistorische Museum in Wien besuchte, nahmen die Kinder vor Peter Paul Rubens Werk „Das Haupt der Medusa“ Platz. Zuerst wurde im Plenum die Geschichte von Medusa und Perseus erörtert und abgeklärt, dass es sich um eine Sage handelt. Nachdem surreale Bild-details (Schlange in Wellenform, sich selbst verzehrende Schlangen) entdeckt und beschrieben worden waren, wurden die Kinder dazu aufgefordert, darüber nachzudenken, ob sie mit dem Namen „Medusa“ ein Wort aus ihren Erstsprachen (Türkisch, Spanisch, Rumänisch, Serbisch, Bosnisch) verbinden, das sie als Bildelement wiederfinden. Als der Zusammenhang zwischen den sich wild räkellenden Schlangen am Haupt der Frau und den Tentakeln des Meerestiers Qualle

(„Medusa“) erkannt wurde, konnte die Bildmetapher gemeinsam aufgelöst werden. Für einen kurzen Moment wurden die Grenzen zwischen Wort und Bild fließend. Das Wort traf in der Betrachtung auf das Bild, und das Bild spiegelte das Wort wider.

Neben den Anforderungen an Wahrnehmung, Fantasie, Kreativität und Sprachaufmerksamkeit stellen sich hierbei Möglichkeiten zu Transferleistung und Vernetzung von sprachlichen und bildlichen Lebenswirklichkeiten ein.

Durchaus kann es, durch die wechselweise wirksame Verlebendigung von Sprache und Bild, in weiterer Folge zum Erweitern des Erlebens- wie des Erfahrungshorizontes kommen, auch indem die Erkenntnisse ins lebensweltlich Alltägliche des Kindes – durch das Kind – hineingetragen werden: „Kreativität ist nicht nur der Motor, ein Produkt hervorzubringen, sondern auch – zusammen mit der Phantasie – die Kraft, sich aktiv ein Bild von der Welt zu machen, eine eigene Welt zu entwerfen, das Leben selbst zu gestalten (...) sich in unserer zunehmend heterogenen Welt zu positionieren.“ (Kirchner & Peez, 2009, S. 34)

Tipp

Die beschriebenen Projekte sind unter folgender Adresse als Kurzfilme abrufbar: <https://www.youtube.com/channel/UCrgtGZ3mFFjnDHPMIJ5tiA> (Youtube-Channel: Projekte einer Wiener Volksschulklasse)

Literatur

- Bernstein, B. (1975). Sprachliche Codes und soziale Kontrolle. Düsseldorf: Schwann.
- BDK (2013). e.V. Fachverband für Kunstpädagogik. Bildkompetenz. [28.10.2016] <http://www.kunstpaedagogik.de/index.php?title=Bildkompetenz>
- Billmayer, F. (2011). Visual literacy - visuelle Literalität als Basis für Kompetenzen in der Bilddidaktik. [14.10.2016] http://www.bilderlernen.at/did/did_ziel_vis_lit.html
- Eco, U. (1977). Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fürstenau, S., Gomolla M. (2011). Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. E-Book, Wiesbaden VS-Verlag.
- Gellert, U., Sertl, M. (2012). Zur Soziologie des Unterrichts: Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses. Weinheim: Juventa
- Gogolin, I. (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch ‚Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert‘. In: Gogolin, I., Lange, I., Michel, U. & Reich, H. (Hrsg.). Herausforderung Bildungssprache und wie man sie meistert. Münster: Waxmann, S. 7 – 18.

- Graf, E. O. (2011). Lernen ist Veränderung. Bildungs- und Erziehungsprozesse aus dem Blickwinkel der Institutionsanalyse. Münster: Waxmann.
- Kirchner, C. & Peez, G. (2009). Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern – Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse. Braunschweig: Westermann.
- Medienservicestelle (2015): Österreichs Schulen von Vielfalt geprägt, [05.10.2016]

Georg Vith

Maltagebücher in der Volksschule

Mit dem Ziel, Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule in Vorarlberg einen direkten Einblick in die zeichnerische Entwicklung von Volksschulkindern zu ermöglichen, ist in den Jahren 2002-2006 eine Sammlung von Kinderzeichnungen entstanden. Die Sammlung umfasst knapp 3000 Arbeiten von 16 Kindern, die von der ersten bis zu vierten Volksschulklasse begleitet wurden. Die Zeichnungen wurden lückenlos, also auch mit leeren Seiten reproduziert und digitalisiert, um u. a. auch den Einblick in zeichnerische Abläufe zu ermöglichen.

Rahmenbedingungen

Die Nähe der Praxisschule in Feldkirch und die Bereitschaft eines Klassenlehrers ermöglichten den unkomplizierten Zugang zur Klasse sowie eine einfache Abwicklung des Vorhabens. Der betreffende Lehrer betreute die Klasse in allen vier Schulstufen. Um einen unkomplizierten Ablauf zu gewährleisten, entschieden wir uns für die Verwendung von gewöhnlichen Heften im Format Din A5 und einfache Zeichenmaterialien. (Abb. 1) Den Kindern wurde die Wahl zwischen Bleistift, Kugelschreiber, Tinte, Buntstiften und Filzstiften offen gelassen, um ihnen die Arbeit mit vertrauten Materialien zu ermöglichen. Die Hefte sollten in freien Unterrichtsphasen für die Kinder leicht zugänglich sein. Das Zeichnen ohne Themenvorgaben war für diese Sammlung ein zentrales Kriterium. Von den Kindern wurden die Hefte sehr gut angenommen und rege verwendet. Die einzelnen Seiten „füllten“ sich unterschiedlich schnell und wurden mit ebenso unterschiedlicher Intensität bearbeitet. So ist vom Gekritzeln über wiederholtes Musterzeichnen bis hin zur Darstellung von dichten Szenen eine brei-

- http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2015/09/02/oesterreichs-schulen-von-vielfalt-gepraegt/,
Riemer, M. (2005). Praxishilfen Freinet-Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sevinc, M. (2011). Zweitspracherwerb. In: Buttaroni, S. (Hrsg.). *Wie Sprache funktioniert*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 245 – 312



Abb. 1
Gewöhnliche Hefte im Format A5 als Basis für die Sammlung von knapp 3000 Zeichnungen.

Ein wenig Motivstatistik

Die nüchterne Auszählung der gezeichneten Inhalte zeigte das Motiv Tier als Spitzenreiter in allen vier Jahrgangsstufen. Bei 48 unterschiedlichen Tiermotiven waren 15 gehäufter zu finden, bei den Buben fanden sich die meisten Vögel und an



Abb. 2
T. mit Blumen, Haus, Sonne und Wolken. Das einzige Selbstportrait eines Buben in der 1. Klasse.

zweiter Stelle Fische. Bei den Mädchen war das Motiv Pferd am häufigsten vertreten, Katze, Spinne und Hund sind in der Folge am meisten zu finden. (Vith, 2006) Es gab nahezu keine Selbstportraits.

Dazu ein Vergleich aus der 1. Klasse: in 483 Abbildungen war das Motiv „Mensch“ 95 mal zu finden, davon zwei Drittel bei den Mädchen und zu einem Drittel bei den Buben. Das Motiv „Ich“ kam sehr selten vor, von 28 „Ich-Abbildungen“ fand sich dieses Motiv gleich 27 mal bei einem Mädchen und nur einmal bei einem Buben. (Abb. 2) Das Motiv „Mensch“ zeigte sich in der 1. Klasse beim Vergleich im Mittelfeld, in den Klassen zwei bis drei ganz vorne in der Auflistung. Das Motiv „Ich“ hingegen bewegte sich nicht vom letzten Platz weg. (Vith, 2009, S. 12) Der Blick auf szenische Abbildungen zeigte ein gehäuftes Vorkommen mit steigendem Alter.

Zeichnungen aus freien Unterrichtsphasen

Der Aspekt des Zeichnens in freien Unterrichtsphasen war zu Beginn nicht unbedingt der zentrale Ausgangspunkt, erschien aber mit Fortlauf als Schlüssel zu dieser Untersuchung. Schon Georg Kerschensteiner beschrieb dies in seiner bekannten Untersuchung von 1905. Schüler, die von den Lehrplänen weniger beeinflusst wurden, arbeiteten mehr ornamenthaft und hingen in der Freizeit verstärkt ihren eigentlichen Zeichnungen bzw. Themen nach. Er beschreibt, dass in diesen „auf eigene Faust“ entstandenen Arbeiten so etwas wie eine „natürliche“ Entwicklung des grafischen Ausdrucks erkennbar wurde. (Kerschensteiner, 1905, S. XI)

Beim Durchblättern der verschiedenen Zeichenhefte wird klar das skizzenhafte Arbeiten der Kinder deutlich, denn die Zeitspannen in den freien Unterrichtsphasen verliefen ja für die Kinder unterschiedlich. In so genannten themengebun-

denen Zeichnungen lässt sich die „eigene Zeichensprache“ der Kinder nur auf bedingte Art und Weise ablesen. Im Sinne von Schuster bieten Arbeiten aus „freien Stücken“ möglicherweise einen unbeschwerteren Einblick in die Vorstellungswelt der Kinder. Er beschreibt die Zeichnung als einen Weg zum Verständnis der kindlichen Gedanken und Gefühle. (Schuster, 2001, S. 9) Zeichnungen sind ohne Themenvorgabe direkter und sozusagen persönlicher. „Für die Kunsterziehung ist sicherlich die Frage berechtigt, ob nicht das Kritzeln in seiner anthropologischen und künstlerischen Bedeutung höher einzuschätzen ist.“¹ (Peez, 2000, S. 6)

Abschreiben ist gefragt

Bei der Durchsicht der vielen Motive sind immer wieder verschiedene „Muster“ aufgetaucht und diese Muster wurden teilweise von den benachbarten SchülerInnen übernommen und weiter verarbeitet. (Abb. 3) Eine Schulklasse kann dabei durchaus einen eigenen Zeichenstil entwickeln. Eine Untersuchung von Schuster und Jezek von 1993 belegt diesen Aspekt. Es zeigt sich, dass die Ähnlichkeit der Zeichnungen mit zunehmender räumlicher und emotionaler Nähe größer wurde. (Schuster, 2001, S. 39) Ein Abschreiben, wie es von

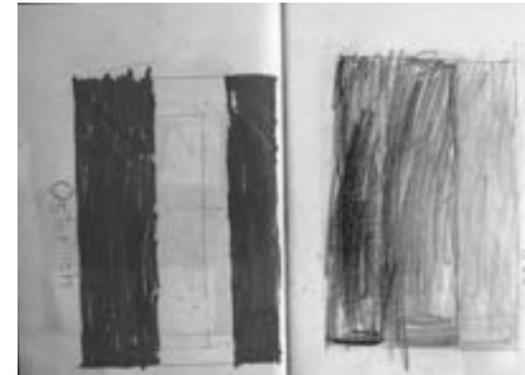


Lehrpersonen im Rahmen einer Schularbeit nicht gewünscht ist, wird hier zum eigentlich interessanten Element: die Kinder lernen voneinander. Gleichzeitig rückt die Lehrperson in den Hintergrund. Deutlich sind auch ein variierendes Zeichentempo und die unterschiedliche Dichte in der Abfolge der Bilder erkennbar. (Vith, 2005) Ebenso sind einige Kinder immer wieder in längeren Sequenzen mit demselben Thema beschäftigt. Jedes Kind zeichnet seine eigene Zeit. (Abb. 4)

Ästhetisches Handeln

Aus allen Zeichnungen dieser Sammlung ist ablesbar, dass es sich immer um ganz persönliche Elemente dreht. Dieses elementare Handeln gilt es vorsichtig zu pflegen, denn es geht darum, dass der Prozess kreativen ästhetischen Handelns einen persönlichen Sinn macht. Lehrpersonen spielen eine nicht

Abb. 3
Muster sind immer wieder in längeren Sequenzen in den Zeichnungen zu finden.



zu unterschätzende Rolle, sie sind Begleitende, Bereitstellende und Beratende in besonderen ästhetischen Erfahrungsräumen. Sie sind nicht mehr nur Besserwissende, die bestimmen, verordnen, vorgeben oder befehlen in der irrigen Annahme, sie allein wüssten, wo es lang geht, und die deshalb auch alles überprüfen, kontrollieren und vergleichbar machen müssen. (Kämpf-Jansen, 2003, S. 22)

Mit Blick auf die knapp 3000 Zeichnungen der Sammlung wird klar ersichtlich, dass jedes Kind seinen ganz persönlichen Weg beschreibt und dafür auch seine eigene Zeit benötigt. Die Inhalte sind sehr verschieden, die Dichte der Zeichnungen sowie deren Intensität ebenso. Die so genannten „Leerstellen“ in den Maltagebüchern mögen dies verdeutlichen, ebenso die vielen Wiederholungen. Das Zeichnen dient der Klärung der Gedanken. Das Bezugsfeld Alltag ist ein klar ersichtliches Element in allen Zeichnungen, dieses Bezugsfeld gilt es weiter zu wahren. „Dieses Bezugsfeld enthält bereits alle wesentlichen Handlungsformen und Bewusstseinsprozesse, die für künstlerische wie für wissenschaftliche Auseinandersetzungen auch im Rahmen kunstpädagogischer Fragestellungen bedeutsam sind.“ (Kämpf-Jansen, 2001, S. 23)

Helga Kämpf-Jansen verbindet damit die Forderung, auf die Bedeutung von Alltagserfahrungen nicht zu vergessen und diese zur Grundlage von künstlerischen bzw. pädagogischen Prozessen zu machen. Nach ihr geht es darum, Erfahrungen in der Vielfalt sehr heterogener Aspekte zu verorten und sie gelegentlich ein Stück weit zurückzuverfolgen, hin zu all den Fragen, die wir einmal hatten, als die Dinge begannen, ihren Platz in unserem Bewusstsein einzunehmen. Entscheidend ist für sie, wie oben erwähnt, dass die Schülerinnen die Chance bekommen, sich der Kunst auf eigenen Wegen anzunähern,

d. h. unter anderem nicht auf die Faszination für den kindlich diffusen, ganzheitlich komplexen Blick auf die Dinge zu vergessen. (Seydel, 2006, S. 42)

Was das Fragen anbelangt, so geht es nach ihr nie um eine Ausgangsfrage, es gebe nur eine Kette von Fragen, die sich aufeinander beziehen, die aneinander anschließen. Es gehe nicht um das Finden einer Frage, sondern um das *Aufgreifen dieser Kette an einer bestimmten Stelle*. (Seydel, 2006, S. 45)

Literatur

- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung, Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Salon Verlag, 2001
- Kämpf-Jansen, Helga: Von gestreiften Hunden und (klein)kariierter Kunstpädagogik. In: Textil und Unterricht 4/2003
- Kerschensteiner, Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München 1905
- Peez, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik, Hannover (BDK-Verlag) 2000
- Schuster, Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen, was sie bedeuten. 2. Auflage. München 2001
- Seydel, Fritz: Dinge. in: Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, kopaed Verlag, München 2006
- Vith, Georg: Entwicklung des eigenen Ausdrucks – Sammlungen von Kinderzeichnungen einer 1. Volksschulklasse aus freien Unterrichtsphasen. In: ars paedagogica, F&E Edition 3, Pädagogische Akademie, Feldkirch 2004
- Vith, Georg: Die Originalität des Unbekannten – Kinderzeichnungen in einer 2. Volksschulklasse. In: Auszüge aus Forschung und Entwicklung, Band 1, Forschungsstelle des Akademienverbundes Pädagogische Hochschule, Feldkirch 2005
- Vith Georg: Tiere im Vergleich – Untersuchung von Kinderzeichnungen einer 3. Volksschulklasse; in: ars paedagogica, F&E Edition 8, Pädagogische Akademie, Feldkirch 2006
- Vith, Georg: Das biografische Element – Untersuchung von Kinderzeichnungen einer 4. Volksschulklasse. In: F&E Edition 13, Pädagogische Hochschule Vorarlberg. Feldkirch 2009

Abb. 4
Flaggen sind ein immer wiederkehrendes Motiv eines Buben in der zweiten Klasse.



Georg Vith
1959, Prof. für BE und WT an der PH Vorarlberg. Lehraufträge in Finnland und Portugal. 2003 bis 2007 Grundtvig Projekt „Sehen ist lernbar – Beiträge zur visuellen Alphabetisierung.“ Zahlreiche Ausstellungen im In- und Ausland.

Joachim Penzel

Achtung Lehrer: Bitte in Bildern denken!

Harte Fakten: Didaktische Revolution 2.0

Abb. 1
„The Simple Club“: Mit einfachen Piktogrammen wird die Oxydation von Stoffen für den Chemieunterricht in Klasse 8 erklärt. (<https://www.thesimpleclub.de/kurs/355-redoxreaktionen-grundlagen-video-75040>)



Seit gut zehn Jahren finden sich im Internet zu beinahe allen Themenbereichen des täglichen Lebens, des beruflichen Alltags und zu wissenschaftlichen Spezialgebieten selbstorganisierte Netzwerke, in denen die verschiedenen Akteure Wissen, Erfahrung und eine mit den jeweiligen Gegenständen verbundene Begeisterung austauschen. In diesem Kontext haben sich auch zahlreiche Lernplattformen etabliert, die als kollektives Forum angelegt sind oder auf Initiative einzelner Personen bzw. kleiner Gruppen agieren. Verwiesen sei hier exemplarisch auf drei Beispiele: Bei der Khanacademie handelt es sich ursprünglich um eine Plattform indischer Schüler/innen, die mittlerweile aber in jeder Sprache eine Fangemeinde hat (www.khanacademie.de). Hier erklären Schüler/innen ihrer Community in kurzen Commoncrafts-Videos diverse Probleme, vorrangig der naturwissenschaftlich-mathematischen Fächer, in anschaulicher Weise. In Deutschland besitzt gerade die Website www.simpleclub.de große Popularität, denn hier erläutern zwei junge Männer im coolen, hemdsärmeligen Stil alle möglichen Fachprobleme aus dem Bereich der gymnasialen Oberstufe. Das ist Prüfungsvorbereitung im Unterhaltungsformat. Studierende und Lehrende des Faches Deutsch nutzen für ihre Stundenvorbereitungen im Bereich Grammatik mittlerweile häufig die Lernvideos der von Stefan Schneider auf YouTube veröffentlichten Reihe „Deutsch in Bildern“. Die Liste derartiger „Tutorials“ ließe sich allein mit Blick auf den Sekundarschul- und Gymnasialbereich umfänglich ausbauen. (Abb. 1)

Gemeinsam ist diesen medialen Wissensplattformen und Lernportalen einerseits eine kind- und jugendgemäße Gesamtpräsentation, die von der flapsigen Sprache, starken

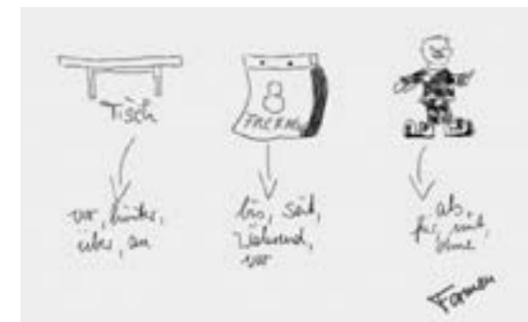
Körpertexten, musikalischer Untermalung bis hin zu einer altersadäquaten Vereinfachung der Fachprobleme reicht, und andererseits der offensiven Nutzung von erklärenden und veranschaulichenden Bildern, die es ermöglichen, den jeweiligen Sachverhalt möglichst auf einen Blick erfassen und im Sinne einer mnemotechnischen Hilfe erinnern zu können. Der Erklärungsvorgang, ob als Livemitschnitt, als Trickfilm oder als Folge von Powerpoint-Folien, ist dem Medium Internet angepasst und überschreitet selten die Fünfminuten-Grenze.

An derartigen Beispielen des selbstorganisierten Lehrens und Lernens lässt sich eine Ablösung des Erklärens vom schulischen Bildungsprozess, eine Verlagerung der Wissensvermittlung in außerpädagogische, informelle Bereiche und die Begründung eines neuen Stils von Didaktik beobachten, den man als Edutainment bezeichnen könnte. Diese schleichend, aber doch mit großer Geschwindigkeit sich vollziehende Entprofessionalisierung und Entinstitutionalisierung der Pädagogik stellt heute eine der größten Herausforderungen für die klassische Bildungseinrichtung Schule dar.

Schleichende Tatsache: Abschaffung der Lehrenden

Die relative Erfolglosigkeit der fachlichen Schulbildung zeigt sich unter anderem in der Tatsache, dass Schulabgänger/innen ein halbes Jahr nach dem Erwerb des Gymnasialabschlusses nicht mehr in der Lage sind, eine Abiturprüfung abzulegen. Fachunterricht hat offenbar kaum eine nachhaltige Wirkung, die über den unmittelbaren Prüfungsstress hinaus Früchte trägt. Für diese desolante Situation, die das Selbstverständnis staatlicher Schulsysteme vehement in Frage stellt, gibt es gewiss viele Gründe. Einer davon – und ich halte ihn für zentral – ist jedoch die in den letzten Jahren vielfach konstatierte Erosion der Bedeutung der Lehrenden im Bildungsprozess. Zu sprechen ist hier von einem Ende der personalen Didaktik als einer an die jeweilige Lehrkraft gebundenen Funktion des Erklärens. Michael Felten hat in seinem Bildungsklassiker „Auf die Lehrer kommt es an“ bereits vor sechs Jahren auf die zunehmende Delegation unterrichtlicher Bildungsaufgaben an diverse elektronische Lernmedien und in von Schülern/innen selbstorganisierte Lernprozesse hingewiesen. Wie

die im Jahr 2013 veröffentlichte Metastudie zum Lernerfolg des australischen Bildungsforschers John Hattie gezeigt hat, haben aber alle Arten der Mediennutzung, der kooperativen Lernformen und der abwechslungsreichen Unterrichtsorganisation einen fast zu vernachlässigenden Wert in Bezug auf das Verstehen von Wissen und die Aneignung von Kompetenzen seitens der Schüler/innen. Am nachhaltigsten wirkt erwiesenermaßen das anschauliche Erklären seitens der Lehrenden im klassischen Frontalunterricht. (Abb. 2)



Hatties vehementes Plädoyer für das personale, und das heißt für das frontale, Unterrichten wird durch die oben erwähnten Formate der Lernportale im Internet bestätigt, denn alle Anbieter sind stark auf die erklärende Person orientiert, die im medialen Zwiegespräch unter Nutzung von visuellen Mitteln die jeweiligen Probleme erläutert. Es erscheint paradox, dass im Sendeformat des Internets die klassische Lehrerrolle aufgegriffen wird, während im Schulalltag die Lehrenden zunehmend zu Moderatoren von Lernprozessen werden, in denen das Erklären in diverse Lehr- und Lernmittel oder unter der modischen Bildungsfloskel „Selbstorganisation“ zu den Schüler/innen hin verlagert wird. Dort, wo tatsächlich Lernen selbst organisiert wird, nämlich in den Netzwerken des Internet, erfolgt es tatsächlich frontal, weil jemand, der etwas verstanden hat, die Sache eben besser erklären kann als jedes Lehrbuch. Menschen lernen am effizientesten, wie Richard Sennet in seinem Buch „Handwerk“ verdeutlicht hat, durch die Erfahrungsautorität anderer.

Die momentan zu beobachtende Abkehr der Schule von der personalen Didaktik kommt einer Selbsterstörung der staatlichen Bildungsinstitutionen gleich. Wenn Lehramtsstudierende, egal welcher Fächer, an den Universitäten und pädagogischen Hochschulen nicht mehr lernen, erklärende Tafelbilder zu entwerfen, statt dessen aber die neuesten Lernapps aus dem Internet auf die Handys und Rechner ihrer Schüler downloaden, so bedeutet dies den Anfang vom Ende einer über Jahrhunderte bewährten Bildungstradition. Mit Blick auf die oben beschriebene didaktische Revolution 2.0 lässt sich nur eine Schlussfolgerung ziehen: Schule muss dringend die



personale Didaktik neu entdecken und die Rolle der Lehrenden stärken. Die pädagogische Lösung sollte lauten: „Zurück in die Zukunft.“

Retroperspektive: Renaissance der personalen Didaktik

Überblickt man allein die Weiterbildungsangebote für die Fächer Kunst bzw. Bildnerische Erziehung der letzten Jahre (in Deutschland auf den Bildungsservern der Bundesländer einsehbar), so wird deutlich, dass es vermehrt Schulungen zur Unterrichtsorganisation, zur Inklusion und zu medialen und sozialen Lernformen gibt, darüber hinaus Fachinhalte und Themen des Gestaltens eine wichtige Rolle spielen, aber Fragen der Didaktik, insbesondere eines von der Lehrperson organisierten Unterrichtsprozesses selten vorkommen. Wie beispielsweise Lehrende den Schüler/innen bildanalytische Methoden der Ikonologie im Kunstunterricht der zehnten Klasse nahebringen, wie sie in der gymnasialen Oberstufe die metareflexiven Probleme eines Ready-Made erläutern oder die Grundlagen für ein epochengeschichtliches Denken veranschaulichen, wird in der aktuellen Fachdidaktik und in der Realität des Schulunterrichts zumeist Lehrbüchern überlassen. Gravierender stellt sich die Situation in den naturwissenschaftlichen Fächern dar, wo didaktisch, und das heißt vor allem bildpädagogisch, immer ausgereifere Lehrbücher den Lehrenden die Arbeit scheinbar abnehmen. Diese pädagogische Augenwischerei unterstreichen auch neuere Publikationen zum „Lehren und Lernen mit Bildern“ (Lieber 2009). Hier wird vorrangig der Umgang mit vorgefertigten Bildern in Lehrwerken untersucht. Dass Lehrende aber selbst einfache Bilder für ihre Erklärungsprozesse herstellen können, gerät angesichts der neuesten pädagogischen Medieneuphorie, die dem expandierenden Bildungs- und Medienmarkt willkommen ist, völlig aus dem Blick. (Abb. 3)

links:
Abb. 2
„Deutsch in Bildern“: Mit drei einprägsamen Figuren wird hier die Zuordnung der unterschiedlichen Präpositionen zu Raum-, Zeit- und Personenbezügen veranschaulicht. (<https://www.youtube.com/watch?v=jsVRbG2p7j8>)

rechts:
Abb. 3
Alexandra Wolter führt in einer dritten Klasse das Problem der Wortbildung von Adjektiven, Verben und Nomen mit einem Tafelbild ein, das das Prinzip des Wortstammes illustriert.



Abb. 4
Joachim Penzel erklärt mit einem Schaubild Friedrich Nietzsches Begriff des Individuums im Ethikunterricht der Gymnasialstufe. Das Individuum wird als gefangenes Wesen im Kerker von Gesetzen, religiösen und moralischen Vorstellungen sowie familiären und traditionellen Bindungen dargestellt.

Vor dem Hintergrund dieser schlaglichtartigen Diagnose scheint eine Besinnung auf die Kernfunktion guter Didaktik, nämlich die Fähigkeit der einzelnen Lehrperson zum anschaulichen Erklären, unumgänglich. Für eine überzeugende Unterweisung, egal in welches Fachproblem, sind die Lehrenden unersetzlich, denn nur sie und nicht die Vermittlungsmedien können in einer Unterrichtssituation mit multiperspektivischen Erklärungsmodellen auf Schüler reagieren, die einen komplizierten Stoff auch nach dem „dritten Anlauf“ noch nicht verstanden haben. Eine Lehrperson ist eben kein passives Medium, das ein Vermittlungsthema einfach nur „abspult“, sondern ein reaktionsfähiges Subjekt, das auf die Vielfalt von Lernpersönlichkeiten individuell eingehen kann. Was innerhalb der Bildungswissenschaften und der Bildungspolitik genauso wie in den verschiedenen Fachdidaktiken und der Schulpraxis dringend erforderlich scheint, ist die sowohl von der aktuellen Hirnforschung (Spitzer 2012) als auch der empirischen Lernforschung (Hattjie 2013) gestützte Erkenntnis, dass die Übertragung von Aufgaben der traditionellen personalen Didaktik, kurz des lehrerzentrierten Unterrichts, an elektronische und analoge Lernmedien zum Rückgang kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten in den einzelnen Altersgruppen beiträgt.

Da die Fähigkeit zu anschaulichem Erklären heute vielen Lehrenden nicht mehr geläufig ist, sollten zunächst dessen Basisdimensionen bestimmt werden. Anschauliches Erklären setzt voraus, dass die Lehrenden ein Problem selbst durchdrungen haben, es mit eigenen Worten darstellen und sich wörtlich ein Bild davon machen können. Oft bewegt sich der Verstehensprozess von Fachwissenschaftlern an Hochschulen und Universitäten und Fachlehrenden in den Schulen aber entweder auf der Abstraktions- oder aber auf der Sachebe-

ne eines Problems. Die Fähigkeiten des bildhaften Sprechens, des erzählenden Darstellens, des Nutzens von Analogien und Symbolen, wie sie innerhalb der oben erwähnten Lernportale sozusagen Standard sind, werden von vielen Lehrenden selten genutzt.

**Didaktische Ressource:
Bildhaftes Denken und Erklären**

Seit der antiken Lehre der Rhetorik gilt eine bildhafte Sprache als Königsweg zur überzeugenden Kommunikation. Bildhaftes Denken und Sprechen ermöglichen eine nichtrealistische, nicht am Faktischen und Logischen orientierte Form der Weltbetrachtung. Hierbei geht es stattdessen um analoges Denken, um die Nutzung von Metaphern und Metonymien, um den Gebrauch von Symbolen und Allegorien bei der Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Sachverhalten. In Bildern zu denken und mittels Bildern Sachverhalte zu erklären, ermöglicht es, jedes noch so komplizierte reale oder abstrakte Thema verständlich darzulegen. Nur werden genau diese Basics guter Vortragskultur heute in der Schule zu wenig genutzt.

Für anschauliches Erklären ist ein Denken in Bildern eine wesentliche Voraussetzung. Innerhalb aller Schulfächer, und damit aller Sachgebiete, gibt es kein Thema, das nicht in skizzenhafter Bildform dargestellt werden kann. Fotosynthese im Biologieunterricht, Grenzwertfolge im Mathematik- und Heisenbergsche Unschärferelation im Physikunterricht, selbst kunsttheoretische Probleme können als Schaubild oder als Modell visualisiert werden und damit die Ausführungen der Lehrenden illustrieren (Überblick Penzel 2016). Die Übersetzung eines Fachproblems in ein selbst entwickeltes Bild vermag Verstehensprozesse auszulösen, zu steuern und nachhaltig zu sichern.

Wie verschiedene Veröffentlichungen zum Thema Concept Mapping und zu Schaubildern verdeutlicht haben, gelangt man in vier einfachen Schritten von abstrakt-verbale Informationen zu einprägsamen Visualisierungen (Nückles 2004, Penzel 2016)

- a) In der *Problemmatisierungsphase* wird das Thema zunächst auf eine hypothetische Aussage zugespitzt und auf wenige übergeordnete Leitbegriffe beschränkt;
- b) in der *Reduktionsphase* erfolgt eine Komprimierung der verfügbaren Sachinformationen des Themas auf eine Basis zentraler Begriffe und Themenaspekte. Diese sind, vergleichbar dem Mind Mapping, assoziativ auf Notizpapier festzuhalten;
- c) die *Strukturierungsphase* dient dem Erstellen einer klassischen Concept Map, indem die Begriffe nun durch eine grafische Anordnung im Blatt, durch farbige Hervorhebun-

gen sowie durch Verbindungen mit Pfeilen in eine logische Ordnung gebracht werden;

d) es folgt die *Symbolisierungsphase*, in der die Begriffskarte in Bilder und Zeichen übersetzt wird (ausführlich: Penzel 2016).

Die gestalterischen Umsetzungsmöglichkeiten der so erzeugten Schaubilder reichen von einfachen, im Erklärungsprozess erstellten Tafelskizzen über Bilder für Powerpoint oder Diashows bis hin zu aufwendig gestalteten Trickfilmen (Übersicht Penzel 2016). Grundvoraussetzung solcher veranschaulichenden Visualisierungen sind nicht besondere zeichnerische Begabungen, sondern lediglich die Absicht, in Bildern zu denken und zu sprechen. Skizzen und Strichmännchen-Zeichnungen sind für jede Lehrperson individuell umsetzbar. Eine umfangreiche methodische Einführung in das visuelle Erklären in unterschiedlichen Unterrichtsfächern und zahlreiche Praxisbeispiele bietet die Webseite „Wissen in Bildern. Plattform für eine fächerübergreifende Bilddidaktik“ (Penzel 2016). (Abb. 4)

Peter Angerer

Künstlerische Bildung Reflexionen über Praxis und Theorie der künstlerischen Bildung an Schule und Hochschule.

„Zi-Tat“

„Ziel ist es, das jeweils einzelne Schüler-Subjekt in einen Prozess intensiver Selbstverwicklung durch Selbstaussetzung in einer grundsätzlich experimentell-offenen Lernsituation zu führen, die es selbst organisieren und strukturieren soll, um hierdurch zu eigenen künstlerischen Strategien und Methodenfindungen im künstlerischen Forschungsprozess und zu einer eigenen künstlerischen Aussage als gestaltete Formfindung zu gelangen.“ (Kettel 2013, S. 174).

Meine Arbeit mit SchülerInnen in sogenannten unverbindlichen Übungen begann vor 27 Jahren an der NMS Frohnleiten/Stmk. Ab etwa 1990 wurde an individuellen Projekten gearbeitet. Individualisierung und Differenzierung waren jedenfalls zu dieser Zeit noch keine prägenden Schlagwörter in der Didaktik. Auch die kunstdidaktischen Modelle der Künstlerischen Bildung wurden erst später ausformuliert. Was es aber ohnehin kaum gab, waren Erfahrungsberichte aus der kunstpädagogischen Praxis, von Gert Selles Arbeit mit Studierenden einmal abgesehen.

Literatur

- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Baltmannsweiler
- Felten, Michael (2010): Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule, Gütersloh
- Lieber, Gabriele (Hrsg.) (2009): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik. Baltmannsweiler
- Nückles, Matthias/Gurlitt, Johannes (Hrsg.) (2004): Mind Maps und Concept Maps. Visualisieren – Organisieren – Kommunizieren, München
- Penzel, Joachim (Hrsg.) (2016): Wissen in Bildern. Plattform für fächerübergreifende Bilddidaktik, unter: <http://www.integrale-kunstpädagogik.de/wissen-in-bildern.html>
- Sennett, Richard (2008): Handwerk, Berlin
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir unsere Kinder um den Verstand bringen, München



Bilder:
Abb.1
NMS Projekt Chaos



Peter Angerer
Geb. 1956 in Altenmarkt, seit 1979 in Frohnleiten (NMS); Lehrtätigkeit an der KPH Graz, Ltg. der Galerie DABOGA (NMS Frohnleiten); Mitarbeit in EU-Projekten zur ästhetischen Bildung/ Hochschulentwicklung, Lehrendenmobilität: Litauen, Polen, Deutschland, Italien, Belgien; Gastlehrer der PH Heidelberg; als Künstler Ausst. seit 1976; Konzeptuelle Malerei/Installationen, Foto, Grafik, Bild-Text Arbeiten

Erwerb irgendwelcher Fertigkeiten, wendet sich auch Günther Regel immer wieder in seinen Aufsätzen und verweist auf die Dimension der nachhaltigen Verhaltensänderung durch Erfahrungsprozesse (vgl. Regel 2008).

„Einzelne Schüler-Subjekte“, um auf das Eingangszitat von Kettel zurückzukommen, stehen also im Zentrum des Unterrichts. Beinahe ein Gemeinplatz, heutzutage, wortreich beschrieben, aber vermutlich erst ansatzweise in Praxisprozessen angekommen. Verschiedenste Autoren beschäftigen sich mit der Frage der Individualisierung, gesellschaftlich und im Zusammenhang mit unterrichtlichem Geschehen. Etwa Markus Hengstschläger, der Individualität als fundamental für Zukunftsfähigkeit sieht, schreibt, dass „jeder möglichst anders sein muss“, um sich den Herausforderungen stellen zu können. „Ein System, in dem alle Teile möglichst nah an einem gemeinsamen Durchschnitt sind, ist für die Zukunft in keinerlei Weise gerüstet. Das Problem ist die fehlende Varianz, die fehlende Individualität“ (Hengstschläger 2012, S. 13). Matthias Horx beschreibt das ‚autotelische Ich‘. „Reife Individualisierung bedeutet, dass wir keine Feindbilder mehr benötigen, da diese vom eigenen Selbstfindungsprozess nur ablenken.“ (Horx 2002 S. 65) Reinhard Sprenger thematisiert in „Aufstand des Individuums“ u.a. den „Störfall Persönlichkeit“ (Sprenger 2005, S. 31), indem er darauf hinweist, dass Individualität nach wie vor in vielen Organisationen stört. Der schöpferische Impuls käme aber vom Individuum. Er zitiert Foucault und führt weiter aus, „wir müssen uns selbst wie ein Kunstwerk begründen, herstellen“ (Sprenger 2005, S. 79).

Individuelle Projektarbeit

Das führt über zu einem weiteren Aspekt des Eingangszitates, in dem von experimentell-offenen Lernsituationen die Rede ist. Der Unterricht als „Raum für die eigenaktive Auseinander-

setzung mit selbstgewählten Inhalten“ (Peschel 2009, S. 65f) zu verstehen, setzt ein Neu-Denken sowohl für Lernende als auch für Lehrende voraus. Natürlich entwickelt sich solches Neu-Denken nicht von heute auf morgen. Es braucht Zeit und Geduld. Es erfordert eine veränderte, offene Planungsstruktur, die dennoch mit großer Genauigkeit und antizipierendem Denken auf die Gruppensituation abgestimmt ist. Eine ästhetisch-künstlerische Forschungshaltung, wie sie auch von Helga Kämpf-Jansen wortreich beschrieben wurde, macht Suchende zunehmend zu Experten (Kämpf- Jansen 2006). Sie zeigt sich im künstlerischen Projekt in der „Aneignung von Wissen, sozialer Kompetenz, Recherchen, Konstruktionen und Transformationen“ (Urlaß 2013, S. 26).

Seit vielen Jahren gibt es in den Kunstgruppen der NMS Frohnleiten die Möglichkeit, an selbstgewählten Themen zu arbeiten. Eigene Interessen zu erkunden und die Bereitschaft, sie im Bereich von Schule auch zu thematisieren, verlangen ein hohes Maß an Eigenreflexion einerseits, sowie eine solide Vertrauensbasis andererseits. In der Selbstbefragung wird manches klarer und die Verbindung zur Arbeit intensiver. Dieser Findungsprozess kann unterschiedlich lange dauern, er ist aber besonders wichtig, nicht weniger wichtig als die eigentlichen Setzungen, die Sichtbares zeitigen. Offen meint auch die Möglichkeit, über freie Zeitstrukturen zu verfügen. Auch die Methoden bzw. die Wahl der künstlerischen Sprachen/Strategien sind frei, wenngleich sie Gegenstand intensiver Gespräche in der Gruppe sind.

Praxisprozess – exemplarisch

Es ist die Anfangssituation im Schuljahr und die SchülerInnen der W KG Gruppe (Werkstatt künstlerisches Gestalten des PLBZ Gratwein) sind am Grübeln über das Thema, das sie bearbeiten wollen. Verschiedenste Interessen und davon abgeleitete Inhalte stehen im Raum und werden in der Gruppe diskutiert. Elna und Anna Irina stellen sich schließlich dem Thema Chaos. (Abb.1) Nach anfänglichen Recherchen werden eigene Vorstellungen thematisiert. Was für sie selbst das Wort Chaos bedeutet und in welchen Zusammenhängen es in ihrem Alltag auftaucht, wird ebenso geklärt wie erste Ideen über das, was später gemacht werden könnte. Über das Internet werden (mit meiner Unterstützung) künstlerische Positionen erkundet und alle möglichen und unmöglichen Ideen formuliert bzw. teilweise auch verschriftlicht. Trotzdem bleibt auch nach der Recherche nur eine ungefähre Vorstellung. Das Thema lässt sich nicht so einfach in den Griff kriegen, spannend ist es allemal. Es muss wild aussehen und ungeordnet, aber auch die Größe der Gesten spielt eine Rolle, soviel ist inzwischen klar geworden. Was sich in der Folge abspielt, sprengt beinahe jeden unterrichtlichen Rahmen, ist aber



selbstverständlich dem einschlägigen Thema geschuldet. Außerdem beanspruchen auch all die anderen SchülerInnen Platz und Aufmerksamkeit für ihre Projekte. Meine Arbeit verlegt sich vermehrt in die konträre Position, im Versuch, eine notwendige Ordnung aufrechtzuerhalten. Man freut sich über die schöne Paradoxie, die Ordnung zu erhalten, um das Chaos zu ermöglichen, und versucht alle bestmöglich zu unterstützen. Einmal in Fahrt gekommen, gibt es kaum ein Zurück, letztlich reizt mich ja selbst die Frage, wie weit man gewisse Grenzen ausloten kann. In dynamischen Grafiken, in Materialbildern bis zu großformatigen Acrylbildern (1 x 2 m) werden nun chaotische Spuren und Strukturen angelegt. Die anderen SchülerInnen der Gruppe haben derweil an völlig anderen Themen gearbeitet, mit ganz anderen Methoden und Techniken. (Abb.2, 3) Immer wieder gibt es Gespräche, die den Stand der Dinge betreffen, angefangene oder schon fertiggestellte Arbeiten werden ins Zentrum gerückt und mögliche Weiterführungen in der Gruppe thematisiert.

Lehrgänge – künstlerische Kompetenz

Individualisierung in der ästhetisch-künstlerischen Arbeit ruht aber in meiner Konzeption auf einem weiteren Standbein. Im Sinne einer Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, ist es unabdingbar, die Beteiligten mit entsprechenden Kompetenzen auszustatten, womit nun auch der aktuelle bildungspolitische Universalbegriff gefallen wäre. Ob ästhetisch-künstle-

rische Bildung sich allein über normative Kompetenzmodelle, die einer um sich greifenden Kultur der Kontrolle und Messbarkeit geschuldet sind, beschreiben lässt, sei allerdings bezweifelt. „Das Ästhetische im künstlerischen Sinn ist aber das genaue Gegenteil von Kontrolle, nämlich die Produktion von Differenz und die Perforation normierter Einstellungen“ (Maset 2012, S. 472). In meiner Konzeption wird von Kompetenzen im Sinne einer Einübung in die künstlerischen Sprachen gesprochen. Ohne die Aneignung von Umgangsweisen mit bildkünstlerischen Verfahren und ohne Vermittlung und Aneignung von allgemeinem, auch über die Kunst hinausgehendem Bildwissen bleiben die eigenen Handlungsoptionen in individuellen Projekten beschränkt. An der Bildwelt von Kunst und Alltag gibt es jede Menge zu lernen, das soll hier nachdrücklich festgehalten werden. Diese Vermittlung von Fertigkeiten und Fähigkeiten wurde von Manfred Gollowitsch an der Pädak Graz Eggenberg bereits vor Jahrzehnten vehement eingefordert. (Abb. 4, 5)



Kunst in Civitella und an der KPH Graz

Seit mehreren Jahren begleite ich im Rahmen meiner Tätigkeit als Gastlehrender meine KollegInnen von der PH Heidelberg nach Civitella d`Agliano nördlich von Rom. Die zweiwöchige künstlerisch-praktische Exkursion ist wesentlicher Bestandteil des kunstpädagogischen Studiums an der PH Heidelberg. Kollege Mario Urlaß schreibt anlässlich des 10-jährigen Jubiläums dieser Veranstaltung auch vom An-

links:
Abb.2
NMS Projekt Gefangen

Abb.3
NMS Projekt Altes

rechts:
Abb.4
NMS Projekt printed and formed

Abb.5
NMS Projekt Fukushima



Abb.6
PH Heidelberg in Civitella



Abb.7
KPH Graz, face to face

fangen: „Der Ort ist dabei wesentliche Inspirationsquelle für künstlerische Arbeit. Die vielfältigen Eindrücke der Materialien, der Landschaft, der Architektur, der Menschen, stoßen Wege individueller Annäherungen an, prägen sich als Zeichnungen, Drucke, Malerei, Skulpturen, Objekte, Fotografien, Filme, Performances aus“ (Ausstellungseinladung). Die Phase des Beginnens, des sich Einlassens wird jedenfalls zur ersten Herausforderung in der scheinbar konträren Haltung von Sich Öffnen und Sich Einschränken. In regelmäßigen Ateliergesprächen werden die ersten Versuche begutachtet, es wird ermuntert in bestimmten Richtungen weiterzuarbeiten, noch andere verwandte Aspekte mitzudenken, sich auf wesentliche Dinge zu beschränken, die eine oder andere künstlerische Position zu recherchieren usw. Selten wird sich später diese unmittelbare Verbindung von Kunst und Leben in dieser Weise einstellen. (Abb.6)

Etwas anders, aber nicht weniger herausfordernd stellte sich die Situation in unserem Lehrgang ‚Ästhetische Spurensuche‘ an der KPH Graz dar. Der von Kollegin Franziska Pirstinger initiierte Lehrgang verstand sich als eine professionelle Form der Weiterbildung für LehrerInnen aller Schultypen, war auf vier Semester ausgerichtet und wurde berufsbegleitend angeboten. Für die Projektarbeit im 3. und 4. Semester gaben wir zwar ein verbindendes Überthema (Bspl. Kunst und Natur, Bewegung, Kunst und Essen, face to face) vor, es

blieb aber der Anspruch, einen eigenen Ansatz, eine eigene Sicht auf das Thema zu finden. Unsere theoretischen Inputs bzw. die Aufbereitungen des jeweiligen Themas verhalfen zu einem angemessenen Diskursstatus. Einen theoretischen Standpunkt gegenüber der eigenen Arbeit zu entwickeln, ist genauso intendiert wie die Ausbildung und Festigung praktisch-künstlerischer Kompetenzen. Das Atelier, die Werkstatt ist jedenfalls gleichermaßen Handlungsraum und Denkraum/Diskursraum. In umfangreichen Ausstellungen wurden die Ergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit präsentiert. Die intensive Zeit sorgte wohl auch für eine nachhaltige Schärfung nicht nur der eigenen künstlerischen Position, sondern auch der Qualität in der Vermittlung bzw. Initiierung künstlerischer Projektarbeit. (Abb.7)

Vermutlich stellt vieles, was derzeit schulisch im Bereich Kunst geübt wird, eine Unterforderung der Beteiligten dar. Wir brauchen einen wesentlich erhöhten Anspruch an den Unterricht, der alle Beteiligten ernst nimmt und sich nicht in irgendwelchen (vom didaktischen Markt bedienten) Beschäftigungen mit formalen Spielchen erschöpft. Das hat nämlich mit künstlerischer Bildung aber auch mit Bildkompetenz als Bildungsziel rein gar nichts zu tun. Viele Lehrende und Studierende spüren das auch und suchen nach Alternativen. Diese Suche wird nicht leichter in einer Gesellschaft, die ihren Aggregatzustand von fest auf flüchtig wechselt, wie Gabor Steingart das beschreibt. ‚Das Ende der Normalität‘ ist demnach von einer Inflation der Wirklichkeiten, dem Nebeneinander von falsch und richtig, von der friedlichen Koexistenz von Widersprüchen gekennzeichnet, in der sich alte Normierungen der Gesellschaft auflösen (Steingart 2011, S. 21). Was Kunstunterricht in diesem Kontext leisten kann, diese Frage ist wohl immer wieder neu zu stellen.

Literatur

Blohm, M., Heil, C., u.a., Hg., (2006): Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München: kopaed
 Brenne, A., Griebel, C., Urlaß, M., Hg., (2013): Miteinander – Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed
 Burkhardt, S., Meyer, T., Urlaß, M., Hg., (2013): Convention, München: kopaed
 Buschkühle, C.P., (Hg.), (2012): Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena-Verlag
 Hengstschläger, M., (2012): Die Durchschnittsfalle, Gene-Talente-Chancen, Salzburg: Ecowin Verlag
 Kämpf-Jansen, H., (2006) in Blohm, M., Heil, C., u.a., Hg., Über Ästhetische Forschung, Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen, München: kopaed

Hox, M., (2002): Die acht Sphären der Zukunft, Wien, München: Signum Verlag
 Hüther, G., (2011): Was wir sind und was wir sein könnten, Frankfurt/Main: S. Fischer Verlag
 Kettel, J., (2013) in Burkhardt, S., Meyer, T., Urlaß, M., Hg., (2013): Convention, München: kopaed
 Maset, P., (2012) in Buschkühle, C.P., Hg.: Künstlerische Kunstpädagogik, Oberhausen: Athena-Verlag
 Peschel, F., (2009): Offener Unterricht, Baltmannsweiler: Schneider Verlag

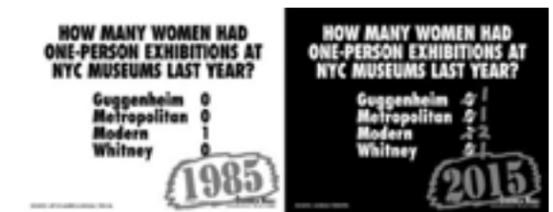
Regel, G., (2008): Das Künstlerische vermitteln..., München: kopaed
 Sprenger, R.K., (2005): Aufstand des Individuums, Frankfurt/Main: Campus Verlag
 Urlaß, M., (2013) in Brenne, A., Griebel, C., Urlaß, M., Hg., (2013): Miteinander – Zur Praxis einer partizipatorischen Kunstpädagogik in der Grundschule, München: kopaed
 Steingart, G., (2011): Das Ende der Normalität, Nachruf auf unser Leben, wie es bisher war, München, Zürich: Piper Verlag

Gerrit Höfferer

Und seh und seh, was DU nicht siehst, denn es ist klein.

Blick durch die „Genderbrille“ auf Geschlechterverhältnisse in österreichischen Schulbüchern der Bildnerischen Erziehung der Sekundarstufe II

23 52. Diese beiden Zahlen – gedruckt in Schwarz auf neongrünem Hintergrund – stachen mir ins Auge als ich im Frühling 2015 an einer Litfaßsäule vorbeikam. Die Säule war ganzflächig mit einem Plakat der Kunsthalle Wien beklebt und warb für die Ausstellung: *Destination Wien 2015* (14. 04 -31.05. 2015). Auf dem Plakat waren die Namen der beteiligten Künstlerinnen und Künstler angeführt. Jemand hatte über einige Namen das kleine grüne *Konterplakat* mit der „Zahlen-



botschaft“ geklebt. Ich notierte mir die Zahlen, recherchierte im Internet und zählte durch: 23 Künstlerinnen und 52 Künstler waren hier gelistet (Kunsthalle Wien, online). Assoziationen zu Aktionen der Guerilla Girls drängten sich mir sofort auf (Abb. 1).

Dieser Artikel, die eingedampfte Version des Tagungsvortrags vom 29.09.2016, soll nicht als Fingerzeig missverstanden werden, sondern ist vielmehr als Anregung und Nachdenkhilfe gedacht. Er versteht sich als Impulsgeber für den



Abb. 1
Die Statistik der Guerilla Girls zeigt, dass sich in den letzten 30 Jahren nicht viel getan hat. <https://static01.nyt.com/images/2015/08/09/arts/09GUERRILLASJP3/09GUERRILLASJP3-master675.jpg> (26.10.2016)

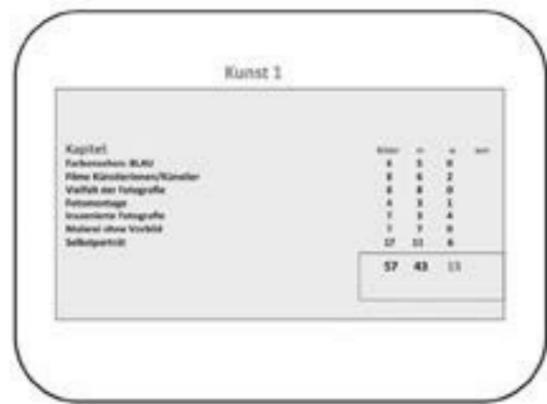
Themenbereich „Gender“, um mit Blick auf die Konstruktion von „Gegebenheiten/Wahrheiten“ in Unterrichtsmitteln zu sensibilisieren. Schulbücher besitzen eine gewisse Autorität und zählen zu den „meist gelesenen“ Büchern, sie repräsentieren den „heimlichen Lehrplan“. Darum ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf oft unbewusste und unbeabsichtigt vermittelte Ideologien, Un/Gleichheiten und Diskriminierungen zu lenken. Historiografisch betrachtet ermöglicht ein „Genderblick“ auf Schulbücher eine Rekonstruktion gesellschaftlicher/historischer und personaler Konstruktionen des Faches, der Künste und der visuellen Kultur.

Abb.2
Schulbücher der BE aller Schulstufen und Schular-ten; Schulbuchkatalog für 2016/17, Schaubild GH

Zahlen und Fakten

Das Angebot zu Schulbüchern für Bildnerische Erziehung (BE) am österreichischen Schulbuchmarkt ist überschaubar (Abb. 2). Die Gesamtheit der Schulbuchautor*innen zu Unterrichtsmitteln der BE für die Volksschule ist zu 100 Prozent weiblich. Im Segment der Sekundarstufe I beträgt der Anteil an Autorinnen 33,3 Prozent. In der Kategorie „BE-Bücher der Sekundarstufe II“ beträgt der Anteil an Autorinnen 25 Prozent. Die BE-Bücher der Sekundarstufe II, *Kunst 1 u. 2*, *Icons 1 u. 2* und *Kunst-Bildatlas* wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring, 2008) auf Genderspekte untersucht und ausgewertet. Die Analyse ergab folgende Zahlen:

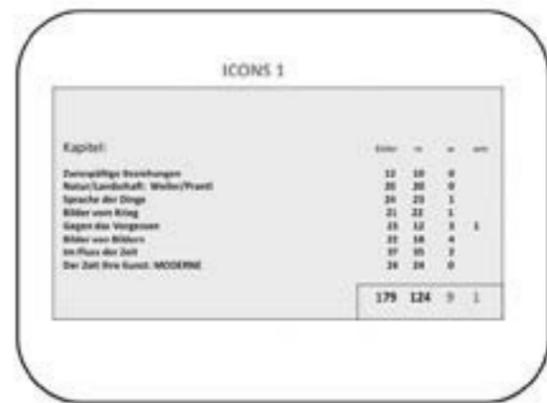
- ◆ Aus den selektierten Kapiteln zu *Kunst 1* wurden insgesamt 57 Bilder gezählt, davon entfielen 43 Abbildungen auf Werke von Künstlern und 13 Abbildungen auf Werke von Künstlerinnen (Abb. 3).



links:
Abb.3
Kunst 1: Schaubild GH

Abb.4
Icons 1: Schaubild GH

- ◆ Das Analysematerial zu *Icons 1* belief sich auf insgesamt 179 Abbildungen. Davon entfielen 124 Abbildungen auf Werke von Künstlern im Vergleich zu 9 Abbildungen auf Werke von Künstlerinnen. Eine Abbildung konnte einem Künstler*innenpaar zugeordnet werden. Die restlichen Abbildungen waren nicht geschlechtsspezifisch kategorisierbar (Abb. 4).

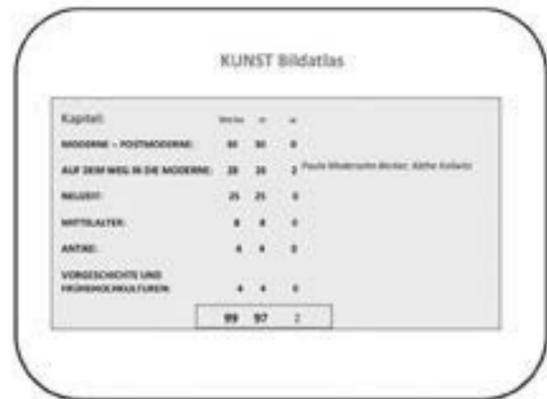


rechts:
Abb.5
KUNST-Bildatlas: Schaubild GH

Abb.6
Icons 2: Schaubild GH

Abb.7
Kunst 2: Schaubild GH

- ◆ In der Auszählung nach Kapiteln im *Kunst-Bildatlas*, fanden sich in den insgesamt 99 Kapiteln nur zwei, die Künstlerinnen namentlich erwähnten (Abb. 5).



- ◆ Der Band *Kunst 2* listete in den analysierten Kapiteln insgesamt 53 Abbildungen von Kunstwerken, davon entfielen 25 auf Künstler und 18 auf Künstlerinnen.
- ◆ Die Auszählung von *Icons 2* ergab folgende Zahlen: Insgesamt wurden 138 Abbildungen von Kunstwerken ausgewertet, davon entfielen 93 auf Künstler und jeweils 10 auf Künstlerinnen und Künstler*innenpaare.



Eine etwas detailliertere Gegenüberstellung liefern Abb. 5 und Abb. 6:

- ◆ In *Kunst 2* sind 432 Werke von Künstlern und nur 22 Werke von Künstlerinnen abgebildet.
- ◆ Im Inhaltsverzeichnis von *Icons 2* scheinen elf Künstler und keine einzige Künstlerin namentlich auf.
- ◆ Die Datenlage, bezogen auf das 20. Jahrhundert, ergibt folgendes Bild:
 - ◆ In *Icons 2* sind Werke von 79 Künstlerinnen und 11 Künstlern abgebildet.
 - ◆ In *Kunst 2* sind Werke von Künstlern mit 196 Abbildungen im Vergleich zu 10 Werken von Künstlerinnen vertreten.
 - ◆ In der Zuordnung zum 20. Jahrhundert listet *Icons 2* sieben Werke von Künstlern und kein einziges Werk einer Künstlerin. *Kunst 2* bildet im Vergleich 23 Werke von Künstlerinnen und kein einziges Werk eines Künstlers dieser Zeitschiene ab.

Wie kommen solche Unterrepräsentationen von Künstlerinnen und Frauen in aktuellen Unterrichtsmitteln zustande?

Mögliche Antworten darauf können nur vielschichtig sein. Da Schulbücher von einer Fachkommission vor deren Einführung in den Schulbetrieb approbiert werden müssen, sollte man davon ausgehen können, dass der vom Unterrichtsministerium herausgegebene *Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln* (online) inhaltlich und visuell sowie qualitativ und quantitativ zur Anwendung gelangt. In der Broschüre ist zu lesen: „Der vorliegende Leitfaden soll dazu beitragen, dass in den Unterrichtsmitteln

- ◆ eine die Gleichstellung und Partnerschaft fördernde Darstellung der Geschlechter erfolgt;
- ◆ geschlechtsspezifische Ungleichheiten und Benachteiligungen sowie deren Ursachen aufgezeigt werden;
- ◆ für Mädchen und Buben positive Identifikationsmöglichkeiten hinsichtlich eines veränderten Rollenbildes geboten werden;
- ◆ Leistungen von Frauen den historischen Tatsachen oder gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend auch genannt werden;
- ◆ Leistungen von Frauen den historischen Tatsachen oder gegenwärtigen Verhältnissen entsprechend auch genannt werden;
- ◆ gesellschaftliche Strömungen kritisch hinterfragt werden, die der Gleichstellung der Geschlechter entgegen wirken“ (S. 4). Weiters heißt es: Der Leitfaden soll
 - ◆ „Anregungen zur Umsetzung des § 9 Abs.1 Z 1 i) der Verordnung über die Gutachterkommissionen zur Eignungserklärung von Unterrichtsmitteln bieten;
 - ◆ zur Entwicklung von Materialien anregen, in denen Mädchen und Buben vielfältige Identifikationsmöglichkeiten

angeboten werden, um eine Erweiterung des Interessens- und Verhaltensspektrums herbeizuführen

- ◆ dazu beitragen, dass Geschlechterthemen in Unterrichtsmitteln nicht nur exemplarisch thematisiert, sondern durchgängig berücksichtigt werden;
- ◆ Schulbuchautorinnen und -autoren bei der Erstellung und Überarbeitung von Schulbüchern behilflich sein;
- ◆ Autorinnen und Autoren von audiovisuellen Medien und Neuen Medien bei der Konzeption Anregungen bieten;
- ◆ Lehrpersonen bei der Auswahl geeigneter Unterrichtsmittel unterstützen;
- ◆ Schülerinnen und Schüler dazu anregen, sich mit Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, geschlechtsspezifischen Rollenklischees und Diskriminierungen in verschiedenen Medien (im Besonderen auch in Unterrichtsmitteln) auseinander zu setzen“ (S.5).

Eine Untersuchung deutscher Kunst-Schulbücher zeigt ein ähnliches Ergebnis. Die Autorin der Untersuchung, Esther Richthammer, folgert daraus, dass die „Genderbrille“ von Schulbuchautor*innen und der Zulassungskommission entweder gar nicht getragen werde, die „Genderbrille“ ein zu komplexes Werkzeug sei und daher deren Gebrauchsanweisung unbedingt mitgeliefert werden müsse, der soziale Raum, in den die Genderproblematik eingeschrieben sei, zu komplex und verflochten sei und es vor allem um Hierarchie- und Finanzierungsaspekte gehe, wobei dann Genderthematiken auf der Strecke blieben (vgl. Richthammer 2012 : 237).

The BIGGER PICTURE: Erweitere dein Sehfeld!

Um weitere Erklärungsfaktoren miteinbeziehen zu können, die für das Ergebnis der Schulbuchanalysen relevant sein könnten, müssten Machtverhältnisse im „Betriebssystem Kunst“ (Ausstellungswesen, Kunstmarkt), an Universitäten (Besetzungsmechanismen von kunsthistorischen, -wissenschaftlichen, -pädagogischen Professuren) und im Publikationswesen unter dem „Genderblick“ befragt und analysiert werden. Hier seien ein paar Aspekte nur kurz erwähnt: So belegt Maura Reilly in der Juniausgabe von 2015 des *ArtNEWS-Magazine*, dass Benachteiligungen und Sexismus im Kunst- und Ausstellungssystem noch immer zum Alltag weiblicher Künstlerinnen gehören. Dem oft zitierten Satz „women are treated equally in the art world now“, sei mit Skepsis zu begegnen, da sich diese Aussage nur auf wenige Superstars wie Marina Abramović, Tracey Emin und Cindy Sherman anwenden ließe (artnews, online). Denn wie Statistiken belegen, sei der Anteil an Einzelausstellungen von Künstlerinnen im Vergleich zu deren männlichen Kollegen in maßgeblichen Museen und Galerien weiterhin sehr niedrig.



Mag. Gerrit Höfner, Kunstpädagogin: AHS, PH (Lehre: Ausbildung/ Fortbildung: Schwerpunkte: Gender, Neue Reifeprüfung, Kompetenzorientierung, kuratorische Kunst- und Kulturdidaktik, Fachdidaktik, Schulbuchanalyse.) Studium der Kunstpädagogik, Philosophie und Psychologie, Ethik und Theaterpädagogik; postgradualer Lehrgang Kuratieren am IKW; Lehrgang Public Relations; lehrt BE (Ausbildung und Fortbildung für alle Schularten und Schulstufen) an der PH Wien; war als Kunst- und Filmvermittlerin und im Kulturbereich tätig, unterrichtete am Gymnasium und in der Erwachsenenbildung; ehemalige Bundesvorsitzende des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen.

Im Zeitraum zwischen 2007 und 2014 entfiel der Prozentsatz von Einzelausstellungen von Künstlerinnen im MoMa auf 20%, ähnliche Zahlen zeigen sich bei folgenden Institutionen: Guggenheim NY (27%), Whitney Museum (26%), Centre Pompidu (17%), Berlinische Galerie (21%), Reina Sofia (30%), Tate Modern (25%), Whitechapel (42%), Serpentine Gallery (30%). Noch schlechtere Ergebnisse erzielten die *Documenta*-Statistiken. Die *Documenta* von 2007 unter dem Kurator Roger M. Bürgel bilanzierte mit einem Künstlerinnenanteil von 47% hingegen fast ausgeglichen (artnews, online). Der Berliner Galerist Johann König hält bei einem Frauenanteil der von ihm vertretenen Künstlerinnen von über 50 Prozent. König meint jedoch, dass sich Künstlerinnen, vor allem „Mütter“, mehr anstrengen müssten, um erfolgreich sein zu können. Es sei auch schwieriger, Sammler vom Erwerb von Werke von Künstlerinnen zu überzeugen, da sie Kunst vornehmlich als Anlage verstünden und Mutterschaft sich nicht als förderlich auf die Produktion und Wertsteigerung auswirke (art-magazin, online).

Ein weiterer „Genderblick“ in die nordamerikanische Museumslandschaft bringt Folgendes ans Licht: Die *Association of Art Museum Directors (AAMD)* veröffentlichte ihren Bericht „Gender Gap in Art Museum Directorship“ (2015). Darin liest man unter anderem, dass der Anteil weiblicher Museumsdirektorinnen bei einem Budget von unter \$15 Millionen bei 48% liegt und Direktorinnen ein wenig mehr als ihre männlichen Kollegen verdienen. Bei einem Budget von über \$15 Millionen sinkt der Anteil weiblicher Direktorinnen jedoch auf 24% und ihr Verdienst liegt ca. 21% unter dem ihrer Kollegen (online). Allein diese Zahlen aus dem gegenwärtigen Kunstbetrieb sollten einen Denkanstoß liefern und mit der „Kanonfrage“ in einen Zusammenhang gestellt werden.

Kanon versus Kanones?

Seit langem wurde immer wieder von Vertreterinnen der feministischen Kunstwissenschaft die Frage nach den Leerstellen weiblicher Künstlerinnen innerhalb der Kunstgeschichte gestellt und der kunsthistorische Kanon als unhinterfragte Fortschreibung des Vasarischen Prototyps kritisiert. Linda Nochlin veröffentlichte 1971 eine Studie im *ArtNEWS*-Magazine unter dem Titel „WHY HAVE THERE BEEN NO GREAT WOMEN ARTISTS?“, die sie 2015 in aktualisierter Form wieder publizierte (online), da diese Thematik weiterhin von großer Relevanz für die Kritik am tradierten Kanon ist. Renate von Heydebrand definierte den Kanon als „[...] Menge von Werken und Autoren, denen unabhängig von ihrer tatsächlichen Bekanntheit und Beliebtheit innerhalb einer Gemeinschaft (Nation, Gruppe, Institution) Wert unterstellt“ (Heydebrand 1998 : 613) werde. Barbara Paul betont besonders die machtpolitischen Prämissen

des Kanons, der mit normalisierenden Taktiken operiere und plädiert für eine feministische Modifizierung der Kanonfrage, angelehnt an die Schriften und Modelle von Griselda Pollock („expanded feminist atlas of visual memory“). Paul hält eine queere Kritik am Kanon als Anti-Normalisierungsstrategie für dringend notwendig und sieht im Kanon ein oft unmarkiertes und funktionalisiertes Ordnungsraster, das die Kategorie *Whiteness* zur Privilegiensicherung festschreibt (vgl. Paul 2009 : 17).

Ausblick

Aus demokratie- und diversitätspolitischer Perspektive wäre es dringend an der Zeit, großangelegte Forschungsprojekte zu fördern, mit dem Ziel, Materialien und Know-how bereit zu stellen, um auf längere Sicht diskriminierungsfreie Unterrichtsmaterialien entwickeln zu lassen. Dem intersektionalen Paradigma kommt dabei eine herausragende Bedeutung zu. Dieses Projekt bedarf der Schulung und Einbeziehung aller Akteur*innen (Verlage, Autor*innen, Schüler*innen, Lehrer*innen, Expert*innen ...)

„Und die einen sind im Dunkeln und die anderen sind im Licht, doch man sieht nur die im Lichte, die im Dunkeln sieht man nicht. Doch man sieht nur die im Lichte, die im Dunkeln sieht man nicht ...“ (Bert Brecht: Mackie Messer)

Mehr Licht!

Literatur

- Association of Art Museums Directors: The Gender Gap in Art Museum Directorship: <https://aamd.org/our-members/from-the-field/gender-gap-report> (23. 09. 2016)
- Leitfaden zur Darstellung von Frauen und Männern in Unterrichtsmitteln (2012): https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/leitfadengeschlechter_10336.pdf?4dzgm2 (03.11. 2016)
- Heydebrand, Renate von (1998): Versuch einer Zusammenfassung. In: Heydebrand, Renate von (Hrg.) Kanon Macht Kultur. Theoretische, historische und soziale Aspekte ästhetischer Kanonbildung. Stuttgart/Weimar. J.B. Metzlar.
- König Johann: Mütter müssen kämpfen: <http://www.art-magazin.de/szene/kunstmarkt/17261-rtkl-galerist-johann-koenig-im-interview-muetter-muessen-kaempfen> (23.09. 2016)
- Kunsthalle Wien: <http://kunsthallewien.at/#/de/ausstellungen/vergangene-ausstellungen/destination-wien-2015> (26. 10. 2016)
- Nochlin, Linda (2015): „WHY HAVE THERE BEEN NO GREAT WOMEN ARTISTS?“ <http://www.artnews.com/2015/05/30/why-have-there-been-no-great-women-artists/> (30.10. 2016)

Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel. Beltz.

Paul, Barbara (2009): Nach dem Kanon ist vor dem Kanon? Aktuelle queer-feministische Debatten in Kunst und Wissenschaft. In: FKW. Zeitschrift für Geschlechterforschung und visuelle Kultur. Nr. 48. S. 14 – 25. Online-journal: <https://www.fkw-journal.de/index.php/fkw/issue/view/47/showToc> (20.10. 2016)

Reilly, Maura (2015): TAKING THE MEASURE OF SEXISM: FACTS, FIGURES, AND FIXES: <http://www.artnews.com/2015/05/26/taking-the-measure-of-sexism-facts-figures-and-fixes/> (25.09. 2016)

Richthammer, Esther (2012): Genderfragen: Forschende Blicke auf (Kunst-)Schulbücher. In: Billmayer, Franz/Blohm, Manfred (Hrg.): Schulbücher – Bildkompetenzerwerb am Beispiel von Schulbüchern. Flensburg. FLENSBURG UNIVERSITY PRESS. S. 133 – 145.

Franziska Pirstinger

Perspektivenwechsel: Die Schüler/innensicht und was wir daraus lernen können.

1) Allem voran: Unsere Schüler/innen sind unsere größten Fans.

Bildnerische Erziehung (BE) gehört für die österreichischen Kinder und Jugendlichen zu den Topliebblingsfächern.

Am beliebtesten ist das Fach in der Volksschule, in der es über 90% Zustimmung erfährt. „Am liebsten habe ich Kunst – da malen wir viel viel eigentlich auch nicht!“ meint Sarah und drückt damit aus, dass im Rahmen des Gesamtunterrichts das Bildnerische viel zu oft unter die Räder kommt, weil noch gerechnet, geschrieben oder gelesen werden muss.

Zwischen euphorischer Zustimmung, wie bei der 11-jährigen Selina aus der NMS: „Ich finde die anderen Fächer auch lustig, aber für mich ist BE am besten. (...) weil da kann man sich ausdrücken und deshalb ist es für mich etwas ganz Großes“ und vehementer Ablehnung der 14-jährigen Emrye aus der AHS: „Reine Zeitverschwendung! Beschäftigungstherapie! ... Einfach sinnlos (...) aber wir klinken uns ohnehin aus und spielen auf dem Smartphone während er redet (...)“, stimmt sich der Großteil der Schüler/innen auf ein: „Ja, es geht eh“ (Elena, 17 AHS), ein.

Generell überwiegt die Zustimmung zum Fach bei den 10- bis 14-jährigen. In der Oberstufe halten sich Zustimmung und Ablehnung annähernd die Waage. Die Beliebtheit des Faches nimmt mit zunehmendem Alter stark ab. Der anfängliche Spaß mündet oft in unüberbrückbaren Frust. 12% der Schüler/innen

lehnen das Fach grundsätzlich ab und sind auch von sehr engagierten Lehrenden für das Bildnerische kaum zu begeistern. (Pirstinger, 2016) Immerhin 5% der 10- bis 18-jährigen geben an, dass BE der Topliebblingsgegenstand bleibt, egal was der Lehrer bietet. Zu diesen intrinsisch motivierten Schüler/innen kann man noch weitere 45% rechnen, die bereit sind, sich von Lehrenden motivieren und mit Begeisterung anstecken zu lassen. Die Schüler/innenaussage „Es kommt darauf an, was wir machen“ bietet einen enormen Gestaltungsrahmen für Pädagog/innen, der auch genutzt werden sollte.

Zudem kommen noch 20% der Schüler/innen, für die „Gestalterisches“ ein Hobby zu Hause ist. Mehr als die Hälfte dieser Kinder finden in der schulischen Kunsterziehung keine Entsprechung! Wir erreichen also längst nicht alle, die für das Fach begeisterungsfähig wären!

2) Schüler/innen verwehren sich vehement gegen weitere Einsparungen am Sektor künstlerischer Fächer

Kürzungen an den Kreativfächern machen momentan nicht einmal vor Ausbildungsstätten halt. Während Schulaufsichtsbehörden, manche Lehrer/innenkollegien und Eltern die künstlerischen Fächer als erstes antasten, wenn es um Schulautonomie geht, können sich Schüler/innen keinen weiteren Eingriff in diese letzten Freiräume der Schule mehr vorstellen.

80% sprechen sich deutlich gegen Stundenreduktionen aus und artikulieren BE als den wertvollsten Balancingfaktor zwischen „Burn-out“ und „Bore-out“.

„... das ist das letzte Fach, indem ich einfach ich selbst sein kann – mit meinen Gefühlen und meinem Wunsch mich auszudrücken (...) Da werde ich nicht nur über richtig und falsch definiert!“ (Veronica, 17 AHS)

Die Frage der künstlerischen Fächer geht einher mit unserer Bildungsvision. Wir reden davon, dass unsere Kinder kreativ und erfinderisch sein sollten, gleichzeitig überschütten wir sie aber mit Problemen und binden sie in Optimierungsprozesse ein, die eigene Ideen im Keim ersticken. Schenkt man den Kindern Gehör (n: 300) haben Druck und Leistungszwang ein unerträgliches Ausmaß angenommen. Kein Wunder, dass 70% der Schüler/innen das Statement unterstreichen: *Ich mag BE, weil ich mich hier von den anderen „anstrengenden Fächern“ erholen kann.*

3) Österreichische Schüler/innen lieben ihre BE Lehrer/innen.

Würden die Schüler/innen Noten für das Fach und für die Lehrenden vergeben können, würde, obwohl die gesamte Notenskala ausgeschöpft wird, der überwiegende Teil zwischen „Sehr gut“ und „Gut“ pendeln. Ein Großteil der Schüler/innen ist sehr zufrieden mit seinen Kunsterzieher/innen und begründet dies mit *„dem lässigen Auftreten, der Coolness, den super Ideen und der kritischen Denkweise“.*

Zudem werden BE-Lehrer/innen im Lehrerkollegium, gegensätzlich zur Selbsteinschätzung, als die „Kreativen“ und die „Künstler“ sehr hoch angesehen!

4) In allen Teilen und Schultypen Österreichs bestehen „Leuchttürme der Kunstpädagogik“. Trotzdem gleicht es einem Jolly Joker, wenn ein interessiertes Kind auf kompetente Kunsterzieher/in trifft.

Aktuell kämpfen PHs um Kooperationsverträge mit Kunstuniversitäten, um weiterhin BE-Lehrer/innen für die Sekundarstufe ausbilden zu dürfen. Gemeinsam ausgebildete Lehrende würden die Stärken beider Institutionen nutzen und zu mehr Chancengerechtigkeit führen, denn österreichische Schüler/innen besuchen großteils die Pflichtschule, nur 25% die AHS. Kinder im städtischen Umfeld und aus höheren Bildungsschichten haben eine wesentlich höhere Chance, auf hochwertig ausgebildete Kunstpädagog/innen zu treffen. Zu wenige Absolvent/innen der Kunstunis kommen in die ländlichen Regionen zurück und sehr wenige verschlägt es in die NMS. Kaum jemand nimmt ein Jobangebot an einer Brennpunkt-

schule NMS an, obwohl dort die Lernchancen und Potentiale des Faches am besten sichtbar gemacht werden könnten. Stattdessen ersetzen hier Klassenvorstände die fehlende Kunsterzieher/in.

Aus der Wahrnehmung der Kinder ergibt sich kein Kompetenzunterschied zwischen an Kunstunis oder PHs ausgebildeten Kunsterzieher/innen, sowie aus diversen Quereinsteigern rekrutierten Lehrer/innen.

- ◆ Jedoch wird der Klassenvorstandsstunde eine klare Absage erteilt!
- ◆ Schüler/innen spüren sofort, wenn Lehrende sich etwas „antun“, und sind bereit, den Funken überspringen zu lassen.
- ◆ Schüler/innen bringen kein Verständnis für Lehrende auf, denen das Fach, das sie unterrichten, selbst „unwichtig“ erscheint.
- ◆ Schüler/innen wünschen sich Lehrende, die die Kompetenzen ihres Faches auch selbst beherrschen.

5) Was der Lehrende in diesem Fach den Lernenden anbietet ist, für 42% der Schüler/innen entscheidend dafür, wie hoch die Bedeutung des Faches eingeschätzt wird.

Es kommt im BE-Unterricht in hohem Maß darauf an, was von den Lehrenden geboten wird und, möglicherweise mehr als in anderen Fächern, welchen Motivationsfaktor die Lehrperson verbreitet. *„In anderen Fächern müssen wir genau tun, was im Buch steht, Seite für Seite. In BE können wir kreuz und quer denken. Einmal arbeiteten wir mit großen Pinseln, dann haben wir riesige Schachtelskulpturen gemacht – manchmal können wir sogar mit den Handys arbeiten“* (Manuel, 13 Jahre, AHS) (Pirstinger 2016.).

Für die Motivation der Schüler/innen ist es zentral, geeignete Aufgabenstellungen, unterschiedlichste Techniken und ein vielfältiges Materialangebot zu unterbreiten. Das Einbeziehen von Schüler/inneninteressen, von aktuellen Problemstellungen, sowie die Wahlmöglichkeit und das gemeinsame Abklären von Inhalten und Zielen mit den Schüler/innen werden hoch geschätzt. Aus den Schüler/inneninterviews (Pirstinger, 2016) wird die große Diskrepanz zwischen den Gestaltungsvorgaben der Lehrenden und den Gestaltungsbedürfnissen der Schüler/innen deutlich. Altbewährte „Themenstellungen“ scheitern sehr häufig an den Interessen der heutigen Jugend, weil der kreative Handlungsspielraum von Schüler/innen als zu gering empfunden wird. *„Auf unser eigenes kreatives Potential wurde kaum eingegangen. Wir mussten den Gestaltungsvorgaben des Lehrers folgen, auch wenn es unserem ästhetischen Empfinden nicht entsprochen hat. Daher war es nicht möglich einen Bezug zur eigenen Arbeit zu entwickeln.“*

Die Bilder des BE- Unterrichts haben uns nicht gefallen. (...) Sie landeten im Müll.“ (Oliver, BE- Student, 20)

6) Wie schaffen wir es, stereotype Vorurteile zu zerstreuen?

Stereotype Vorurteile haften unserem Fach wie ein Virus an und beeinflussen natürlich die Wahrnehmung der Schüler/innen: *„BE ist halt nur ein Nebenfach, im wahrsten Sinne des Wortes. Das gefällt einem vielleicht, aber es wird nicht ganz ernst genommen – von den Lehrer/innen und den Schüler/innen!“* (Daniela, 17 Jahre)

Eine wesentliche Chance für das Fach liegt darin, mit folgenden Mythen aufzuräumen:

- ◆ **Kunst ist Luxus (ist zu nichts nütze beziehungsweise reine Dekoration)**
- ◆ **Alles ist Kunst (völlig beliebig, vom Geschmack abhängig)**
- ◆ **Kunst ist Spiel (erfordert keine Anstrengung)**
- ◆ **Kunst muss Spaß machen (man darf nicht eingreifen und ausbessern)**
- ◆ **Kunst ist Talent (man kann es oder kann es nicht)**
- ◆ **Bilder versteht jeder (man kann ohnehin sehen, was es ist – Vermittlung unnötig)**
- ◆ **Kunst ist Handwerk (fördert nur die Hände – man braucht da nicht zu denken)**

Die Fachschaft hat großen Handlungsbedarf, Fachziele und Lernoutputs vor Schüler/innen und Schulpartnern besser zu artikulieren, zu visualisieren und zu verankern. Schüler/innen brauchen konstruktive Rückmeldungen zu ihrer geleisteten Arbeit. Dabei ist inflationäres Lob nicht notwendig, aber zumindest aufmerksame Betrachtung, mindestens eine wertschätzende Rückmeldung oder Nachfrage zur geleisteten Arbeit.

7) Unser größter Feind ist die Gleichgültigkeit

„Wirklich verhängnisvoll ist, dass die Schule eine Veranstaltung ist, bei der die Lernenden und die Lehrenden unablässig mit wirklich paradoxen Forderungen konfrontiert werden.“

An paradoxen Forderungen kann man aber nur entweder krank werden oder verrückt oder gewalttätig, oder man flüchtet sich in Gleichgültigkeit.“ schreibt Marianne Gronemeyer (2014, S. 7).

Tatsächlich stehen wir in der Kunsterziehung der paradoxen Forderung gegenüber, mit immer kleiner werdenden Mitteln (Stunden, Ausstattung, Materialgeld), mehr und vor allem messbaren Output zu erzielen. Viele Kolleg/innen haben Jahrzehnte lang ihr Bestes gegeben und mit ihrem Engagement viele fehlende Rahmenbedingungen kompensiert. Burn-out ist Fakt, Rückzug und Gleichgültigkeit eine logische Kon-

sequenz und eine Art Selbstschutz in Situationen extremer Ungewissheit.

8) Wechseln Sie Ihre Perspektive

Aus den Gesprächen mit den Schüler/innen, die ein durchaus wertschätzendes Bild der Kunsterziehung zeichnen, lassen sich vor allem Maßnahmen ableiten, die die Lehrer/innen - Schüler/innenrolle weiter verändern. Lehrer/innen können einfordern, was zu tun ist, oder sie können für andere Lernerfahrungen sorgen. Der kreative Funke springt über, sobald Schüler/innen und Lehrende gleichermaßen Verantwortung für gelungene Unterrichtsprozesse übernehmen.

- ◆ Entdecken Sie die Liebe zum Künstlerischen neu!
- ◆ Be-geist-erung und En-thus-iasmus (wörtlich Gott im Inneren): Fokussieren Sie sich darauf, ihre Schüler/innen mit Begeisterung anzustecken!
- ◆ Seien Sie humorvoll!
- ◆ Befreien Sie sich vom Druck, nur perfekte, sofort brauchbare Lösungen zu finden.
- ◆ Schaffen Sie zuerst eine stabile Vertrauensbasis in der Klasse, die experimentelle Situationen und Fehler zulässt.
- ◆ Bekunden Sie Interesse an den Bildern und ästhetischen Vorlieben ihrer Schüler/innen.
- ◆ Lassen Sie den Kindern und sich selbst ZEIT! Weniger ist mehr!
- ◆ Reden Sie über kreativitätshemmende und -fördernde Faktoren.
- ◆ Versuchen Sie, mindestens einen positiven Aspekt bei jeder Arbeit zu finden.
- ◆ Geben Sie konstruktives Feedback über die geleistete Arbeit.
- ◆ Machen Sie den Schüler/innen bewusst, was sie in der jeweiligen BE-Stunde gelernt haben.
- ◆ Nützen Sie den Ideenreichtum der Kinder. Ideen der Schüler/innen sind Rohstofflieferanten für prozessorientierten Kunstunterricht.
- ◆ Kaum etwas hemmt den kreativen Prozess mehr als das selbstverliebte Festkleben an einer einzigen Idee, nämlich der eigenen.

9) Kunsterzieher/innen vermitteln Wertvolles und Sinnstiftendes

Der Kunsthistoriker, Kurator und Lehrerbildner, Werner Fenz (†2016) hat Zeit seines Lebens darauf hingewiesen, welche herausragende Rolle Lehrenden am Sektor Kunstvermittlung zukommt. Sie sind es, die Jugendliche in direkte Verbindung mit dem Schöpferischen bringen.

„Das fundamentale Kapital der Menschheit liegt in ihrer schöpferischen Energie. Wirtschaft und Politik mögen es gera-

de noch rechtzeitig erkennen – die dringend notwendige soziale und kulturelle Zinsen trägt.

Wer es nicht rechtzeitig gelernt hat, die Wahrheit der Kunst aufzuspüren, ist sehr wahrscheinlich Zeit seines Lebens, fremdbestimmten Standards des Lebens ausgeliefert.“ (2008, S. 112). Ähnlich argumentiert Johannes Kirschenmann:

„Wem als Schülerin, als Schüler die Erfahrung der Kunst aus der Praxis des Künstlerischen, aus Rezeption und assistierter Reflexion versagt bleibt; weil die Schule dafür keinen Lehrer hatte, ihr Curriculum keinen Erfahrungs- und Erkundungsraum bot oder weil die professionellen Anstifter selbst in ihrem Studium vom Wesentlichen der Kunsterfahrung nur peripher tangiert wurden oder weil diese Lehrer in einer Schulwoche ... zu geisttötender Routine genötigt werden und qualifizierte Fortbildung für sie zur Seltenheit gerät – diesen Schüler/innen bleibt Neugier, Geistesgegenwart, Forscherdrang, Mut zum Experiment fremd in einer Welt, die in den Soaps und warenästhetischen Verheißungen fertige Muster für ein Leben in den Stereotypen andient.“ (2007, S. 7)

Der Schlüsselfaktor im Unterricht bleibt zwar die didaktisch bestens ausgebildete Kunstpädagog/innenpersönlichkeit, dennoch müssen bildungspolitische Maßnahmen das Engagement der Lehrenden unterstützen! Denn „erfolgreicher BE-Unterricht braucht auch die Wahrnehmung und Unterstützung durch das gesamte schulische Umfeld und starke außerschulische Partner“ (vgl. Bamford, 2006, S. 11)

Ausblick:

Unsere Schüler/innen sind für das Fach erreichbar und begeisterungsfähig.

„Je charismatischer und begeisterter die Lehrperson war, umso mehr Freude hat es auch mir gemacht.“ (Sandra, 20, BE-Studentin) Der konkreten Lehrperson kommt eine bis jetzt unterschätzte Bedeutung bezüglich Motivation für Kunst zu. In welchen Bereichen der BE diese Person ihre Schwerpunkte setzt, bzw. welche Methode sie verwendet, bleibt sekundär! Leidenschaftliche, begeisterte Pädagog/innen sind es, die wir für die kulturelle Bildung unserer Schüler/innen dringend benötigen.

„Unsere Lehrerin war Feuer und Flamme für ihr Fach – wir ließen uns von ihrer Begeisterung einfach mitreißen.“ (Leonie, 18, Maturantin)

Eine einzige Lehrer/innenpersönlichkeit stiftet in Generationen von Schüler/innen Kulturbewusstsein an und formt

gleichzeitig Schulkultur. Schulen mit ausgewiesenem kulturellem Profil rangieren meist ganz oben in den Rankings. Profiteure dieses Engagements der Kunsterzieher/innen sind neben den Schüler/innen die gesamte Schulgemeinschaft inklusive Eltern, aber auch die Gemeinden und die Wirtschaft. (vgl. Bamford, 2006, S. 139)

Primäre Aufgabe zukünftiger Ausbildungsstätten wäre es, didaktisch bestens ausgebildete Künstler/innenpersönlichkeiten von Lehrer/innen zu entwickeln und in einem Life-Long-Learning zu begleiten, um die Offenheit für Neues, Fremdes und Visionäres zu bewahren. „Der Künstler der Zukunft wird Pädagoge sein müssen“, postuliert Sir Simon Rattle.

Eine zukunftsfähige Gesellschaft ist angewiesen auf kreative, kritikfähige, flexible Lehrer/innenpersönlichkeiten, die fast wie Künstler die Zeichen der Zeit aufspüren können und sensibel zum Wohl der ihnen anvertrauten Jugend darauf reagieren. Unsere Schule, aber vor allem unsere Kultur, braucht selbstbewusste und eigenwillige Kunstpädagog/innen, die ihr pädagogisches Tun als Erziehungskunst begreifen.

Literatur

Bamford, Anne (2006): The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster: Waxmann.
 Gronemeyer, Marianne (2014): Bildung braucht Gastlichkeit. In: brennstoff Nr.33. Wien: Gea-Verlag. S. 5- 7.
 Kirschenmann, Johannes (Hg.) (2007): Kunst und Unterricht. Nr. 309. Leipzig: Friedrich. S. 7.
 Pirstinger, Franziska; Melbinger-Wess, Heidrun (Hg.) (2008): Pro Arte. Einhundertdreizehn Argumente für die Kunsterziehung. Graz: Eigenverlag
 Pirstinger, Franziska (Hg.) (2009): Intervention durch Kunstunterricht. Kunstpädagogische Strategien und Möglichkeiten für eine Schule der Vielfalt. Graz: KPH Eigenverlag.
 Pirstinger, Franziska (2014): Wir haben Potenzial und Fans. In: Pirstinger, Franziska; Melbinger-Wess, Heidrun (Hg.): Das steirische kunstpädagogische Generationengespräch. Herkunft – Gegenwart – Zukunft der künstlerischen Fächer in der Steiermark. Graz: Leykam, S. 445–464.
 Pirstinger, Franziska (2016): Was hast du denn in BE gelernt? In: Fridrich, Christian (et al) (Hg.) Forschungsperspektiven PH Wien. Band 7/ 2 Wien: Lit. Verlag. S. 63 – 77.



Pirstinger, Franziska (*1965), Hochschullehrerin an den Pädagogischen Hochschulen Steiermark. Leiterin des Kompetenzzentrums Kunst Kreativität Kommunikation: KPH Graz. Studien: Kunsterziehung, Malerei, Pädagogische Psychologie: Pädagogischen Akademie Eggenberg, Akademie der bildenden Künste Wien, Universität Wien
 Unterrichtspraxen an allen Schultypen. Interessen: SchülerInnenperspektiven, Künstlerische Projektarbeiten, Europa-projekte;
 e-post: Franziska.pirstinger@kphgraz.at

Wolfgang Schreiberlmayr

BE - RE - ANALYSED

Watching the Watcher.

Wiedersehensfreude versus wiederkehrende Distanz

TOOL 0 Über die Verwendung von Textteilen auf Englisch

Einerseits stehen dahinter langjährige InSEA-Aktivitäten, wie das Lesen von Fachartikeln, Infoletters, Calls for Papers und Ähnlichem, in der Folge Vorbereitungen und Präsentationen von eigenen Beiträgen zur Fachdiskussion auf internationalen Kongressen.

Dann natürlich die Partizipation an keynotes and presentations of colleagues, social events, meetings and after congress trips. Um mit den Fachkolleg_innen weltweit in den Diskurs treten zu können, ist für InSEA-Mitglieder Englisch Kongresssprache geworden. Daher kommt auch das Einflechten von englischen Bezeichnungen, teils aus anderen Präsentationen, für die hier diskutierten kunstpädagogischen Überlegungen.

Andererseits sammelten sich im Wortschatz des Autors diverse Sprachkonstruktionen an, kommend von englischen Songtexten, Filmszenen, Jugendkulturen und Alltagsästhetik. Manche dieser Phrasen finden neue fachspezifische Kontextualisierungen und sollen der leichteren Merkbarkeit und Kommunikation dienen, Visionen und Konstruktionen bezüglich des Faches Bildnerische Erziehung sprachlich verbildlichen.

Shaping the Future – dazu erscheint es sinnvoll, die Beziehungen zwischen Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit im Kontext der eigenen Fachgeschichte zu reflektieren.

„Was der Kunstpädagogik fehlt, ist ein historisches Bewusstsein – ein Bewusstsein von der eigenen Historizität. Philosophie, Pädagogik und Kunstwissenschaft haben sich nie anders als in ihrer historischen Bedingtheit verstanden.“ (Schütz, 2002, S.149)

Forschende Grundhaltung ist unerlässlich für Lehrende und Lernende in allen Variationen. Für genau diese Reflexionsprozesse über und im Fach BE werden hier drei Methoden und zugehörige Tools präsentiert.

TOOL 1 Watching the Watcher

Der IMPULS 1 des Vortrags zielt darauf, anstelle eines Kunstwerks, ein BE-Unterrichtsmodul ins Zentrum der analytischen Betrachtungen zu stellen, das BEGEHEN SIE ANALYSE?! SPIEL dafür anzuwenden (Abb. 1). Dahinter steht die Idee, spielerische

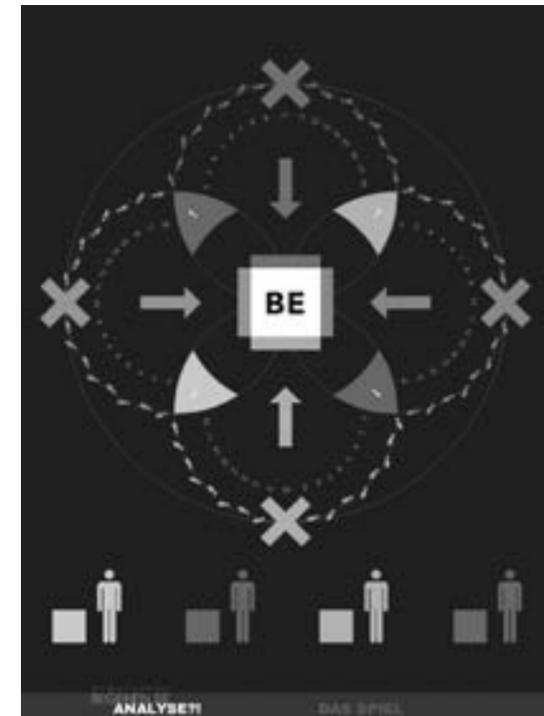


Abb. 1
 Tool 1, Manipulation des Spielplanes (2016) des „Begehen Sie Analyse?! Spieles“. Grafik W. Schreiberlmayr, G. Hickisch, 2003,

und humorvolle Reflexion der eigenen Unterrichtspraxis anzuregen und dabei vertraute Analysemethoden anzuwenden. Dass BE-Unterricht selbst wie ein Kunstwerk gesehen werden kann, entspricht ohnehin der Auffassung vieler Fachkolleg_innen.

Zu Grunde liegt das BEGEHEN SIE ANALYSE?! SPIEL, welches 2003 im Heft 3 der Reihe „Fliegendes Klassenzimmer“ publiziert wurde. Die damalige Forschungsfrage fokussierte auf den fachdidaktisch sinnvollen Einsatz von digitalen Medien für Analysezwecke in BE. Eine Auswahl von spezifisch dafür entwickelten Unterrichtsmaterialien wurde der Fachschaft zur Verfügung gestellt. Das Spiel wurde kreiert, um die Balance zwischen Digitalem und Analogem zu halten. Im Zentrum eines Spielplanes steht ein Kunstwerk, das mittels Motivsucher fokussiert wird. Vier Analyse-Standpunkte, nämlich Pragmatik, Semantik, Syntaktik und Sigmatik werden, gestützt durch Fragekarten und anwählbare Antworten, eingenommen (Abb. 2). Das Werk wird umkreist, von vier Zugängen aus

Abb. 2

Tool 1, Spielkarten des „Begehen Sie Analyse?! Spieles“. Grafik W. Schreibelmayer, A. Rumetshofer 2009



rechts:

Abb. 3

Tool 2, Navigator Tool Box. Foto W. Schreibelmayer 2015

Abb. 4

Tool 2, Flight Deck of Navigator Tool. Grafik W. Schreibelmayer, A. Rumetshofer 2015

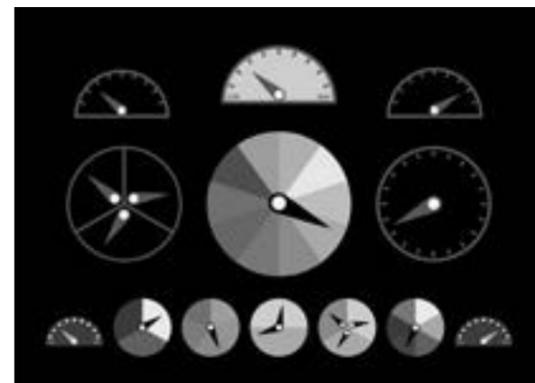
betrachtet – in diesem Sinne wird analysiert. Der Blick auf den eigenen Blick der analysierenden Rezipient_innen wird durch selbstreflektierende Meta-Ebenen-Fragestellungen angeregt. Vier aufgestellte Spiegel unterstützen die Prozesse von Metakognition und Metaemotion. Gemeint ist hier, dass Selbstreflexion mitspielt im Prozess der Analyse von BE-Stunden. Über das eigene Denken nachdenken, dem eigenen Fühlen nachfühlen, den Blick auf den eigenen Blick werfen. „... watching the watcher ...“ (Waters, 1968). Diese Phrase stammt aus einem im Wortschatz des Autors verankert gebliebenen Songtext von Pink Floyd und ist der Name für Tool 1.

Die Vision der begleitenden Erforschung des eigenen BE-Unterrichts soll durch die vorgestellte Methode eine schul-alltags-taugliche Realitätsebene erreichen, Praxis-Research des Faches BE mit künstlerisch-wissenschaftlichen Methoden soll unterstützt werden. Die persönliche kunstpädagogische Arbeit kann wie ein Kunstwerk analysiert werden, ihre Ziele, die Inhalte, die Unterrichtskompositionen mittels Methoden und Medien und ihre Beziehung zu den gegebenen Rahmenbedingungen durch Gesellschaft und Bildungspolitik. Der wesentlichste Aspekt dieses Impulses 1 besteht darin, den BE-Unterricht in seiner komplexen Struktur zu untersuchen und vor allem im Sinne der angesprochenen Meta-Ebene, die eigene Position als Lehrender, den Weg dorthin und darüber hinaus, weiter zu reflektieren: Watching the Watcher – Watching the Art Teacher behind the Art Lesson.

TOOL 2 Navigator Box for Visual Arts Education

Der IMPULS 2 regt dazu an, die Fragestellungen bezüglich des BE-Unterrichts in Form von Mess-Scheiben und Anzeigern zu visualisieren. In einer Box, die von außen wie eine übliche BE-Schachtel aussieht (Abb. 3), befindet sich das Cockpit (Abb. 4), das Flight Deck für den BE-Flug. Die Zeiger und Messinstrumente sind einfache Papiermechaniken, die durch unterschiedliche Beschriftungen auf die gemeinten Bedeutungen verweisen können.

Mit der unter Tool 1 angeführten Spielkonstruktion können Reflexionsfragen zu BE spezifischen Aktivitäten generiert werden. Wozu soll die bildnerisch-praktische Übung

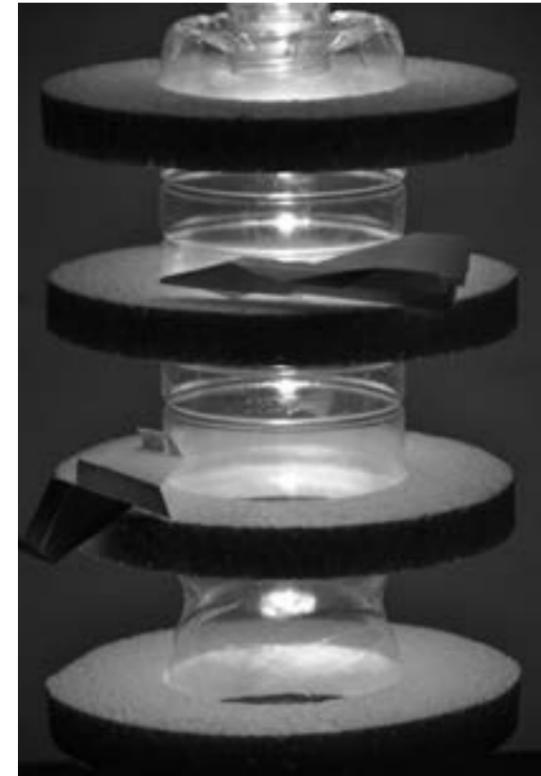


der Schüler_innen dienen, welche Kompetenzen können dadurch erworben, trainiert oder verfeinert werden? Anhand welcher Inhalte sollen Lern- und Erkenntnisprozesse aktiviert werden? Mit welchen bildnerischen Mitteln und Werkzeugen soll agiert werden? Welche sozialen Interaktionen werden angeregt? Wieso ist die intendierte Kompetenzsteigerung überhaupt von Bedeutung? Zur Bewältigung welcher Lebensrealitäten bzw. Anforderungs-Situationen soll die Kompetenz befähigen? Welche Meinung und Werthaltung vertritt die Lehrperson und welchen Ursprung hat diese? Die Fragestellungen fungieren in Richtung Potential-Analyse von Visual Arts Education, beleuchten jene Entscheidungsfelder, die bei Planung, Realisation und Reflexion von BE-Unterricht relevant sind. Für das BEGEHEN SIE ANALYSE?! SPIEL werden Fragekarten kreiert und verwendet, für das NAVIGATOR TOOL werden Zeiger und Skalen mit fachspezifischen Bedeutungen versehen, die Wechselwirkungen und das Zusammenspiel der unterrichtlichen Entscheidungsfelder stehen im Fokus.

Chronologische Prämissen wie VOR, WÄHREND und NACH dem BE-Unterricht werden durch die Messgeräte visuell angezeigt. Entscheidungsprozesse der BE-Piloten über immaterielle und materielle Bereiche werden sichtbar manifestiert

Abb. 5

Tool 3, Tower of Learning with Airplanes of Knowledge, Detail. Installation und Foto W. Schreibelmayer 2016



und als Entscheidungsaufgabe definiert. Bezüge zur Allgemeinen Didaktik bestehen: „Wer soll lernen? Was soll gelernt werden? Von wem soll gelernt werden? Wann soll gelernt werden? Mit wem soll gelernt werden? Wo soll gelernt werden? Wie soll gelernt werden? Womit soll gelernt werden? Wozu soll gelernt werden?“ (Jank, Meyer, 2011, S.16)

Die Lernenden können ihre persönlichen Flight Decks gestalten und entsprechend programmieren, die Vision von Selbststeuerung und Verantwortung bezüglich ihrer Lernprozesse wird durch dieses Tool thematisiert, Bewusstsein für bereits existierende, aber auch erst zu entwickelnde Entscheidungsoptionen wird gefördert. Neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Realitäten wird herbeigespielt, die Tool-Box wird zu einem Creativ-Generator im Sinne von Shape the Future. An dieser Stelle möge auch folgender Verweis aufscheinen: „Die dabei gemachten Erfahrungen bestärken und erweitern das Selbst, die Arbeit am äußeren Material ist zugleich die Arbeit des Selbst an sich und dem eigenen Leben, gemäß der alten lateinischen Formel *fabricando fabricamur*, ‚Durch unser Gestalten erhalten wir selbst Gestalt‘“. (Schmidt, 2003, S.51)

Wie sehr werden Lernende tatsächlich in die Auswahl der angestrebten Kompetenzen einbezogen? Allein das Stellen dieser und ähnlicher kritischer Reflexionsfragen dient der Sensibilisierung und kann zur Erweiterung der Denkräume im System Schule führen. Warum sollen die Lernenden Kompetenzen erwerben, welchen dahinter stehenden Instanzen, Systeme, Organisationen, Glaubensgrundsätze usw. soll zugearbeitet werden? „Who is driving the plane? Are you in control or is it driving you insane?“ (Jagger, Richards, 1966) Von diesen Navigator-Tool-Box Fragestellungen kann zum 3. Tool übergeleitet werden.

TOOL 3 Tower of Learning and Sounds of the Mothership

Der IMPULS 3 zielt darauf hin, 3-dimensionale Modelle zu gestalten und zu bespielen, welche die Komplexität individueller Persönlichkeitsentwicklung, partnerschaftlicher Lernerfahrungen und kollektiver Bildungsprozesse thematisieren. Persönliche informelle Bildungsprozesse, didaktisch aufbereitete formelle Lernkonstruktionen und das Zusammenwirken der Systeme Schule, Politik und Gesellschaft werden reflektiert. Die Modelle stellen einerseits diagnostizierte Gegebenheiten und Rahmenbedingungen dar, unterstützen andererseits die Kreation von kunstpädagogischen und gesellschaftlichen Utopien.

Wer steht dahinter? Wer gestaltete BE-Prozesse einst, wer heute, wer in Zukunft? Um diesen komplexen bildungs- und gesellschaftspolitischen Fragestellungen ebenfalls spielerisch

humorvoll mit künstlerisch-wissenschaftlichen Methoden nachgehen zu können, wird das Konstruieren von Visualisierungsmodellen vorgeschlagen. Durch die 3-Dimensionalität der Objekte und die Symbolwirkungen der eingesetzten Materialien und Medien können reflektierende und neukonstruierende Denkprozesse angeregt werden.

THE TOWER OF LEARNING (Abb. 5 und 6) ist ein 3-dimensionales Modell, welches Reflexionen bezüglich der Struktur von Lehrhalten und Kompetenzen, deren Vermittlung und verinnerlichten Erkenntnisgewinn anregen soll. Eine Säule aus zwei transparenten Petflaschen weist acht in regelmäßigen Abständen übereinander liegende Ringbalkone aus weißem Styropor auf. Die acht Ringe verweisen auf die acht Schulstufen der Sekundarstufen. Auf diesen ringförmigen Plattformen findet nur eine begrenzte Anzahl von Papierflugzeugen mit ihren Informationen einen Landeplatz. Zeit und Raum sind begrenzt, Entscheidungen und Auswahl müssen getroffen werden. Im Inneren der Pet-Säule strahlt das Licht einer darunter montierten Taschenlampe. In Anlehnung an die Bedeutung von Aufklärung, nämlich „... Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit ...“ (Kant, 1784) wird Licht als Symbol für Erkenntnisgewinn der Lernenden angewandt. Diese sollen durch kunstpädagogische Bildungsprozesse unterstützt werden, Active Citizenship in adäquaten Handlungsspielräumen realisieren zu können.

Abb. 6
Tool 3, Tower of Learning and Mothership.
Installation und Foto W. Schreibelmayr 2016



In einem umlaufbahnartigen Bezug stehen THE TOWER OF LEARNING und THE MOTHERSHIP (Abb. 6).

„Sounds of the Mothership“ (Parsons, 1980) ist der Titel einer Komposition, generiert mittels Computermusik und Feldaufnahmen von Musikinstrumenten aus unterschiedlichen Erdteilen. Symbolhaft verweist in dieser Installation THE MOTHERSHIP mit seinen Sound-Botschaften auf kollektive nationale und internationale Vereinbarungen wie Lehrpläne, Matura-Leitfäden, Schüler_innen- und Lehrer_innen-Kompetenzen, Schulunterrichts-Gesetze, Lehrer_innen-Dienstrechte, Erlasse der Ministerien, Bildungsreformen, politische Programme, Forderungen von Interessens-Vereinigungen, das ENViL-Kompetenzstrukturmodell, die UNESCO-Roadmap, InSEA-Standards usw.

Die Installation soll auch dazu inspirieren nachzuforschen, welche Lehrpläne und Curricula während der eigenen Schul- und Studienzeit aktuell gültig waren, welche Lehrenden und Kolleg_innen prägend waren für die Entwicklung der eigenen Fachposition. Inwiefern stößt man bei der kritischen Revision der eigenen Lerngenese auf Wiedersehensfreude versus wiederkehrende Distanz und warum?

Tool 3 veranschaulicht die Fülle von äußeren und inneren Einflüssen auf BE-Aktivitäten und soll die Fach-Community motivieren, selbst Signale zu shapen und kunstpädagogische Utopien zu kreieren.

Die BE-SPIELE mögen beginnen!

Literatur

Schütz, Helmut G.: Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien, Schneider-Verl. Hohengehren, 2002

Waters, Roger: Set the Controls for the Heart of the Sun, auf: Smith, Norman (Producer): Pink Floyd. A Saucerful of Secrets, Recorded at EMI Abbey Road Studios, London, 1968.

Schmid, Wilhelm: Schule der Lebenskunst, in: Carl-Peter Buschkühle (Hrsg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium. Künstlerische Bildung und die

Schule der Zukunft, Köln, Salon-Verlag, 2003.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle, 10. Aufl., Berlin, cornelsen Schulverlag, 2011.

Jagger, Mick/Richards, Keith: Who`s Driving Your Plane?, auf: Oldham, Andrew Loog (Producer): The Rolling Stones. Have you seen your mother, baby, standing in the shadow? B-side, Recorded at IBC Studios, London, 1966.

Parson, David: Sounds of the Mothership, auf: Fortuna Records For-006, US, 1980.

Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? in: Biester, Johann Erich, Gedike, Friedrich (Hrsg.): Berlinische Monatsschrift, Berlin, 1784.

Weiterführende Literatur

UNESCO Road Map for Arts Education, Lisbon, 2006
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

ENViL-Kompetenzstrukturmodell:
<http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/06/Modell-deutsch.jpg>

Schüler_innen Kompetenzen BAG BILD:
<http://www.bag-bild.at/images/Arbeitsfelder/kompetenzkatalogBE.pdf>

Leitfaden SchülerInnen-Kompetenzen BE 10/2013
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/schubf/se/kks.html>

BE Kompass 2014, herausgegeben von der Arbeitsgruppe „Lehrer_innenkompetenzen in Bildnerische Erziehung“ der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildnerische Gestaltung und Visuelle Bildung

<https://www.bmbf.gv.at/schulen/schubf/se/kks.html>

Bildnerische Erziehung Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung. Leitfaden zu den 3 Säulen der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung an AHS. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfbe.pdf?4ktn8p

Lehrplan für den Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung/ Unterstufe

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs4_778.pdf?4dzgm2

Lehrplan für den Pflichtgegenstand Bildnerische Erziehung/ Oberstufe

https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_16_11868.pdf?4dzgm2

Fliegendes Klassenzimmer Heft 3
<http://www.ufg.ac.at/Das-fliegende-Klassenzimmer-Heft-3.4550.0.html>

Bildnerische Erziehung, AHS-Oberstufe Kommentar, Österreichischer Bundesverlag Ges. m.b.H., Wien, 1989



A. Univ. Prof. Mag. art.
Wolfgang Schreibelmayr
1960 geboren in Linz
1980 – 86 Studium der künstlerischen Lehramtsfächer Bildnerische Erziehung und Technische Werkerziehung an der UfG Linz
Seit 1986 tätig an der UFG Linz in der Abteilung für Bildnerische Erziehung, in wechselnden Funktionen, derzeit Abteilungsleitung BE
Seit 1987 durchgehend aktiv als Kunstpädagoge am Georg von Peuerbach Gymnasium Linz in den Fächern Bildnerische Erziehung und Technische Werkerziehung





Gotthard Fellerer

Vorwärts, wir müssen zurück!

Gegenwärtig stehen alle Bildungs- und Weiterbildungsinstitutionen unter einem gewaltigen Veränderungsdruck und selbsternannte Experten und Reformwildlinge, die oft mit der Realsituation wenig zu tun haben, beamtische Schreibtisch- und Politäter also, die Umgestaltungen fordern oder eingangsetzen, deren Folgen sie nicht abschätzen können. Der Hintergrund dieser Veränderungen ist im Umstand zu suchen, dass, bedingt durch die digitale Revolution, sich das gesicherte und ungesicherte Wissensvolumen unkontrolliert potenzierte und zunehmend der Mensch, das Kind mit all seinen Besonderheit auf der Strecke bleibt. Eine digitale Monokultur schlägt all das kahl, was unter Kreativität, Fantasie und Innovation firmiert, und der so genannte Fortschritt ist nun wirklich ein „Fort-Schritt“, also ein „Wegschritt“ von der Besonderheit und Individualität des Menschen geworden. So werden unsere Vorstellungen, wie eine Gesellschaft zu funktionieren habe, durch die digitale Dauerdosenkost gestrafft – die „Vorstadtweiber“ huschen durch die Wohnzimmer und die Vokabelkenntnisse einer Quizkultur werden mit „Bildung“ verwechselt. Nur jene, die Teile ihrer Zeit noch in einem selbstdisziplinierenden Einschließungsmilieu verbringen können, sind geistig regsam und entwickeln im Verbund noch kritisches Bewusstsein und Träume.

Heute muss Erlerntes „brauchbar“ sein, und da wird der Platz für musische Fächer immer enger, und manche Vertreter der musischen Belange meinen, dass diese durch Verwissenschaftlichung, „Verkopfung“ also, mehr Legitimation und Brauchbarkeit erhalten, und ersticken damit Hoffnungen, Träume und Vorstellungen. Der Gesang bleibt im Hals stecken, der Instrumentalunterricht wird in den Freizeitpark verlegt und die Bildnerische Erziehung wird zum Suchhund gesellschaftlich relevanter Problemzonen. Schlussendlich soll man ja etwas brauchbares Lernen – und sei es der Neid auf die anderen. Das Kind wird nicht mehr dort abgeholt, wo es sich befindet, sondern muss jenes politische, ökologische oder soziale Problemfeld beackern, das gerade aktuell ist.

Doch wo bleibt die Stille, die Beschäftigung mit sich selbst, das Bei-sich-Sein, die Freude am Tun? Sie weicht dem Leistungsdruck des Besser-sein-Wollens. Somit wurde der Leistungskoeffizient zum Indikator für die Qualität einer Schule, und somit ein Faktor, der sich über kindliche Belange und auch Befindlichkeiten der Lehrenden einfach hinwegsetzt.

Leistung und Brauchbarkeit sind auch Inhalte, die wirtschaftlich orientierte Organisationen einfordern, und man bedient sich einer besonders subtilen Foltermethode – z.B. der PISA-Studie. Dies, in Anbetracht der Untersuchungen, dass im Vergleich der Schulabgänger der antiautoritären Schule Summerhill, mit Absolventen konventioneller Standardschulen, in ihrer Lebenslaufbahn die ziemlich gleichen Ergebnisse aufwiesen. Da und dort gab es Gescheiterte, ein breites Mittelmaß aber auch Absolventen, die hohe Positionen in Gesellschaft und Wirtschaft erreichten. Dennoch meint die OECD, es besser zu wissen und nimmt die Schule in die Pflicht, denn 7% der schulischen Abgänger sind nicht vermittelbar – sind diese, wie der Kurier schrieb, eine „verlorene Generation“?¹

Schlussendlich ist aber die OECD eine Organisation, deren Mitgliedstaaten einander beim nachhaltigen wirtschaftlichen Fortschritt durch die Weiterentwicklung und Verbreitung der erfolgreichsten marktwirtschaftlichen, sozialen und demokratischen Arbeitsweisen unterstützen sollen (Grundsatzpapier der OECD). Von pädagogischen Kompetenzen ist aber keine Rede. Doch erlaubt sie sich, denen in die Suppe zu spucken, die sich eigentlich auskennen. Heinz Dieter Meyer, Professor an der State University of New York, und andere Experten haben z.B. einen konsequenzlosen Brief an den Direktor Andreas Schleicher, verantwortlich für das „Programme of International Student Assessment“ (PISA), einer Unterorganisation der OECD, Paris, verfasst, in dem auf die massiven Mängel der PISA-Messungen hingewiesen wird, deren Konsequenzen vor allem in Österreich nur negative Folgen und endloses „Herumdoktern“, eine Verunsicherung der Lehrerschaft, eine dauerhafte Frustration von Schülern und Schulstress verursacht, der bis in die Grundfesten der Gesellschaft, die Familie, reicht.

Doch die Henker unseres Bildungssystems und die beteiligten Frustrationsorgane bevorzugen die Ökonomisierung der Bildungslandschaft und verkopfen die ästhetische Bildung. In Folge damit all jene Elemente, die man als musisch bezeichnet. Sie sind die fatalen Verursacher eines Soges, der autonome Kunst in den Strudel der Nichtwahrnehmbarkeit saugt. Da aber die gehandelte und öffentliche Kunst den Gesetzen des Marktes, also Angebot und Nachfrage gehört, die Kunst zur Ware verkam, der Skandal zum Aufmerksammacher und Wertindikator wurde, verlor Kunst ihre Erziehungsfunktion. Die Disziplinierungs- und Kontrollorgane ersetzen nun das ver-

ständige Augenzwinkern des gütigen Lehrers und schlussendlich wird nun so vorgedacht, dass der geistige Bewegungsraum der Lehrenden eingeschränkt wird und das vorgedacht Vorgekaute mittels eines leicht evaluierbaren und digitalisierten Kreuzerltests überprüft werden muss. In der Pädagogik sind wir offenbar im Niemandsland der Vollkoffer gelandet!

Und das, was überlegens- und nachdenkenswert erscheinen würde, wird, wenn schon, im Regelfall, diagonal behandelt, schubladiert, auf die lange Bank geschoben, zerknüllt oder bestenfalls in vielen Jahren wieder entdeckt. Dabei denke ich an die pädagogischen Gerätschaften, der didaktischen Affirmationen, die die Felder des „Zeichnens“, der „Kunsterziehung“, der „Visuellen Kommunikation“, der „Ästhetischen Bildung“, „Bildnerischen Erziehung“, wie immer das Fach hieß, heißt oder heißen mag, durchpflügen. Man betreibt in der Pädagogik Etikettenschwindel und ersetzt Wissen und Fähigkeiten durch den fadenscheinigen Begriff „Kompetenz“, der zur Kredenz all jener beliebigen Inhalte wird, die man dort hineinstopft.

So heißt es im Kompetenzpapier „Bildnerische Erziehung“: „Die Kompetenzen in ‚Bildnerischer Erziehung‘ beziehen sich sowohl auf kognitive Fähigkeiten wie auch auf gestalterische Fertigkeiten. Sie schließen aber auch jene Teilbereiche des Gegenstandes ein, die sich einem operationalisierbaren Prüfverfahren weitgehend entziehen, etwa personale und soziale Kompetenzen, Werthaltungen und Einstellungen. Dies bedeutet, dass künstlerisches, gestalterisches und soziales Handeln in einen diskursiven Zusammenhang gestellt werden. Wir gehen davon aus, dass nicht alle fachspezifischen Aspekte des Unterrichtsgeschehens mit Kompetenzen beschrieben werden können.“

Aha, also Zurück an den Anfang:

Denn Lehr- und Lernsituationen können durch Lernzielorientierung, Erfahrungseinbeziehung, Pragmatik, Handlungs-, Projekt- oder Fallorientiertheit geschaffen werden, die ja fachspezifische Ziele sind. Denn Lehr- und Lernziel ist immer noch ein Übergeordnetes und gehen von der Weckung zum Tun, der Förderung durch Fordern und der Schulung affektiver, kognitiver, sozialer, ästhetischer und motorischer Kompetenzen (Fähigkeiten und Fertigkeiten) im bildnerischen Bereich aus, die unter besonderer Berücksichtigung altersspezifischer Besonderheiten und Entwicklungsstufen unter dem Aspekt von Ganzheitlichkeit zu berücksichtigen sind.

Eine besondere Berücksichtigung ist dabei der Demokratisierung des ästhetisch Erfahrenen zu schenken, die ermöglicht wird durch:

- ◆ Hinführung zur fachgerechten Kennerschaft im Sachbereich „Kunst“. D.h. Offenlegung der Hintergründe, des Pro-

grammes und praktische Analyse durch Rückabrollung des Prozesses, der zum Kunstwerk führte.

- ◆ Das Verstehen ästhetischer Wahrnehmungen und visuell erfahrener Prozesse allgemeiner Art, die repräsentativ für Alltagsästhetik, Künstler oder Stilrichtungen sind.
- ◆ die kompetenzorientierte analytisch verbale und praktische Arbeit und Aufarbeitung bildnerischer Probleme durch SELBERTUN und Selbsterfahrung!
- ◆ Reflexion und manuelle Umsetzung des emotionell Erfassten, das durch Erfahrung zum Handlungsanlass führt.

Weitere Kompetenzen sind das Wissen und die damit verbundene Konsequenz von psychologischen und sozialen Aspekten. Im Weiteren fordere ich noch Güte, die Wahrhaftigkeit und die Gerechtigkeit als Kompetenzen und Fähigkeiten ein!

Doch werden künftighin Ausbildungsstellen, die dann vielleicht „Kompetenzzentren“ heißen werden, dem gerecht werden?

Sie werden, gleich dem Bundesinstitut für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Vermittlung zwischen Forschung und schulischer Praxis, BiFie genannt, zentralistischen Ballungspunkten mit mächtigen Leitern werden, welche die kausalen und kognitiven Leitlinien vorgeben, die eigentlich dem entsprechen, was wir schon kannten und machten: Fortbildung. Jetzt sagt man halt „Erwerb von Kompetenzen“ dazu!

Zahnlos(e) ARGES

Leider sind die ARGES teilweise zahn- und konzeptlos, da offenbar ein kollektives Eintreten für musische Fächer karrierehemmend für den Aufstieg ist. Es wirken somit die Druckmittel des Systems, das ja die leichte Entsorgung aufmuckender Unliebsamer, sprich Entpragmatisierung, betrieb. Damit wird auch „Lästiges“, wie all die unverständenen „unnotigen“ Kreativfächer bis zur Impotenz beschnitten, eventuell als „Überholtes“ schubladiert oder als wertlose „Retropädagogik“ entsorgt. Schlussendlich benötigen die Heroes des Systems nur windschlüpfriง angepasste Menschen, die knechtisch das Denken Übergeordneten überlassen und ... Selbstdenken oder Misserfolge? ... die sind nicht vorgesehen. Oder?

Deshalb muss alles fein kontrollierbar und überwachbar sein. Schlussendlich brauchen wir eine leistungsstarke und keine glückliche Gesellschaft! So die allgemeine pädagogische Vorgabe!

Somit zwingt ein hierarchisch geordnetes System die Eigenverantwortlichkeit der Lehrenden in die Knie und der/die einfallsslose Unterläufer/in, der/die sich an die Vorschriften hält und all jene, die Zetteln und „Kreuzerlbögen“ und Evaluierungsbögen brav ausfüllen, sind die Lieblinge der pädagogischen Götter, die künftig „Direktor_innen“ heißen sollen.

Die Leistung ist der Götze, dem man sich zu unterwerfen hat.

Die gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklung stellt George Orwell längst in den Schatten. Dies sei mein Credo. Damit aber alles gut funktionieren kann, brauchen wir gesunde, dynamische und bereite, gut funktionierende „Lehrmaschinen“, deren Zahnrädchen durch „Kompetenzen“ angetrieben werden, und die man nur schrittweise erwerben kann.

Das Glück des Kindes, erlebte Intuition, angewandte Kreativität, Prinzipien, die schon in den 70er Jahren erkannt wurden, sind nicht – wie schade – evaluierbar, deshalb benötigt man nun eine andere Überprüfungshülse, die da nun „Kompetenz“ heißt. Es wird im Papier der Arbeitsgruppe davon ausgegangen, dass „nicht alle fachspezifischen Aspekte des Unterrichtsgeschehens mit Kompetenzen beschrieben werden können“ – Aha! Zugleich ist alles „darauf ausgerichtet Qualität des Lernens und Lehrens sicherzustellen und weiterzuentwickeln“, und „schulstandortabhängig.“

Einerseits ist somit die vorgebliche Qualitätssicherung durch vage Vorgaben nicht gegeben und andererseits die schulstandortsmäßige Abhängigkeit möglich – was immer das heißen mag.

„Vorwärts wir müssen zurück!“

Doch wohin?

Am 12. August 2016 schreibt Kurt Kortschal, Kolumnist der Tageszeitung „die Presse“, Leiter der Konrad Lorenz-Forschungsstelle in Grünau und Zoologe an der Universität Wien: „Schule gelingt, wenn man hervorragende Lehrende mit genügend Zeit, Mitteln und Freizeit zum Spielen ausstattet.“ Er meint, dass es unhöflich sei, die neue Bildungsministerin Sonja Hammerschmid als ‚neuen Besen zu bezeichnen‘, doch sie wird wissen, dass gemäß der Studie von John Hattie („Visible learning“), das von den heimischen Schreibtischtätern so wichtige Drehen an organisatorischen Schraubchen (Anm.: das zunehmend die Lehrenden knebelt und mit Kontrollbögen überschüttet) nahezu unwichtig sei.

Die Qualität der Lehre hängt grundsätzlich von der guten Beziehung zu den SchülerInnen und der Begeisterung und der damit verbundenen Qualität, ja Leidenschaft, der Lehrenden ab.

Beispielsweise untersuchten Michel und Robert Root-Bernfield, von der Universität Michigan, USA, das Freizeitverhalten von allen 510 bis 2005 gekürten Nobelpreisträgern, verglichen deren Verhalten mit 7306 bekannten Wissenschaftlern aus dem angloamerikanischen Raum, und veröffentlichten ihre Studie 2006 in „J.Psychology Science & Technology“ und kamen zu folgendem Schluss: Nobelpreisträger musizieren viermal so oft wie die „Normalwissenschaftler“, sie betätigen sich 15-mal häufiger handwerklich, waren 17-mal häufiger auch bildende Künstler,

22-mal häufiger Schauspieler oder Vortragende eigener Literatur und 25-mal häufiger kreative Schriftsteller.

Das kreative „Spiel“, das innerhalb eines selbstgewählten Ordnungsrahmens stattfindet, ist eine Tätigkeit, die eine Einübung auf ein Etwas bedeutet. Es beinhaltet Konsequenzen und durch häufiges Üben wächst dann die Kompetenz, die in wechselseitiger Abhängigkeit zum Lust- und Freudefaktor steht. Spielerisch erobern wir die Welt – wir ahmen nach, hinterfragen, akzeptieren, lassen uns in eine Traumwelt fallen und sind dabei dennoch ganz bei uns.

Lebenslanges Spiel ist somit die wichtigste Basis für das freie Denken. Doch heute scheint der Körper, das Fahrzeug des Geistigen, wichtiger.

Da Österreich mehr Olympiasieger brauche – die Frage ist wofür – (es sollte gemäß des Olympischen Gedankens nur das Dabeisein wichtig sein) – forderte z.B. der im Unterrichtsministerium für Kunst und Staatstheater gescheiterte Exstaatssekretär Dr. Peter Wittmann, nun als Präsident der Bundessportorganisation BSO und des ASKÖ, eine Sportstunde täglich – auf wessen Kosten?

Wahrscheinlich der musischen Fächer! Anderes würde mich wundern! In dieselbe Kerbe schlägt der grüne Bildungssprecher Harald Walser der meint: „Wir brauchen die tägliche Turnstunde als Bewegungs- und Lernmotivation.“ Die Stundenkürzung im Bewegungsunterricht müsse zurückgenommen werden, denn Gesundheit und Bildung stünden in engem Zusammenhang, wie einschlägige Untersuchungen zeigen. Das Ziel muss tägliche Bewegung für alle heißen, für bessere Gesundheit und besseres Lernen. „Wenn bei der täglichen Turnstunde später ein paar Olympiamedaillen heraus schauen, umso besser“, sagt Walser.²

Wie wär’s, das frage ich, z.B. mit einer täglichen Spiel- oder Kreativstunde, einem musischen Bereich, in dem Inhalte musischer Fächer, nicht nur Kopflastiges oder Körperorientiertes vermittelt werden, sondern gesungen, gezeichnet, gemalt, gebildet, gefilmt, geschauspielert, fotografiert, etc. wird?

Vor einigen Jahren war ich in Graz auf dem Kongress des BÖKWE, wo z.B. über „die Intelligenz der Hände“, der Schulung des taktilen Sinns, oder über das „Glück“ als wichtigen Ansporn für unser Tun referiert wurde.

Doch was ist in Österreich daraus geworden?

Ein „wunschloses Unglück“, das zusätzlich einer Dauerevaluation unterliegt und im Kompetenzen-Dschungel auf dem Siechenbett der permanenten Kontrolle liegt.

Vorwärts, wir müssen zurück!

Was ist die Reaktion?

Die Angewandte setzt einen Schwerpunkt in „künstlerischer Forschung“³ – ich weiß zwar nicht, was das ist! Ist da ge-



© Franz Baldauf

Prof. Gotthard Fellerer ist Internetkünstler, Publizist, Didaktiker und Multiplikator, Musiker, Maler, Schriftsteller. Er lehrte seit 1970 an der Wiener Kunstschule, im Jugendgefängnis Gerasdorf, am Bundesgymnasium Wiener Neustadt, am Pädagogischen Institut des Bundes, an der Pädagogischen Akademie und an der Akademie der Bildenden Künste Wien. Er arbeitet als Bildender Künstler, ausbildender Künstler, Ausstellungskurator, Musiker, Autor und Publizist. Er Herausgeber der Kulturzeit(streit)schriften 707 und des satirischen Kunstblatts BravDa – Magazin gegen die kulturelle Einebnung Zentraleuropas. Er lebt in Wiener Neustadt. atelier-fellerer@austrian-art.at

meint z.B. eine heiter performative Papierknödelargumentenschlacht, die in einem bestimmten Zeitraum unter jederzeit wiederholbaren, streng kontrollierten Bedingungen im Kollegium der Angewandten stattfindet? Oder ist da der spielerische Aspekt gemeint, den jede Forschungstätigkeit inhärent für sich beansprucht. Ich zitiere auszugsweise: „... Künstler/Innenpersönlichkeit bedingt eine laufende kritische Auseinandersetzung der Studierenden mit prononcierten aktuellen Positionen und Ergebnissen“.

Das ist eine Wischiwaschi-Aussage, die nichts enthält, denn was ist eine innenpersönliche Auseinandersetzung? ...

Ah ja, tschuidigen, hier wurde gegendert – gemeint ist natürlich die Auseinandersetzung mit prononciert aktuellen Positionen, z.B. dem Brexit, oder ist da der Rechtsruck der österreichischen Innenpolitik gemeint oder das Abschmieren der österreichischen Bildungslandschaft, das von jenen hoch bezahlten Managern gefördert wird, die zwar von der österreichischen Kunst und KünstlerInnen kaum Ahnung haben, jene wohl kennen, die auf Adabeseiten posieren, aber gut vernetzt und finanziell gut abgepolstert in weichen Chefesseln sitzen, sich international positionieren möchten, von irgendwo angekart werden, und dabei willfährig auf die ansässige Künstlerschaft vergessen, da man ja international, was immer das sein mag, reüssieren will? Gemeint sind damit sicher jene Tendenzen, die man in Paris, New York, Basel, Düsseldorf, Tokio, Kassel auffindet, den marktorientierten Anonymismen also.

Warum wohl?

Schließlich möchte man internationalen Standards gerecht werden und präsentiert, auch als Signal der „Kennerschaft“ das eh’ schon Bekannte, vielleicht um die ökonomische Wettbewerbsfähigkeit zu erhalten und um dem Kunsthandel zu genügen.

Denn in all den Grundsatzpapieren verklebt der Begriff „international“ den Blick auf das Naheliegende – den Menschen und den zur Weiterbildung Anvertrauten, u.a. das Kind.

Wenn man das Gegenteil fordert, dann wird man sofort als ewig gestriger Patriot gebrandmarkt und ins rechte Eck geschoben. Doch wie viel österreichische Kunst wurde z.B. in international relevanten Ausstellungen von den besagten Organisatoren angeboten?

Ich habe die Ehre, demnächst ein Kurator einer solchen zu sein und werde dann die Lebendigkeit einer österreichischen Kunst zeigen, die manche lieber im Glashaus sehen würden.

Somit präsentiert man, da karrierefremdlich, lieber all das, was dem Eigenimage dient, „eine Hand die andere wäscht, Österreich auf die Sigmund Freud’sche Couch zwingt und die städtischen Sehnsucht nach Blut und Boden stillt. In Verken-

nung dessen, dass sie so manches nicht wissen, das, was sie zeigen, längst abgelutscht ist, nicht neu ist, und zumal nur ein schwacher Aufguss dessen ist, was andere vordachten.

Es ist auch fein, dass der Begriff „Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ durch den zeitgeistig schwammigen Begriff „Kompetenz“ ersetzt wurde und nun jeder, der dem nun gehätschelten Begriffkonglomerat huldigt, zwar „Kompetenz“, aber nicht Handlungsfreiheit hat.

Die VertreterInnen des Systems trauen ihren eigenen ExpertInnen nicht!

Vorwärts, wir müssen zurück!

Deshalb hat man nun Kompetenzpapiere zu kreieren, die angepasstes, vielleicht adressiertes Kompetenzverhalten zur Folge haben:

Im Bildnerischen Bereich entspricht ein Bild des Erfassten einem optischen Reiz, der die Frage neu oder nicht neu aufwirft. Die in uns gespeicherten Gestaltbilder fragen ab und werden mit Erfasstem verglichen, Begriffe formen sich, Fragen, Analysen ergeben sich. Über Fühlen, Denken führt es schließlich zur Akzeptanz, Ablehnung oder zur Handlung.

Doch das System beugt nun dem vor. Denn das Knebeln der Eigenverantwortung der Lehrenden zugunsten einer Vereintopfung des Bildungssystems schreitet munter voran und Misserfolge solle kein Platz gegeben sein. Sie sind ökonomisch und auch von der Ernsthaftigkeit her nicht tragbar, nur: vor etwa 160 Jahren sagte man: „Die Gelegenheit begünstigt einen Geist, der bereit ist!“ Der bereite Geist, der, der dem Zufall Raum gibt, hat in einem Kompetenzen-verpflasterten Bereich kaum Platz zur Entfaltung. „Doch vom Penizillin bis zum Herzschrittmacher, vom Süßstoff bis zum Sicherheitsglas“⁴ wurden viele Erfindungen dadurch gemacht, dass der Zufall dort wirkte, wo er wollte – doch Freiraum war allemal notwendig!

Der Mensch, der Lehrende und der zu Belehrende, wird, so scheint es, jetzt als jene biogene Maschine betrachtet, die einfach zu funktionieren hat. Ausgehend von der Vorstellung, dass man die Maschine Mensch mit Informationen so lange zu füttern habe, bis sie entweder platze oder zuletzt etwas Brauch- und Knetbares ausscheidet.

Dies nennt man dann Zentralmatura, die wirklich alle nervt! Ich zitiere in diesem Zusammenhang aus dem „Manifest gegen einseitige Ökonomisierung“, das ich im Rahmen meiner Zeitschrift „BravDa“ herausbrachte, den Philosophen Konrad Paul Liessmann: „Man kann alles übertreiben. Wenn im Bereich des Wissens nur noch Kennzahlen, Rankings, Quoten, Drittmittel, Bilanzen, Absolventenraten, Abschlüsse und Mindeststudienzeiten zählen, dann wird das Wissen nicht vermehrt, sondern vermindert werden.“

Denn Wissen, das erkennen, entdecken, reflektieren, verstehen und wenn notwendig auch kritisieren will, braucht neben ökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen noch anderes: Zeit, Freiheit, Neugier, Integrität und Mut. Diese Faktoren können aber nicht gemessen, sie können nur ermöglicht und gelebt werden“.

Gemeinsam mit dem Anthropologen und Wissenschaftsuniversalisten Hubert Christian Ehalt meine ich, dass Verantwortungsbewusstsein und Widerspruch Komponenten seien, die Zivilcourage auszeichnen, die heute als Nullnummern in der Kompetenzenliste aufscheint, da der angepasste und stille Mensch dem System bei weitem angenehmer erscheint, als der überlegende und kritische. In der Zwischenzeit hat man ja in der Innenpolitik ein quasi Spitzel- also Blockwartprinzip wieder eingeführt bzw. will es einführen, das dem Überwachungsstaat nützt, denn Menschen die berufsbedingt nur mit Gaunern zu tun haben, ist schließlich jeder ein möglicher Verbrecher oder Terrorist! Doch wozu gibt es dann Facebook, wo man viele persönliche Internas scrollen kann? Ebenso gilt dies für einen Arzt, der ja von den Krankheiten lebt und für den jeder graduell unterschiedlich krank ist. Wenn jemand behaupte, er sei gesund, so sei er nur mangelhaft untersucht, so ein mir befreundeter Arzt.

Denn „Macht strebt immer nach Bestätigung, Repräsentation und Glorifikation. Das Bedürfnis nach Affirmation war und ist stets grenzenlos und kann nur durch ein hohes Maß an Pluralismus, Demokratie- und Kritikfähigkeit der Institutionen und Individuen in Grenzen gehalten werden.“

Aus der Kritikfähigkeit wächst schließlich der Impuls zur Verbesserung. Doch scheint sich das System selbst zu genügen und selbst zu bestätigen und die Handlanger sind, wie historische Befunde zeigen, Menschen, denen ihre Willfährigkeit, ihr Opportunismus nutzt und die Zivilcourage behindern. Doch Gesellschaften brauchen nicht nur Affirmation und „Schmieröl“, um das Funktionieren zu gewährleisten, sie brauchen vielmehr auch Kritik. Denn Kritik öffnet den Blick für neue Möglichkeiten, Gestaltungen und Handlungsoptionen⁵, während aus der Perspektive der Affirmation die gegenwärtige Entwicklung nur als auswegloses Wegschreiten von den Werten des Menschseins erscheinen.

Vorwärts. Wir müssen zurück!

Schon 1887 war es revolutionär als in Corrado Riccis Schrift die entwicklungsbedingte Besonderheit der kindlichen Gestaltung aufgezeigt und darauf hingewiesen wurde, dass das Kind das zeichne, was es wisse, und nicht das, was es sehe!

Die Leitidee Gustav Friedrich Hartlaubs, der in seinem Buch der „Genius im Kinde“, das 1921 herauskam, ist ein esoterischer Idealismus. Er stellt fest, dass sich eine Mehrleistung

nicht in der Erledigung der vom Standpunkt des Erwachsenen gestellten Aufgaben offenbare, sondern in der Form des (wachen) Träumens und Spielens, einer Tätigkeit in Freiheit, die auch dem Denken und Weiterdenken freien Raum gibt. Hier tritt die Analogie zu Vergangenen ein: das Kind täuscht spielend sich vor, was dem Menschen einst Wirklichkeit war oder sein wird. In der Mehrleistung von Traum und Spiel, dem Trieb zum Komischen und Romantischen schließt sich das Kind instinktiv gegen die „ernsten“ Ansprüche des „Lebens“ der Erwachsenen ab, bearbeitet diese und sieht das Spiel nicht unbedingt als Vorübung fürs Leben, sondern als dessen Abwehr.

Mit seinem bildnerischen Tun, der Visualisierung seiner Welt vergegenwärtigt sich das Kind spielend, nicht was es sieht, sondern was es weiß und fühlt. Und seine Auseinandersetzung mit dem Erfahrenen ist als ganzheitlicher Prozess zu verstehen.

Und Kunst?

„Kunst dient der Reflexion von Wirklichkeit, der inneren und äußeren. Sie erschließt und interpretiert die Welt und lässt vielleicht erkennen, dass, angewendet für den Regelfall, es immer Lösungsmodelle und Zugänge geben kann. Die Auseinandersetzung mit Kunst ist ein sich interpretatorisches Einlassen auf einen individuellen Kosmos, auch den eigenen.“

Aber die gängige Buchhaltung der PISA- und OECD-Funktionäre hat ein zentrales Merkmal von Kunst erkannt: Die problematische Kosten-Nutzenrechnung.

Denn diese ergibt einen Überhang der Kosten zuungunsten des Nutzens, da ja Kunst nur den Anschein eines Zweckes hat, ohne zwecklos zu sein und keine Allgemeingültigkeit besitzt. Und wenn, dann nur als hoch versicherte Kunst der Museen, die als heilige Hallen gelten. Aber auch deren Umwegrentabilität hält sich in Grenzen. Doch das Kunstschöne erwächst ausschließlich aus einem Denkprozess, der ein Wissen voraussetzt, der Erkenntnis verursachen würde. Doch dies wird an Kunst-Universitäten nur noch rudimentär gelehrt. Damit bleibt die Erkenntnis auf der Strecke. Auf Deutsch: Kunst ist eine Sprache, deren Vokabular zunehmend abhanden kommt, da der Kunstmarkt und das Museumsunwesen, auch an den Universitäten, seine untilgbaren Spuren hinterlässt.

Was sind nun die ärgerlichen Inhalte einer ästhetischen Erziehung, die da Bildnerische Erziehung heißt und mehrfach einschränkt wird?

Sie ist ein pädagogischer Widerpart zu jenen, die in ihrem Leben nur einen Sprung über den Katheder geschafft haben, da viele der Lehrenden auch Künstler sind und sich dem Leben zu stellen haben, ihr Leben zwischen Aktentasche und Palette, zwischen dem „Müssen“ und dem „Wollen“ verbringen und in diesem Spannungsfeld lebend, das einbringen was notwendig ist: „Vielfalt“, die Liebe zum Menschen und ein

Wissen, das auf eigener Erfahrung baut. Als KünstlerInnen sind sie zumal auch der freche Widerpart zur bürgerlich spießigen „GrüßGottgesellschaft“.

Sie definieren ihre Position als Wahrnehmungskundige und Wahrnehmungsanalytikerinnen, die auch in den Konferenzräumen manchmal ihren Finger auf jene pädagogische Wunde drücken, wo es weh tut. Jedenfalls wissen sie über die ihnen Anvertrauten mehr, als z.B. Latein- oder Mathematiklehrer. Sie beherrschen damit eine Sprache, die nicht nur isolierte Informationen liefert, sondern auch auf individuelle Zustände eingeht, die das affektive Feld betreffen. Sie wissen, dass es nicht um den Prestigewert geht, sondern um die ästhetische Empfindsamkeit, die Denken anregt. Aufgrund der mahnen- den und kritischen Position, die sie zumal einnehmen (soweit sie nicht Sondervertragslehrer sind), nähren sie die Ressentiments, die sich dann in Stundenkürzungen niederschlagen, denn wer braucht schon mahnende Kritikaster?

Brav sein, schön brav sein, so wie die angepassten Ja-Sager der Konferenzräume, denen nur die Fluchtmöglichkeit z.B. „Nachhilfelehrer oder Fußballtrainer“ bleibt, ist das Gegenteil der Schulung eines kritischen, ästhetischen Bewusstseins, das auch die Problemfelder der Anvertrauten bestellt.

In Sorge, dass der BE-Unterricht Freude bereiten könnte, drehte man an der Inhaltsspirale und schraubte an der Erwartungshaltung. Schließlich geht es im Fach um den Schritt vom Gesehenem zum Erschaute. Wobei ich unter dem Erschaute das verstehe, was im Inneren verankert ist: die durch das Selbst gefilterte Wirklichkeit, die als Ziel eines ästhetisch relevanten Bewusstseins gelten kann, gerüttelt durch das Sieb der Selbsteinschätzung.

Schlussendlich ist ja der eigenverantwortliche, selbstbewusste Mensch das Ziel der Pädagogik – oder?

Doch je mehr sich aber unsere Welt verwissenschaftlicht, desto mehr braucht sie Kunst und die Offenlegung der ästhetischen Besonderheiten. Kunst schlummert immer unter der Oberfläche, hinter der Wirklichkeit des Erfassten. Der Schuhlöffel in die Welt des Dahinterstehenden ist die Analyse, das Hinterfragen, und somit ein Prozess mit dem man auch an das Kunstwerk herantritt.

Doch dieses kann sich, wie ein guter Pädagoge, nur dann entfalten, wenn es frei ist und alle die Sprache verstehen – das heißt, sie drängt zur Realisierung einer humanen Welt, in der Toleranz, Verstehen und Anderssein ihren Platz haben. Insgesamt Kategorien, die eine eventuelle Veränderung animieren. Dabei ist „Kunst eine Freude“, so Karl Marx, „die der Mensch sich selber schafft“. Da kommt Angst auf!

Es wird dann die Ernsthaftigkeit der Lehre hinterfragt, denn, wo kämen wir denn hin, wenn plötzlich Freude aufkommt und die Schule zur Spaßschule generiere? Denn Arbeit

muss Bürde sein. Lustbetonung ist nicht vorgesehen! Doch, der Mensch ist doch am ehesten Mensch, wo er spielt, sagte schon Friedrich Schiller, und ein Leistungspotenzial, das wissen auch Chefs erfolgreicher Unternehmen, erhöht sich durch ein angenehmes Umfeld – und **durch Freude**. Es ist doch eine Freude, Mehrwissen konsumieren zu dürfen, um dann von diesem Mehrwert zu profitieren!

Impulsgeber sind aber die oder der Lehrende, die dann vielleicht die Welt mit anderen Augen sehen lassen.

Doch will ein System, das sich selbst genügen will, dies?

Vorwärts, wir müssen zurück!

Denn wo kämen wir denn hin, wenn Arbeit nicht mehr Belastung, sondern jener befriedigender Sinngabe ist, mit dem man sich identifizieren kann!

Deshalb mischt ein verunsichertes System Beton an und füllt damit alle Leerräume, aber auch Lehrräume.

Vorwärts, wir müssen zurück zum Kadavergehorsam und zum Zwang.

Deshalb optimiert man durch Leistungsdruck Lernzuwachs und vergisst, dass dieser nicht ident mit „Bildung“ ist, denn „Bildung ist das, was als das uns Verändernde existiert“.⁶

Zugleich füttert man die Papierwölfe mit Kompetenzpapieren, wobei man an der Oberfläche kratzt und keinem mehr traut! Denn alles muss festgehalten und archiviert werden, sogar die Freiheit der Lehre!

Ein Kompetenzpapier ordnet sich Tendenzen unter, welche die Neigungen des Zeitgeistes erkennen lassen, führt zu Referenzen, die Empfehlungen nachdrücklich aussprechen oder verordnen.

Somit beinhaltet es referenzierende Tendenzen, also firmativ gesteuerte Trends, die aufgrund ihrer Konsequenz faulen Eiern gleichen, die da gelegt werden, auf dass untätiges Scharwenzeln einsetze, dass altzheimer Weglauftenden zum Tragen kommen und als Essenz der Kompetenz, das Auslaufen einer Institution angekurbelt wird!

Warum wohl? Einst war der weltoffene, bewusst selbstdenkende und kritikfähige Mensch ein Bildungsziel. Heute soll er offensichtlich zum Reflexionsorgan einer marodierenden Gesellschaft herangezogen werden, die sich in Wortklaubeeren verliert.

Vieles, was in dem vorliegenden Kompetenzpapier gefordert wird, übersteigt die Sprachfähigkeit des Heranwachsenden. Der Aspekt, dass z.B. das Zeichnen die erste Sprache der Seele sei, wird ad absurdum geführt. Der junge Mensch wird, um Kompetenz zu erlangen, mit Problemen konfrontiert, die keinesfalls die seinen sind. Gewaltsam wird er aus seinem aufbauenden Bildungskontext herausgerissen. Somit wird die Welt des Kindes obsolet.

In Anbetracht dessen, was mir da als Zukunftspapier für Bildnerische Erziehung zugespielt wurde, fällt mir ein Zitat ein, das Georg Hirth, der Herausgeber der „Jugend“, 1887 formulierte: „Die Freudigkeit des Schülers ist verwelkt; gelangweilt betrachtet der begabte Junge gerade den Unterricht, der ihm das größte Vergnügen hätte bereiten können, wegen der unnatürlichen Schablonen als Last.“

Die Schablonen der Mesner von einst permutierten zum gesellschaftsrelevanten Kompetenzenkauerwelsch.

Gemäß des Kompetenzpapiers, das von der Arbeitsgruppe „SchülerInnenkompetenzen in Bildnerischer Erziehung“ erstellt wurde, könnte ich mir vorstellen, dass die pädagogischen Obergurus des Bundesministeriums für Unterricht, die Unterrichtsstunden weiter zusammenstreichen. Denn zu vage, zu unnötig und zu oberflächlich sind die angeblichen Kompetenzen, die in diesem Fach im Hinblick auf den gesellschaftlichen Kontext erworben werden.

Aufgrund der mangelnden Definition von „Kunst“, als eine heilsame Parallelnatur, wurde dieser Begriff überhaupt umgangen. Die Analogie zu gegenwärtigen Tendenzen der Kunst ist m.E. sinnlos, da dem Phänomen „Kunst“ die Wechselbeziehung von „Denk- und Gefühlsschönen“ eigen ist, das in keiner Weise erfasst wird, Faktoren, die auch mit dem Ziel „Bildung“ zu sehen sind.

Die deutsche Bildungsministerin Annette Schavan stellte 2012 auf einer Veranstaltung der Universität Tübingen nachhaltig fest: „Bildung führt nicht nur zur Ansammlung von Wissen und Kenntnissen; Bildung prägt die Persönlichkeit und führt zur Veränderung von Einstellungen, Bildung führt zu Urteilskraft.“ Diese Definition weist über Ökonomie und Leistungsmessung hinaus.⁷

Meint man unter Leistung gute Noten haben, ein Umstand der mit der eifrigen Mitarbeit zu tun hat, man einen guten Eindruck hinterlässt, der vom Vorgesetzten oder der Dienstbehörde goutiert wird?

Benötigt man für Leistung nicht auch jene Freiräume die nun den Lehrenden verwehrt werden, und die man auf maximal 1m² Konferenzraumtisch zwingt, wo sie nun Fensterstunden und Arbeitsstunden zu verbringen haben – sind das nicht knechtische Zustände wie in Chaplins Filme „Moderne Zeiten?“

Was das soll?

Bildung benötigt Freiräume.

Indem man Lehrende und Schüler in ein Schulzeitkorsett zwingt, erhält man sicher angepasst ölige Menschen, die artig grüßen können oder Frustrierte, die nur ihre Tage bis zur Pensionierung zählen und nur machen, was sie müssen.

Doch wenn man Freiräume schaffen würde, den Menschen Raum zum Atmen gibt, dann, dann könnten in jedem Lebens-

alter frei nach Nietzsche „tanzende Sterne geboren werden“.⁸ Dieser Tanz wird aber durch die Wucherungen der Digitalisierung verhindert werden.

So fordert 2016 Sherry Turkle, Soziologin am Massachusetts Institute of Technology (MIT), deren Spezialgebiet die Beziehung von Mensch und Maschine ist, die Wirkungen des Internets auf den Menschen von Beginn an erforschte, eine Umkehr, ein Zurück, da wir zunehmend unsere sozialen Fähigkeiten dadurch verlieren. So kommunizieren Jugendliche lieber über soziale Medien, als persönlich miteinander zu sprechen. Wer sah noch nie eine Gruppe Jugendlicher an einem Kaffeehaustisch, wo jeder ausschließlich sein Handy bediente?

Immerhin nutzen etwa 1,86 Milliarden Menschen auf der Welt ein Smartphone und täglich werden es mehr. Das beinhaltet die Möglichkeit, dass man jeder persönlichen Konfrontation entfliehen kann. Die digitalen Medien erlauben uns, einem Konflikt auszuweichen und öffnen uns einen Schonraum, damit wir uns nicht weiterentwickeln – wir bleiben, sozial gesehen, somit auf den digitalen Bäumen hocken oder schüren das Feuer in unseren mentalen Höhlen. Wir finden keine Ruhe mehr und identifizieren diese mit „Langeweile“. In der Zeit, in der wir uns „langweilen“, also „in die Stille gehen“, geben aber unsere Gehirne Vollgas. Sie strukturieren die neurologischen Verbindungen, die unser Selbst ausmachen. Im Alleinsein finden wir uns selbst, und wer sich nicht mit sich selbst beschäftigen kann, findet auch keine Beziehung zu sich selbst. Wie soll der oder die dann andere Personen wertschätzen können? Denn im Gegenüber spiegeln wir uns. Doch wenn wir beschäftigt sind, dann geht uns das verloren. Wir haben dann keinen Raum mehr, in dem sich unsere Fantasie entwickeln kann.

Wer das Alleinsein meidet, isoliert sich selbst. Es gibt, so Sherry Turkle Experimente, in denen College-StudentInnen gebeten wurden, sich ohne Bücher oder technische Hilfsmittel in einen Raum zu setzen und 15 Minuten sich selbst überlassen bleiben. Dazu wurden sie gefragt, ob sie es unter diesen Umständen in Erwägung ziehen, sich selbst Elektroschocks zu verpassen. Natürlich sagten alle „Nein“. Unter gar keinen Umständen. Wenn aber sechs Minuten in der Einsamkeit vergangen waren, fingen ziemlich viele an, dies zu tun. Das war offenbar für sie leichter, als weiter ruhig dazusitzen. D.h. in zunehmendem Maße brauchen die Menschen Stimulationen.

Jedes Pling und Klingelzeichen verursacht, so Turkle, neurochemische Reaktionen. Und bei jedem Mail reagiert unser Nervensystem mit einem Dopaminstoß.⁹

Was bedeutet dies?

Es ist super, wenn man sich ständig wegbeamen kann und man immer woanders ist, an Stelle von hier!

2010 hat ein Team der Universität Michigan unter der Leitung der Psychologin Sara Konrath die Ergebnisse von 72 Studien zusammengetragen, die seit den 70er Jahren gesammelt wurden. Dabei entdeckte sie, dass die Bereitschaft von College-StudentInnen, anderen Menschen mit Empathie zu begegnen um 40 Prozent zurückgegangen ist. Das stärkste Gefälle gibt es seit dem Jahr 2000. Und durch Facebook wurde die Privatsphäre öffentlich und mündet in der Aussage eines Schülers, der alle seine Streiche und Jugendsünden ins Netz stellte: „Ich kann dem, was ich getan habe, nie mehr entkommen!“¹⁰

Diese Feststellung sollte nachdenklich stimmen!

Die Wissenschaftler Dirk Helbing, Bruno S. Frey, Gerd Gigerenzer, Ernst Hafen, Michael Hagner, Yvonne Hofstetter, Jeroen van den Hoven, Roberto V. Zicari und Andrej Zwitter appellieren in einem bewegenden Pamphlet für Sicherung von Freiheit und Demokratie und fordern die Aufklärung 2.0 und warnen vor der Seuche des „Smart-Virus“.

Ich zitiere:

„In der Tat macht das Gebiet der künstlichen Intelligenz atemberaubende Fortschritte. Insbesondere trägt es zur Automatisierung der Big-Data-Analyse bei. Künstliche Intelligenz wird nicht mehr Zeile für Zeile programmiert, sondern ist mittlerweile lernfähig und entwickelt sich selbstständig weiter. Vor kurzem lernten etwa Googles DeepMind-Algorithmen autonom, 49 Atari-Spiele zu gewinnen. Algorithmen können nun Schrift, Sprache und Muster fast so gut erkennen wie Menschen und viele Aufgaben sogar besser lösen. Sie beginnen, Inhalte von Fotos und Videos zu beschreiben. Schon jetzt werden 70 Prozent aller Finanztransaktionen von Algorithmen gesteuert und digitale Zeitungsnews zum Teil automatisch erzeugt. All das hat radikale wirtschaftliche Konsequenzen: Algorithmen werden in den kommenden 10 bis 20 Jahren wohl die Hälfte der heutigen Jobs verdrängen. 40 Prozent der Top-500-Firmen werden in einem Jahrzehnt verschwunden sein. Es ist absehbar, dass Supercomputer menschliche Fähigkeiten bald in fast allen Bereichen übertreffen werden – irgendwann zwischen 2020 und 2060. Inzwischen ruft dies alarmierte Stimmen auf den Plan. Technologievisionäre wie Elon Musk von Tesla Motors, Bill Gates von Microsoft und Apple-Mitbegründer Steve Wozniak warnen vor Superintelligenz als einer ernstesten Gefahr für die Menschheit, vielleicht bedrohlicher als Atombomben.“

Fest steht: Die Art, wie wir Wirtschaft und Gesellschaft organisieren, wird sich fundamental ändern. Wir erleben derzeit den größten historischen Umbruch seit dem Ende des Zweiten Weltkriegs: Auf die Automatisierung der Produktion und die Erfindung selbstfahrender Fahrzeuge folgt nun die Automatisierung der Gesellschaft. ...

Angefangen hat es scheinbar harmlos: Schon seit einiger Zeit bieten uns Suchmaschinen und Empfehlungsplattformen personalisierte Vorschläge zu Produkten und Dienstleistungen an. Diese beruhen auf persönlichen und Metadaten, welche aus früheren Suchanfragen, Konsum- und Bewegungsverhalten sowie dem sozialen Umfeld gewonnen werden. Die Identität des Nutzers ist zwar offiziell geschützt, lässt sich aber leicht ermitteln. Heute wissen Algorithmen, was wir tun, was wir denken und wie wir uns fühlen – vielleicht sogar besser als unsere Freunde und unsere Familie, ja als wir selbst. Oft sind die unterbreiteten Vorschläge so passgenau, dass sich die resultierenden Entscheidungen wie unsere eigenen anfühlen, obwohl sie fremde Entscheidungen sind. Tatsächlich werden wir auf diese Weise immer mehr ferngesteuert. Je mehr man über uns weiß, desto unwahrscheinlicher werden freie Willensentscheidungen mit offenem Ausgang.

Auch dabei wird es nicht bleiben. Einige Softwareplattformen bewegen sich in Richtung ‚Persuasive Computing‘. Mit ausgeklügelten Manipulationstechnologien werden sie uns in Zukunft zu ganzen Handlungsabläufen bringen können, sei es zur schrittweisen Abwicklung komplexer Arbeitsprozesse oder zur kostenlosen Generierung von Inhalten von Internetplattformen, mit denen Konzerne Milliarden verdienen. Die Entwicklung verläuft also von der Programmierung von Computern zur Programmierung von Menschen.“¹¹

Was sind die Konsequenzen dieser Aussagen in Österreich?

Der angebliche Bildungsexperte Nummer eins Dr. Andreas Salcher schildert in der Kronenzeitung seine Visionen. „Wir müssen definitiv weg von herkömmlichen Unterrichtsmustern. Es ist höchste Zeit, dass unsere Schulen technologisch im 21. Jahrhundert ankommen! Essenz: Digitale Bildung statt Unterricht an der Tafel!“¹²

Dies widerspricht aber allen uns bekannten pädagogischen Vorgaben und Erfolgen, wie sie z.B. an der University Oxford oder Cambridge üblich sind, doch Österreich ist anders!

„Unser Bildungsziel müsste es ja sein, die Erziehung zum mündigen Menschen zu fördern, der [unter fachkundiger Leitung] seine Handlungen erst dann setzt, nachdem er nachgedacht hat, einer, der kritisch und frei unter Berücksichtigung der sozialen Aspekte mit voller Verantwortung Entscheidungen treffen kann. Voraussetzung für die Verwirklichung eines solchen Zieles ist die Chancengleichheit aller Kinder.“¹³

Das Zitat stammt aus dem Jahr 1976!

Vorwärts wir müssen zurück!

Nur so werden wir unsere Zukunft gestalten können!

PS.: Doch was nützen all diese Überlegungen, wenn man statistisch erhoben hat, dass 2012 nur 26,2% der in Österreich lebenden 15-Jährigen mit Migrationshintergrund zu Hause deutsch sprechen, 56,3% der Elternteile aller zugewanderten 15-Jährigen nicht einmal eine Schulbildung aufweisen, die der durchschnittlichen Schulbildung des Gastlandes entspricht?¹⁴

1 Tageszeitung Kurier vom 4. April 2016, S.1

2 http://diepresse.com/home/sport/olympia/1278123/OlympiaEnttauschung_Eine-Sportstunde-taeglich

3 Grundsatzpapier der Universität für Angewandte Kunst, S.6

4 Zitat aus Kreativität und Selbstvertrauen, von David und Tom Kelley, Verlag Hermann Schmitz, Mainz, o.J., S. 133.

5 Christian Hubert Ehalt, Manifest gegen einseitige Ökonomisierung für Solidarität, in Beilage des Magazins BravDa 08/1, Hsg.: Gotthard Fellerer, Neue Weltgasse 26, 2700 Wiener Neustadt, 2008.

6 Theo Hartogh, Ökonomisierung der ästhetischen Bildung – Gefahr oder Hirngespinnst? In: Ökonomisierung der Welt und das Schicksal

des Humanen Hg.: Karl Josef Lesch, Lit Verlag Dr. W. Hopf, Berlin, 2015, S. 64.

7 Hartogh, a.a.O., S. 67.

8 Hartogh, a.a.O., S. 69.

9 Katharina Jakob, Interview mit Sherry Turkle in PM 08/2016, Gruner und Jahr Verlag, Hamburg, 2016 S. 34ff.

10 Katharina Jakob a.a.O., S.37.

11 Auszug aus <http://www.spektrum.de/news/wie-algorithmen-und-big-data-unsere-zukunft-bestimmen/1375933#autorinfo>

12 Tageszeitung „Kronenzeitung“ vom 25. Juli 2016, „Experte Salcher im Hauptquartier von Apple“, S.11.

13 So leben wir morgen, Österreich 1985, 110 Fachleute analysieren unsere Zukunft, Hg, von Ernst Eugen Veselsky, ORAC Verlag, Wien,1976, S. 291.

14 Quelle: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band I (2016). S. 28 in Gymnasium, Die Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft, 65. Jahrgang, Juli/August 2016, S. 21.

Elisabeth (Lizzy) Fidler

Vom (Menschen-) Recht, Zeichnen zu lernen

That The Pictures Are All I Can Feel

Zeichnen ist ein Ausdrucksmittel des Menschen. Mit dem Tanzen und Singen gehört das Zeichnen zu den Grundbedürfnissen des Menschen. Durch das Zeichnen bringt er Gedanken, Gefühle, Stimmungen zum Ausdruck und macht sie sichtbar für sich und für andere Menschen. Höhlenzeichnungen gehören zu den ältesten und berührendsten Zeugnissen von Menschenleben, Kinderzeichnungen als Fingerspuren im Sand oder mit Farbe auf Papier sind Teil des pädagogischen Interesses. Mit Lust und Freude zeichnen Kinder und im Zeichnen formulieren sie ihre Beziehung zur Umwelt. Dieses Selbstverständnis und das Können, zeichnerisch die Lebenswelt zu erfassen, erhält sich etwa bis zum Ende der Primarstufe und findet meist mit der Kindheit ein Ende. Zeichnen ist für Schülerinnen und Schüler bis etwa zum Ende der Grundschulzeit kaum ein Problem und die Kinder eignen sich die Welt an, indem sie für die komplexen dreidimensionalen Bilder in der Außenwelt symbolische Ähnlichkeitsformen auf das Blatt zeichnen. Sie setzen Zeichen für ihre Sinneseindrücke und für ihr Erleben.

Mit dem Beginn der Pubertät ändert sich im wahrsten Sinn des Wortes der Blick der jungen Jugendlichen auf die Welt

und damit auch auf ihre Darstellungen am Blatt. Wenn hier nicht gezielt Zeichenunterricht stattfindet, also ein Lern- und Aneignungsprozess zur zeichnerischen Befähigung stattfindet, dann zeichnen diese Menschen auch mit 30 und mit 50 und mit 70 Jahren noch wie Zehnjährige. Seltsam und berührend ist in diesem Zusammenhang auch, wie emotional die Mitteilung geäußert wird, man könne nicht zeichnen: als Geständnis und mit Scham. Es ist so, als hörte man in der Äußerung eine zweite Botschaft mit: „Eigentlich sollte ich zeichnen können, und ich weiß nicht, warum ich es nicht geschafft habe ...“. Manche begründen das Geständnis „ich kann nicht zeichnen“ mit mangelndem Talent. Manche gehen noch weiter und führen mangelndes Erbgut bezüglich der Zeichenfähigkeit an. In der kunstdidaktischen Diskussion wird über „Talent“ wenig diskutiert, auch nicht über die hemmende Motivation der intrinsischen Erklärungen von Talent.

Sag mir wo die Zeichendidaktik geblieben ist

Mangelndes Talent in Mathematik hingegen oder im Spracherwerb sind in der Pädagogik und Didaktik dieser Fächer keineswegs Gründe, es mit dem Erwerb bei sogenannten Un-



Elisabeth (Lizzy) Fidler
Künstlerin (Lizzy Fidler),
www.lizzyfidler.com
Kunstpädagogin und
Kunsthistorikerin (Elisabeth Fidler), elisabeth.fidler@ph-tirol.ac.at
wohnt in Innsbruck und in
Hyncina (Tschechien)
arbeitet als Künstlerin in
Innsbruck (Österreich)
und Hyncina (Tschechien)
arbeitet an der Pädagogischen Hochschule
Tirol und im Entwicklungsverbund West in
der Lehrerbildung der
Sekundarstufe.

begabten gleich lieber bleiben zu lassen: im Gegenteil. Die Didaktik wird laufend verbessert, damit alle Schülerinnen und Schüler gewisse Standards in Mathematik und in Sprachen erreichen. Die Beschäftigung mit einer Didaktik des Zeichnens, seiner Lehre und wie es zu erlernen sei, wird momentan nicht geführt. Dabei handelt es sich beim Zeichnen keineswegs um eine der alten Techniken, die ausgedient und einen besseren Ersatz gefunden hätten durch die neuen Medien, im Gegenteil: Die neueren mobilen Telefone haben das Feld zum Zeichnen bereits in die Standardausstattung integriert, samt einigen Strichstärken und Farben zur Auswahl. Nur: wer zeichnet heute noch? Wer kann zeichnen? Wer hat zeichnen gelernt? Wer kann diese integrierten Zeichen-Pads benutzen?

In der Praxis des Kunstunterrichts wird in der Sekundarstufe gegenwärtig die Fähigkeit zum Zeichnen bei Jugendlichen bis zu einem gewissen Grad vorausgesetzt und selten gezielt weiter entwickelt. Dennoch wird Zeichnung immer wieder als Medium und als Ausdrucksmittel in aktuellen kunstdidaktischen Konzepten genannt.

Einige Beiträge des BUKO 15 in Salzburg werfen verschiedene Schlaglichter auf die aktuelle Praxis der Zeichnung im Kunstunterricht der Sekundarstufe: Das Zeichnen von Iconic Concept Maps verdeutlicht komplexe Sachverhalte, weil sie vom Zeichnenden in Symbole übersetzt werden müssen (Penzel: 22). In einem weiteren Beitrag wird in der Zeichnung das „tacit knowing“ gesehen, das zum Erkenntnisgewinn und zur Erlebnisfähigkeit des Zeichnenden beitragen kann (Bader: 181). In einem anderen Beitrag wird die Zeichnung übertragen im wörtlichen Sinn, indem sie als Körperbewegung durch den Raum übersetzt wird. Die Bewegung erfolgt gleichermaßen „zeichnend“ (Florenz: 186). Dass jungen Jugendlichen die Fähigkeit zur Darstellung von Tiefenräumlichkeit „ein Anliegen (ist), aber auch eine große Herausforderung (darstellt)“ (Berner: 99) wird betont und ein überzeugendes didaktisches Konzept für die Vermittlung perspektivischer Zeichnung dargelegt. Zeichnen als Mittel zum Sehen und Wahrnehmen erhält eine erhöhte Aufmerksamkeit im Zusammenhang mit der kunstpädagogischen Lernforschung (Glas u.a.: 29). Brandenburger (Glas u.a.: 30) stellt eine Einheit zum konstruktiven Sachzeichnen vor und sieht im eigentlichen Ziel der zeichnerischen Auseinandersetzung mit einem Objekt das Erlernen einer exemplarisch erworbenen Fähigkeit und Fertigkeit die Möglichkeit, diese auf andere Objekte zu übertragen. Sie beobachtet außerdem, dass anfangs die aus der Kindheit stammenden Symbole überwiegen, ein Phänomen, mit dem sich Edwards schon in den 80er Jahren auseinandersetzt hat im Zusammenhang mit dem Erlernen realistischen Zeichnens (Edwards: 104). Sie entwirft ein brauchbares Konzept und führt es erfolgreich in vielen Kursen in den USA durch. Na-

turnahes Sehen wird in kurzer Zeit erlernt durch eine gezielte Didaktik. Edwards legt ihr Lernmodell in einem Buch dar, das in viele Sprachen übersetzt wurde und seither einige Auflagen erlebt hat. Brandenburger (Glas u.a.: 31) nennt Übung und Wiederholung als „zentrale Elemente“ des Zeichnens und steht damit d'accord mit Bautz (Bautz: 104), der auch für die Kunst, somit auch für die Basisfertigkeit des naturnahen Zeichnens die Übung als unabdingbar sieht. Sie bezieht sich auf Krautz (Krautz: 82), der die Rolle des Kunstlehrers und der Kunstlehrerin so beschreibt, dass die Lehrenden auch die Vorzeigenden sind, und dass die SchülerInnen zuallererst durch Nachahmung (nicht Nachmachung!) lernen.

Der aktuelle kunstpädagogische Diskurs findet statt zwischen und in vier thematischen Gruppen, die als Entwürfe des zeitgenössischen Kunstunterrichts angesehen werden können (Peez: 87): Bildorientierung, Künstlerische Bildung, Biografieorientierung und Ästhetische Forschung. Alle vier Entwürfe benutzen das Medium Zeichnung als wesentliches Element. Zeichnen wird als Voraussetzung behandelt, das die Prozesshaftigkeit des Unterrichts in Bildnerischer Erziehung unterstützt. Denken, Kommunizieren, Entwerfen und Gestalten kommen im Kunstunterricht nicht ohne die Zeichnung aus. Warum fehlt eine umfassendere zeitgemäße Didaktik für die Kompetenz des Zeichnens, wenn das Fach heute noch umgangssprachlich „Zeichnen“ genannt wird?

For All We Know

Wann und warum ist die Didaktik des Zeichnens, die historisch vorhanden war, verlorengegangen? Für ein Neudenken einer zeitgemäßen Didaktik des Zeichnens ist ein Blick auf die Geschichte des „Zeichenunterrichts“ in Österreich und Deutschland hilfreich und aufklärend. In der Geschichte des Zeichenunterrichts bzw. des Kunstunterrichts ist zu unterscheiden zwischen der Vermittlung von Zeichenfertigkeit in allgemeinen Schulen und der Vermittlung von Zeichenfertigkeit an Kunstakademien bzw. -hochschulen. Die ersteren, die allgemeinen Schulen, beschränkten sich „in Zeichnen“ (gemeint ist das Fach) auf geometrische Übungen, die eine ruhige Hand und einen daraus resultierenden geraden, freihändigen Strich bewirken sollten. Sicher war mit ein Grund, dass alle handwerklichen Berufe eine gewisse Fähigkeit zum Entwurfszeichnen voraussetzten. Der zweite Ort, an dem Zeichenfähigkeit geschult wurde, die Kunstakademien, setzten in ihrer Didaktik des Zeichnens auf die Motivation durch das Lustprinzip: Erfunden in einer Zeit, in der nur Männer Zugang zu Universitäten und Kunstakademien hatten, machten sich die damals Studierenden das anspruchsvolle und mühevoll Aneignen der Zeichenfertigkeit durch nackte Frauenkörper sehr viel angenehmer. Genau dieses Setting der nackten



Abb.1
Ergebnis von Erwachsenen, die einen an der Tafel vorgezeichneten Hamster mimetisch nachzeichnen

Körper war vermutlich eine Mitursache dafür, dass man in allen anderen Schulinrichtungen seit dem 18. Jahrhundert im Zeichenunterricht über geometrische Figuren nicht hinaus kam. Wenn diese „Aktklassen“ heute an den Kunsthochschulen auch eher ein unbeachtetes Dasein fristen, ist es doch erstaunlich, wie wenig reflektiert heute dieses „Aktzeichnen“ in Bezug auf die Geschlechterdiskussion ist. Vielleicht, weil der Akt, vor allem der weibliche, von einem Mann gezeichnet, untrennbar mit professioneller Künstlerschaft verbunden war und gegenwärtig mancherorts vielleicht auch noch ist.

Als der Habitus des sturen Gehorsams nach dem Zweiten Weltkrieg abgelegt wurde, als abstrakte Darstellungsweisen in Europa vorübergehend aus politischen Gründen gehypt wurden, und als in den 70er Jahren die Kompassnadel der gesellschaftlichen Entwicklungen in Richtung Befreiung von Normen und Zwängen auszuschlagen begann, wurden auch die letzten Trainingseinheiten für zeichnerische Fingerfitness aus dem „Zeichenunterricht“ verbannt. Still wurde der „Zeichenunterricht“ zu Grabe getragen.

Wer nach den 70er Jahren noch zeichnen konnte, dem wurde ein besonderes Zeichentalent zugesprochen. Diese intrinsisch begründete Motivierung hemmt(e) das Lernen der

scheinbar Unbegabten zusätzlich. Untersuchungen zum „Zeichentalent“ haben mittlerweile das unterstützende Umfeld des Kindes als hauptsächliche Grundlage für die Zeichenfähigkeit erkannt. Um das Zeichnen zu erlernen, braucht es, wie in jedem anderen Lernprozess auch, Übung und gute didaktische Konzepte. Bis heute wird das Zeichnen nur von wenigen gelernt. Durch Versuch- und Irrtum, autodidaktisch mit Hilfe von Angeboten im Internet oder aus Buchhandlungen, durch Besuche von außerschulischen Abendkursen oder Kreativwochen wird die Zeichenkompetenz erlangt und erweitert. Wie beim Erwerb jeder neuen „Sprache“ benötigt auch Zeichnen Übung und Ausdauer, jedoch können – wie auch an anderen aktuellen Fachdidaktiken zu sehen ist, in kurzer Zeit gute befriedigende Ergebnisse erzielt werden – und es macht Spaß und verschafft Befriedigung. Es verhilft zum Gefühl, mit der Welt verbunden zu sein und durch die Zeichnungen teilzuhaben an der fortlaufenden Neuschöpfung der Welt.

I get by – I get high – Gonna Try with a Little Help

Obwohl ich Anfang der 80er Jahre eine Ausbildung zur Lehrenden der „Bildnerischen Erziehung an Hauptschulen“ genos-



Abb.2
Lehrende zeichnet mit Kreide an der Tafel vor



Abb.3
Schülerin zeichnet die Gegenstände nach, die die Lehrende an der Tafel mimentisch vorzeichnet



Abb.4
Lehramtsstudierende trainieren in der Ausbildung das demonstrative Zeichnen

mittle ich die Fertigkeit des Zeichnens durch das schrittweise Vorzeichnen mit Kreide an der Tafel bzw. mit Ölkreide am Flipchart. Nützlich ist es auch, ein Flipchart-Papier an die Tafel zu kleben und mit Ölkreide Schritt für Schritt vorzuzeichnen, was die Schülerinnen und Schüler auf ihrem Blatt nachzeichnen können. Durch diese einfache aber wirkungsvolle Methode der Mimesis erleben die Schülerinnen und Schüler schnell einen Erfolg. Obwohl alle dieselbe Vorlage hatten, zeichnen sich die Schülerarbeiten bereits bei der ersten Zeichnung durch ihre unterschiedliche Ausdrucksweise aus. Das Foto (Abb. 1) zeigt die Arbeiten von Erwachsenen des Freizeitpädagogiklehrgangs. Die meisten von ihnen gaben vor der Zeichenübung an, „überhaupt nicht“ oder „nicht“ zeichnen zu können. Sie waren überrascht über ihr eigenes Ergebnis. Über dieses Phänomen, dass jedes gezeichnete Tier anders und trotz gleicher Vorlage einen individuellen Ausdruck zeigt, wird ausführlich gemeinsam in wertschätzender Weise gesprochen. In der Folge zeichnen Schüler und Schülerinnen dasselbe Motiv oder ein ähnliches Motiv noch einmal, bis sie schrittweise auf andere bzw. eigene Motive kommen. Die Bilder zeigen die Demonstration an der Tafel (Abb. 2) und die Schülerarbeit zum „Stilleben eines Schülers und einer Schülerin“, (Abb.3) Lehramtsstudierende erproben das Demonstrieren vom Obststilleben im Seminar (Abb.4). Dass das Bedürfnis, zeichnerische Kompetenz zu erlangen, groß ist, zeigt das umfangreiche Angebot von Zeichenbüchern für das Selbststudium in einer Buchhandlung (Abb.5).



rechts:
Abb.5
Angebot im Buchhandel zu Zeichnebüchern

sen habe, wurde uns Zeichnen nicht gelehrt. Unsere Lehrenden waren der Meinung, dass sie uns in Ruhe und ohne ihre Einwirkung lassen mussten, damit unsere Kreativität wachsen und aus uns herausbrechen könne. Tatsächlich setzten wir im jugendlichen Leichtsinns die Kreativität dazu ein, die notwendigen Zeugnisse ohne großen Aufwand zu erhalten. Ich verließ die damalige Pädagogische Akademie, ohne etwas Neues im praktischen Arbeiten dazugelernt zu haben.

Meine Zeichenfähigkeit eignete ich mir daraufhin mittels der untenstehenden Literatur autodidaktisch in den 80er und 90er Jahren aus Büchern an. In meiner Unterrichtspraxis ver-

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Zeichnen an Kunsthochschulen und Kunstakademien ausgeübt und auch vermittelt wird (wenn auch häufig in der altertümlichen Form des Aktzeichnens), in außerschulischen Institutionen angeboten und genutzt wird und dass es ein breites Angebot für Autodidakten im Internet und in Buchform gibt. Es ist wünschenswert, dass speziell für die Sekundarstufe hilfreiche und praxisorientierte didaktische Konzepte zum Lernen und Lehren des Zeichnens auf der Basis der gegenwärtigen Diskussion entwickelt bzw. weiter entwickelt werden.

Mit Hilfe der folgenden Literatur hat die Autorin sich ihre Zeichenfähigkeit autodidaktisch angeeignet:
Edwards, B. (2014). *Das Neue Garantiert Zeichnen lernen. Die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Lüchinger, T. (1995). *Intuitiv Zeichnen. Sehen mit allen Sinnen*. Bern: Zytglogge Verlag.
Vanoli-Gaul, U. (2002). *Grundlagen künstlerischer Gestaltung. Die Simultan – Methode*. Karlsruhe: Kunstwort – Verlag.

Literatur

Bader, B. (2015). Tacit knowing in doppeltem Sinn. *BUKO 15, Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 181 – 184.
Bautz, T. (2015). Üben – blinder Fleck oder verlorenes Terrain. *Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 104 – 107.

Berenice Pahl

Let's laugh about it! Humor, Gender und bildende Kunst: Ein Einblick in eine Strategie

Humor ist, wenn man trotzdem lacht.
(Julius Otto Bierbaum: 1908)

Dieses Zitat verdeutlicht den Zusammenhang von Leid, Schmerz und der Fähigkeit, über die Unbill des Lebens zu lachen. Durch das „trotzdem“ wird klar, dass Humor eine Fähigkeit ist, mithilfe derer schmerzhaft, bedrohliche Zustände verlacht werden können. Humor stellt damit eine Verbindung zwischen Tragik und Komik her, die den Ernst der Lage anerkennt und zugleich

Berner, N. (2015). Tiefenräumliche Darstellungskonzepte im fünften Schuljahr. *BUKO 15, Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 99 – 103.
Edwards, B. (2014). *Das Neue Garantiert Zeichnen lernen. Die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
Florenz, B. (2015). Zeichnung – fachdidaktisch gegengelesen. *BUKO 15, Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 186 – 187.
Glas, A., Sowa, H., Brandenburger, K., Schneider, A. (2015). Bilder gestalten lernen, Bilder verstehen lernen. Neue Ansätze kunstpädagogischer Lernforschung. *BUKO 15, Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 29 – 32.
Krautz, J. (2015). Lernen in der Kunstpädagogik. Thesen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat. *Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 82 – 86.
Peez, G.: Kunstpädagogik jetzt. Eine aktuelle Bestandsaufnahme: Bild – Kunst – Subjekt. In: Bering, K./ Niehoff, R. (Hrsg.): *Bilder – Eine Herausforderung für die Bildung*. Oberhausen (Athena Verlag) 2005, S.75 – 89.
Penzel, J. (2015). Anschaulichkeit im Denken, Lernen und Erklären. *BUKO 15, Blinde Flecken. BÖKWE, Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, 4*, 22-24.

unterläuft. Im Lachen oder im Sich-lustig-Machen wird eine Distanz geschaffen, die nicht dazu dient zu verleugnen oder zu verdrängen, sondern die eigenen Gefühle zu bewältigen, um Handlungsfähigkeit beizubehalten (Berger: 1998) (Abb. 1)

Das Komische und das Tragische im Wandel der Zeit

Die Tragödie rangierte – in der westlich humanistischen Tradition – stets höher als die Komödie. Die Identifizierung mit

Abb. 1
Meret Oppenheim,
Röntgenaufnahme des
Schädels, 1964



dem Leid des – zumeist männlichen – Protagonisten sollte im Zuschauer und der Zuschauerin den Prozess der Katharsis anregen. Das Komische wurde als unernst, seicht und oberflächlich erachtet – höchstens diente es moralischen Zwecken, als Abschreckung, bzw. Erziehungsmaßnahme. Diese Einstellung verdankt sich einem humanistischen Denken in der Tradition des Philosophen Platon. Doch lebte zu dessen Zeit bereits ein Denker, der sich als Platons stärkster Widersacher behauptete und der die zugleich kritische wie erleichternde Funktion von Komik und Humor hervorhob: der lachende Philosoph Demokrit. (Geier: 2007)

Bildende Kunst war seit jeher ein Indikator der gesellschaftlichen Zustände ihrer Zeit. Auch wurde sie zum Ausdrucksmittel Andersdenkender und deren Versuchen, Kritik an den bestehenden Ordnungen zu üben, ihre Weltsicht jenseits von Worten zu demonstrieren, ihren Hoffnungen, Wünschen und

Abb. 2
Martha Rosler, Bringing
the War Home 1976-72



Ängsten Raum zu geben, zu Berühren, zum Nachdenken zu bringen und auch Veränderungen anzustoßen. (Chadwick: 2014) (Abb. 2)

In meinem Beitrag möchte ich zeigen, wie bildende Künstlerinnen seit Beginn der Kämpfe für die Rechte der Frauen Humor und Lachen als subversive und strategische Methoden eingesetzt haben. Dazu werde ich zunächst auf die Wellen der Frauenbewegung verweisen, anhand derer ich paradigmatische künstlerische Positionen ausgewählt habe. Auf einen kurzen Exkurs in die Humorthorie folgt die Analyse herausragender Werke einzelner Künstlerinnen, die in chronologischer Folge die Veränderungen, Verschiebungen und Unterschiede einzelner Feminismen miteinbezieht, um schließlich bei internationalen zeitgenössischen Positionen anzugelangen.

Die Geschichten der Frauenbewegungen

Die Chronologie der feministischen Kämpfe kann anhand der sogenannten Wellen der Frauenbewegung darlegt werden:

1. Welle: Mitte des 19. Jh. bis 1920er/30er Jahre
2. Welle: Beginn 1960er/70er Jahre
3. Welle: Seit Beginn der 1990er Jahre

Nachdem rund um die Französische Revolution erstmals eine Geschlechterdebatte entbrannte – aus der die Frauen als Verliererinnen hervorgingen – etablierte sich um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert die Suffragettenbewegung als ernstzunehmende Stimme im Kampf um das Wahlrecht von Frauen, deren Bildungs- und Erwerbsmöglichkeiten. Ende der 60er /Anfang der 70er Jahre standen im Zuge eines gesamtgesellschaftlichen Umbruchs bisherige Werte zur Disposition. Im Mittelpunkt des Interesses war die Sichtbarmachung gewaltförmiger Körperpolitiken und Ausschlussmechanismen zugunsten kollektivem weiblichem Erleben und Selbsterfahrung – das Private wurde zum Politischen. In den frühen 90er Jahren kamen Fragen zu Identität und Differenz in den Fokus; Gleichstellungspolitiken, antirassistische Bewegungen etablierten sich sukzessive und viele unterschiedliche Feminismen – wie der Punk-Rock-Feminismus der Riot Grrrls, Ökofeminismus oder das Ringen der Third World Women um Subjektivität – entwickelten sich auf internationaler Ebene neben- und nacheinander. Im Zuge der Postcolonial Studies wurden Repräsentationspolitiken angegriffen und im zeitgenössischen Diskurs haben sich Queer- sowie Porn- und Disabilitystudies etabliert. (Karl: 2011)

Humorthorien

Helmuth Plessner (1982) nennt das Lachen eine „strategisch menschliche Fähigkeit, sich in Lagen, in denen keine sinnvol-

le Antwort durch Gebärde, Geste, Sprache oder Handlung möglich ist, zurechtzufinden“. In diesem Sinn ist Humor ein performatives Tool: eine Fähigkeit, die als Widerstandsstrategie eingesetzt werden kann. Doch inwiefern eignen sich die stilistischen Merkmale von Humor, also das Produzieren von Komik, nun als Widerstandsstrategie? Um Komik zu produzieren, müssen *normative Grenzen* zeitweilig überschritten werden. Mit Hilfe *doppeldeutiger Interpretationsrahmen* und spielerischer Leichtigkeit *enttarnt Komik Widersprüche und Fehlleistungen* – moralische, intellektuelle oder körperliche – und fordert die aktuelle Gültigkeit herrschender Normen heraus. (Plessner: 1982)

Wenn Humor eine *Ausdrucksform* bekommt, findet eine wie auch immer geartete *mediale Verkörperung* statt. Ob sich der Humor nun kognitiv, auditiv, visuell oder kinästhetisch äußert – er endet immer im Format eines komischen Aktes, der sich unterschiedlichster Medien bedienen kann. Parodie, Ironie oder Grotteske finden in Filmen, Büchern, Comics, Kabarets usw. ihren Ausdruck. Welche Methode auch immer sich die Humorist_in aneignet, der Moment der Produktion und der Anerkennung einer Komik ist an ein bestimmtes Medium gebunden. Das materiale Verkörpern einer komischen Botschaft ist also z.B. an Akte des Schreibens, des Musizierens, des mimisch/gestischen Darstellens oder des Zeichnens gebunden und bezieht sich auch auf Seite der Rezipient_innen auf die Konstitution von Imaginationen. Humor hat allerdings in der bildenden Kunst – außer in der Form der Karikatur – kein traditionelles Format und hat sich eher subtil visualisiert; erst Ende des 19. Jahrhunderts entstehen mit der Moderne neue Kunstformen, die diverse komische Formate inkludieren.

Eine feministische Taktik, die mit den Mitteln des Humors arbeitet, will zunächst Widersprüche des Systems aufdecken. Die komische Darstellung dient zur Entlarvung überkommener Werte, Doppelmoral oder Unstimmigkeiten etc., und die Rezipient_innen nehmen diese mit lachender Erlösung und/oder lächelnder, innerlich schmunzelnder Erkenntnis wahr. Im Moment der Anerkennung des Komischen findet Veränderung statt, und ein neuer Blick auf die Realität eröffnet sich. Man könnte sagen, Humor funktioniert nach dem Prinzip der Ostension, „der Derealisierung eines gegebenen Gegenstandes, um diesen Gegenstand für die gesamte Klasse stehen zu lassen“ (Eco: 267). In der Aufforderung, etwas humorvoll und somit aus anderer Perspektive zu betrachten, liegt ein Anreiz für ein bestimmtes Verständnis, das an ein verändertes Verhalten gekoppelt ist. In diesem Sinn ist feministisches, verkörperlichtes Lachen eine Metapher für Transformation, für kulturellen Wechsel. (Isaac: 1996)

Künstlerische Positionen

Die erste Welle

Alice Guy-Blaché

Alice Guy war die erste weibliche Regisseurin und ist schon allein durch ihre Funktion als kreative berufstätige Frau in einer leitenden Funktion als aktive Kämpferin der Emanzipation zu verstehen.



Abb. 3
Alice Guy-Blaché, La Fée
aux Choux 1896

In ihrem Film *La fée aux choux* (Abb. 3), der als allererster fiktionaler Film in die Geschichte einging, macht sie sich über die Prüderie der bürgerlichen Klasse lustig. Ebenso wie im deutschsprachigen Raum das Thema der Sexualität vermeiden wurde – indem Kindern die Geschichte vom Storch, der die Babys bringt, aufgetischt wurde – bekamen französische Kinder die Mär von den Kohlköpfen zu hören, in denen kleine Buben so lange wachsen, bis eine Fee sie pflücken und den glücklichen Eltern bringen kann.



Abb. 4
Alice Guy-Blaché, Les
résultats du féminisme
1906

In *Les resultat du feminisme* (Abb.4) wiederum führt sie Genderrollen-Verhalten völlig ad absurdum. Frauen nehmen die Körpersprache, die Gesten und Mimik von Männern an und vice versa. Durch diesen parodistischen Tausch, der in komische Momente von Slapstick mündet, wird die Gezwungenheit der Geschlechtszuschreibungen und deren Naturalisierungen bis zur Absurdität geführt: Das Aufbegehren gegen die Ungerechtigkeit der Arbeits- und Rollenaufteilungen führt

Abb. 5
Hannah Höch, Bürgerliches Brautpaar 1919



zu Chaos, und die männliche Angst vor Autoritätsverlust wird entblößt.

Hannah Höch

„Ich möchte die festen Grenzen verwischen, die wir Menschen, selbstsicher, um alles uns Erreichbare zu ziehen geneigt sind.“

Dieses Zitat Hannah Höchs steht sowohl symptomatisch für ihr Werk, wie auch für ihr Leben und ihren Wunsch, als Künst-

Abb. 6
Hannah Höch, Dada-Dandy 1919



rechts:
Abb. 7
Eleanor Antin, Blood of a Poet Box 1965-1968

lerin trotz ihres Geschlechtes ernst genommen zu werden. Sie war die einzige Frau im Zirkel der Dadaisten, die sich zwar offen, liberal und feministisch zeigten, doch in ihrem persönlichen Verhalten eitle Männlichkeit zur Schau trugen und bürgerliche Klischees erfüllten. In ihren Montagen persiflierte sie diese Doppelmoral, indem sie das zusammenbrachte, was offensichtlich nicht zusammengehörte. Ihre Bilder irritieren, verstören, provozieren Konflikte, reizen zum Lachen und regen zum Nachdenken an.

Sowohl in *Bürgerliches Brautpaar* wie z.B. auch in *Dada-Dandy*, wo sie das Profil ihres Geliebten Raoul Hausmann, als von Frauen besessenen untreuen Ehemann parodistisch entlarvt, bebildert Höch das wackelige Konstrukt der bürgerlichen Ehe. (Abb. 5 und 6)

Die Zweite Welle

Ich komme jetzt zu Künstlerinnen der zweiten Welle, die eine der tiefsten sozialen Bewegungen in der amerikanischen Geschichte war. Frauen forderten alle patriarchalen Institutionen heraus – wobei Kunst sowohl ein Angriffsziel als auch ein Medium feministischen Aktivismus war.

Eleanor Antin

Blood of a Poet Box ist ein subtil-ironisches Meisterwerk, das den weißen männlichen Geniekult ad absurdum führt; ein ironisch-kritischer Kommentar zur romantischen Idee des gebo-



renen Künstlers, der sein Leben für die Kunst gibt und sich in seinem Werk verewigt.

Es bezieht sich auf den Film *Le Sang d'un poète* von Jean Cocteau: Antin spielt mit der Idee, dass ein Teil der Seele eines Künstlers, sein Lebensblut, das sonst in sein Werk fließt, stattdessen in einem Medizinkästchen wie eine Reliquie aufbewahrt wird. (Abb. 7) Über drei Jahre hinweg bat sie hundert Poet_innen um eine Blutspende, die sie selber abnahm.

Adrian Piper

Die New Yorker Kunstszene war in den 1970er Jahren voll von jungen feministischen Künstlerinnen, die mit Humor und



Ironie anhand ihrer selbst und ihres eigenen Körpers Fragen zu Identität, Geschlecht und Rollenkonformität hinterfragten. Die Performance, die sich als eigenständige Kunstform gerade etablierte, rangierte dabei als bevorzugte Methode. (Goldberg: 2014)

Um die soziale Ordnung herauszufordern und die Grenzen zwischen privat und öffentlich zu brechen, experimentierte die studierte Philosophin Adrian Piper in der Serie *Catalysis I-IV* (1970-71) mit auffälligem Verhalten im öffentlichen Raum. Unter anderem stopfte sie sich ein großes weißes Taschentuch in den Mund und fuhr damit im Bus oder sie überschüttete sich mit Essig, Ei, Milch und Lebertran und shoppte so in Bücherläden. (Abb. 8)

Hannah Wilke

Wilke spielt mit dem Attribut der „klassischen Schönheit“, welches ihr zugeschrieben werden kann, und führt es lediglich durch kleine Angriffe ad absurdum. Dabei übt sie zugleich satirische Kritik an Gender-Stereotypen und mokiert sich über männlichen Sexismus. (Abb. 9)

Barbara Kruger

„I have no complaints, except for the world.“

Die Konzeptkünstlerin Barbara Kruger entwendet Bilder aus Magazinen, setzt sie in einen neuen Kontext und schmückt damit ihre konfrontierende Kritik an Gesellschaft, Ökonomie, Politik, Gender und Kultur. Dadurch entstehen Widersprüche mit einer frechen, dabei aber tief sinnigen Komik. In *Money Can Buy You Love* (Abb. 10) kritisiert sie auf ironische Art das kapitalistische System und dessen Fixierung auf die weibliche Käuferschaft, deren Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung mit Konsum sublimiert wird. Sie entnimmt dem Slogan *Money can't buy you love* das *Nicht* und konfrontiert dabei die von ihr angesprochenen weiblichen Konsumentinnen mit ihrer Er-



links:
Abb. 8
Adrian Piper, Catalysis IV 1971

rechts:
Abb. 9
Hannah Wilke, SOS, Starification Object Series 1974

satzbefriedigung. Diese irritierende Kombination von Bild und Text verbindet Kritik mit der Aufforderung zu Selbstermächtigung und Widerstand.



Abb. 10
Barbara Kruger, Untitled (Money can buy you love) 1985



Berenice Pahl ist Performance-Künstlerin und forscht im Zuge ihres Doktoratstudiums zu Humor als künstlerisch-feministisches Tool. Sie studierte künstlerisches Lehramt an der Akademie der bildenden Künste, wo sie auch lehrt. Berenice@freigehege.at <http://berenicpahl.blogspot.co.at/>

links:

Abb. 11

Guerrilla Girls, Guerrilla
Girls talk back 1989



sind Frauenkörper das allgegenwärtige Bild der visuellen Kultur, die uns umgibt. Diesen Widerspruch bringen die aktivistischen Guerrilla Girls mit Statistiken und ironischen Kommentaren auf großformatigen Plakaten in den öffentlichen Raum. (Abb. 11)

Abb. 12

Sarah Lucas, Chicken
Knickers 1997



Abb. 13

Pippilotti Rist, Ever is
Overall 1997

Pippilotti Rist

Aus der gleichen Generation stammt die Schweizerin, die sich den Namen der übernatürlich starken und selbstständigen Kinderbuchheldin Pippi Langstrumpf borgt und mit der gleichen Chuzpe und lachendem Herzen Bilder von Weiblichkeit zerstört. In ihrem in Zeitlupe präsentierten Video *Ever is Overall* (Abb. 13) schlägt sie genüsslich zu fröhlich beschwingter Musik Autoscheiben ein, während eine freundlich grüßende Polizistin an ihr vorbeimarschiert.



rechts:

Abb. 14

Jakob Lena Knebl,
Fettecke 2011



Jakob Lena Knebl

Anhand des Wiener Künstlers Jakob Lena Knebl demonstriere ich eine weitere Facette der gegenwärtigen Feminismen. Als queere Person oszilliert sie zwischen allen Geschlechtern, verweigert Definitionen von sexueller Orientierung und führt damit Stereotypen, deren Abweichungen und die traditionelle Zweigeschlechtlichkeit ad absurdum. Mit viel Humor und Selbstironie setzt sie sich mit ihrem auf mehreren Ebe-



Die Dritte Welle

Sarah Lucas

Sarah Lucas gehört zu den Feministinnen der dritten Welle. Auf rotzige, selbstbewusste Art stellt sie provokante Fragen – sie verhandelt Sexualität und Lust, Tod und Zerstörung auf sinnliche, geradezu haptische und kinästhetische aber aggressive Weise, wobei sie Lebensmittel und Alltagsmaterialien nutzt. (Abb. 12)

nen marginalisierten Status auseinander. In *Fettecke* (Abb. 14) verwandelt sie ihre Übergewichtigkeit von einem Makel in eine selbstbewusste Stärke und persifliert dabei den „großen“ Beuys.

In *Schwule Sau* (Abb. 15), einem temporären Mahnmahl, das den homosexuellen Opfern des Holocaust gewidmet ist, benutzt sie selbstherabsetzenden Humor nicht nur, um diffamierenden und homophoben Äußerungen gegen sie zuvor zukommen. Herabwertenden Beschreibungen ihrer Person tritt der Performer in einem kraftvollen Akt entgegen. Mithilfe einer modernistisch-künstlerischen Ästhetik, die er als Eyecatcher verwendet, stellt er Werte und Normen auf raffinierte Weise zur Disposition und unterläuft sie augenzwinkernd.



Pussy Riot

Die russische aktivistische Punk Band erregte weltweites Aufsehen, als sie das Video *Punkprayer* (Abb. 16), eine Demonstration eines illegalen Konzertes in der wichtigsten Moskauer Kathedrale, ins Netz schickte und damit auf ungesetzliche Verbindungen zwischen Kirche und Staat aufmerksam machen wollte. Die Dissidentinnen verbinden in ihren Aktionen aggressive Kunst und feministischen Aktivismus mit Spaß und Freude. Sie agieren mit der Methode der Kommunikationsguerilla und nutzen die neuen sozialen Netzwerke und die flache und zugängliche Form des Internets, um eine ständig wachsende solidarische Gemeinschaft zu schaffen. Ihr Markenzeichen, die bunte, anonymisierende Sturmhaube, ist als Symbol dabei sowohl strategisch wichtig als auch Zeichen ihres Humors.

Panmela Castro

Die 1981 geborene brasilianische Street-Art Künstlerin ist in den Slums von Rio aufgewachsen. Sie stammt aus einer Familie, in der Gewalt an Frauen und deren Rechtlosigkeit ständig präsent war. Mit ihren farbenfrohen Graffiti (Abb. 17) transportiert sie ein Bewusstsein für den Kampf gegen häusliche Gewalt und die Rechte von Frauen. Die fröhliche Farbigkeit, die kunstvolle Musterung, die Schönheit und Glück



Abb. 17

Panmela Castro, Rio de
Janeiro, Brazil, 2014

suggestiert, wird erst auf den zweiten Blick gebrochen. Trauer, Schmerz, Wut und blau geschlagene Augen werden von Blümchen umrankt und beschützt.

Literatur

- Berger, Peter L. (1998) *Erlösendes Lachen*. Berlin: De Gruyter
- Chadwick, Whitney (2013) *Frauen, Kunst und Gesellschaft*. München: Deutscher Kunstverlag
- Eco, Umberto (2002) „Semiotik der Theateraufführung“ In Wirth, Uwe (Hg.) *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Geier, Manfred (2007) *Worüber kluge Menschen lachen*. Hamburg: Rowohlt
- Goldberg, Roselee (2014) *Die Kunst der Performance*. München: Deutscher Kunstverlag
- Isaac, Jo Anna (1996) *Feminism and Contemporary Art. The Revolutionary Power of Womens Laughter*. London/New York: Routledge
- Karl, Michaela (2011) *Die Geschichte der Frauenbewegung*. Stuttgart: Reclam
- Plessner, Helmuth (1982) *Ausdruck und menschliche Natur*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

links:

Abb. 16

Pussy Riot, Punkprayer
2012

Julia Hasenberger

Wie soll das gehen? Inklusion in Kunstprojekten der Grundschule

Spätestens seit dem Wintersemester 2015/16 – seitdem Studierende in Österreich für das Lehramt Primarstufe gemäß der „LehrerInnenbildung Neu“ ausgebildet werden – sollte allen angehenden LehrerInnen bewusst sein, dass sie für alle Kinder zuständig sind. Alle nun ausgebildeten Pädagoginnen und Pädagogen erhalten eine inklusionsbasierte Ausbildung, d.h. sie setzen sich während des Studiums immer wieder sowohl theoretisch als auch in den Schulpraktischen Studien mit Diversität und Inklusion auseinander (Neißl 2014: 3). Die Ausbildung zur SonderschullehrerIn wurde zeitgleich abgeschafft. In der beruflichen Praxis sollen zwar Expertinnen und Experten der einzelnen Diversitätsbereiche zusätzlich zur Verfügung stehen (Neißl 2014: 2), doch diese agieren in der inklusiven Schule im Team und in Absprache mit der Klassenlehrerin. Studierende, die sich jetzt ausbilden, werden „Pionierarbeit in Sachen inklusiver Bildung leisten müssen.“ (Neißl, mündl. 27.4.2016).

Alle Jugendlichen mit ihren jeweiligen pädagogischen Bedürfnissen sollen nach dem Konzept der Inklusion einbezogen werden, „egal ob sie nun ‚schwerstbehindert‘ oder ‚hochbegabt‘, mit oder ohne Migrationshintergrund, arm oder reich sind, aus intakten oder gestörten, reichen oder armen Familienverhältnissen kommen. Die vorhandene gesellschaftliche Diversität verlangt eine inklusive Schule, in der die Vielfalt nicht als Hindernis, sondern als Chance gesehen wird.“ (Raditsch 2015: 3). Wichtig ist, dass Inklusion mehr ist, als „nur ein neuer Begriff für die Integration von Behinderten in eine Gruppe Nicht-Behinderter, sondern [...] vielmehr ein neues Konzept gesellschaftlicher Teilhabe aller – ohne wertende Etikettierung (beschreibt).“ (Editorial 2014).

Mit Hilfe einiger Erfahrungen aus dem inklusiven Kunst- und Werkunterricht der „Privaten Schule Oberaudorf-Inntal“ (Landkreis Rosenheim) denke ich im Folgenden über Herausforderungen der aktuellen LehrerInnenbildung nach.

Wie können gezielt für die inklusive Klasse im Kunst- und Werkunterricht Lernarrangements vorbereitet werden? Die idealen Bedingungen der „Privaten Schule Oberaudorf-Inntal“ sind nicht auf die Gegebenheiten der Regelschule übertragbar. Dennoch stelle ich die Frage, ob sich Anregungen oder Übertragungsmomente ableiten lassen.

Auf der Stelle treten oder im Kreis laufen?

Im Papier des Österreichischen Bundesministeriums „Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative *Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)*“ von Oktober 2015 ist zu lesen, dass der didaktische Lösungsansatz für das heterogene Klassenzimmer die Individualisierung und Differenzierung sei. Die Anwendung eines „lernziendifferenzierten Regelschullehrplans“ soll in den inklusiven Modellregionen erprobt werden (Raditsch 2015: 5). Nun könnte man sagen: „Individualisierung und Differenzierung – das ist wirklich ein alter Hut!“ Wolfgang Klafki und Hermann Stöckner legten ihr Plädoyer dazu 1976, also vor 40 Jahren, vor (1976: 497). Der Erlass des Bundesministeriums „Querfeldein: individuell lernen – differenziert lernen“ stammt von 2009 (Salner-Grinding 2009). Man möchte fragen: Treten die Bildungsexperten seit Jahren auf der Stelle oder laufen wir nur im Kreis?

Beate Wischer, Professorin für Schulpädagogik an der Universität Osnabrück, beschäftigt sich seit Jahren mit der Frage, warum die Umsetzung der Individualisierung und Differenzierung so schwer ist. 2008 publizierte sie einen Artikel mit dem Titel: „Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers“ (Wischer 2008). Sie weist – betreffend die Umsetzung der genannten Strategien – u.a. auf folgende Probleme hin: Die Anforderungen an die Lehrkräfte werden bei dieser Art von Unterricht so komplex, dass sich eine nahezu „unüberschaubare Zahl von Entscheidungen“ (Wischer 2008: 717) einstellt. Die Rahmenbedingungen für derartiges Unterrichten müssen gegeben sein: akzeptable Gruppengröße, Blockung statt 45-Minuten Takt, Verfügbarkeit von Lernmaterialien, ausreichend Zeit für den erhöhten Vorbereitungsanfang und förderliche Lehrplaninterpretation (Vgl. Wischer 2008: 718).

Rahmenbedingungen an der Privaten Schule Oberaudorf-Inntal

Die Rahmenbedingungen für individuelle Förderung erscheinen an der Privaten Schule Oberaudorf-Inntal ideal und daher leider gänzlich verschieden zu den üblichen Bedingungen in der allgemeinen Pflichtschule. Derzeit werden an dieser Schule zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen über die gesamte

Grundschulstufe (1.-4. Schuljahr) geführt. Seit dem Schuljahr 2015/16 gibt es auch eine Mittelschulklasse (5. Schulstufe). Die Kinder mit Behinderung haben eine körperliche, geistige, mehrfache oder seelische Behinderung, ihr Anteil an der Anzahl der Teilnehmer in den jeweiligen Kunstprojekten beträgt etwa ein Drittel. Durch die Verzahnung von Unterricht und verpflichtender Tages- bzw. Nachmittagsbetreuung ergibt sich ein Betreuungsschlüssel von 4:1. Im Kunstprojekt werden beispielsweise 12 Kinder von einer Lehrerin, einer Erzieherin und einer sonderpädagogischen Kraft unterstützt. Die Kinder dürfen nach den Projektvorstellungen zwischen mehreren Projektangeboten auswählen. Der Kunst- und Werkunterricht wird in einem festgelegten Zeitraum immer als Projekt mit 90 Minuten-Blockung zweimal wöchentlich gehalten. Die nötigen Räumlichkeiten und sonderpädagogischen Behelfe sind vorhanden.

Die Kinder – zwei Beispiele von konkreten Situationen

Was die Perspektive der Kinder anbelangt, zeigen individuelle Beispiele, dass eine Schulform wie jene der „Privaten Schule Oberaudorf-Inntal“ ein unheimlicher Gewinn sein kann:

Leonie opponierte gegen alles, sie lernte nicht, es gab dadurch viele Probleme an ihrer alten Schule. Es wurde entschieden, dass sie an die inklusiv geführte Schule wechselte. Leonie lernte dort Lena kennen. Aufgrund ihrer mehrfachen Behinderungen ist Lena auf andere angewiesen. Nun darf Leonie ihr helfen. Leonie übernimmt Verantwortung und ihr Selbstwert wird gestärkt, weil sie sich um jemanden kümmert. Leonie geht auf einmal gerne zur Schule – u.a. weil sie Lena helfen will. Ihre Großeltern berichten immer noch erstaunt, dass sie nun sogar zu Hause von sich aus lernt, ein Instrument übt oder spazieren geht. (Private Schule, Film 2016).

Marco sollte an die Sonderschule kommen, da er so viel redet und oft überdreht ist. Es bestand Verdacht auf ADHS, doch dieser wurde nicht bestätigt. Er hat einen IQ von 120. „Das war anscheinend zu viel für die Schule [...] es gab nur diese Schule [die Private Schule, Anm.] als Alternative, wir hatten keine andere Chance“, berichtet seine Mutter. Sie erläutert, wie genau dies zu seiner Chance wurde. Im Kunstprojekt fotografierte ich Marco mehrmals beim Sport und wir malten seine Silhouette auf Tafeln für die Fassadengestaltung. Marco erklärt das Malprojekt und ergänzt stolz: „Auf diesen beiden Bildern bin ich.“ (Private Schule, Film 2016).

Perspektivenwechsel

Beate Wischer spricht neben den nötigen Rahmenbedingungen – die von Lehrenden meist nur teilweise oder gar nicht zu verändern sind – von zwei weiteren wesentlichen Bereichen,

die sich unabhängig von fehlenden Strukturen weiterentwickeln lassen.

◆ Erstens muss es zu einem grundlegenden Perspektivenwechsel der Lehrperson in puncto Unterrichtsplanung kommen. Die Unterrichtsplanung darf sich nicht länger an einem „imaginären Durchschnittsschüler“ orientieren, sondern das Lernangebot ist an den unterschiedlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten jedes einzelnen Lernenden auszurichten (Vgl. Wischer 2009: 2). Vergleichbar dazu führt der „Index für Inklusion“ vor Augen, dass die Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen und das Einbringen von Stärken eines jeden in der „Schule der Vielfalt“ weitaus bedeutungsvoller ist, als etwa eine Tendenz „den Lehrplan zu bedienen“ (Boban/Hinz 2003: 81). Wischer reflektiert, dass der oben beschriebene Perspektivenwechsel den LehrerInnen weitgehend bekannt ist, doch manchmal nur theoretisch. In der Praxis der inklusiven Schule ist er erneut von besonderer Bedeutung. Zunächst soll man unterschiedliche Lernbedürfnisse und Voraussetzungen überhaupt wahrnehmen. Dazu bietet meines Erachtens der projektorientierte Kunst- und Werkunterricht durchaus ein günstiges Feld. Die offenen Lernformen im Werkstatt-Unterricht, das Hantieren mit Materialien, die Bereiche Rezeption, Produktion und Reflexion stehen für vielfältige Handlungsfelder, die einer „diagnostischen Kompetenz“ (Wischer 2009: 3) Diagnosematerial bieten können. „Mit der offiziellen Festlegung von Inklusion ist dafür ein zirkuläres Verhältnis von Lernbegleitung, Lerndiagnose, sprich Lernstand und Lernprozess, und Phasen einer Reflexion, einem Lerngespräch bzw. einem Feedback im pädagogischen wie auch fachdidaktischen Handeln unumgänglich geworden. Das sogenannte individuelle Fordern und Fördern durch inklusive Lernsettings bedingt Kenntnisse darüber, wie es für die spezifischen Lernwege im Kunstunterricht möglich ist, eine umfassende Kind-Umfeld-Analyse zu bestimmen.“ (Knapp 2012, z.n. Loffredo 2015: 20). Inklusion kann „im Prinzip als eine erweiterte und besonders konsequent gehandhabte individuelle Förderung im Rahmen des Gemeinsamen Lernens aufgefasst werden“ (Heymann 2013, z.n. Loffredo 2015: 21).

◆ Zweitens bleibt als lebenslanges Lernfeld die Reflexion der eigenen LehrerInnenrolle: Wie gehe ich konkret mit Differenzlinien im Klassenzimmer um? Dazu schreibt Regina Altmann: „Der Weg der Inklusion ist aus meiner Sicht zunächst ein Weg des Reflektierens über unsere eigene Einstellung zum Anderssein und das Verinnerlichen einer inklusiven Haltung. Sehen wir jeden Menschen als einzigartiges Wesen, das sich in vielen Aspekten von seinen Mitmenschen unterscheidet, ohne zu bewerten?“ (Altmann 2016: 3).



Mag. phil. Julia Hasenberger, MFA ist seit 2004 Dozentin an der PH der Diözese Linz, studierte Lehramt Textiles Gestalten und Psychologie-Philosophie an der Universität Wien sowie Textil Kunst und Design in Göteborg und Helsinki, 1999-2010 Assistentin an der Kunstuniversität Linz, seit 2014 Kunstprojekte an der Privaten Schule Oberaudorf-Inntal.

Abb.1.
Alexander Calder, Lion
and Cage, from Calder's
Circus, 1926–31. Mixed
Media. <http://whitney.org/Collection/Alexander-Calder> (20.7.2016)



**Drei Unterrichtsbeispiele der
Privaten Schule Oberaudorf-Inntal:**

◆ **Theaterprojekt**

Im inklusiven Unterricht wählte ein Theaterpädagoge für ein Projekt mit den Schülerinnen und Schülern folgende Vorgehensweise: anstatt von einem vorhandenen Bühnenstück auszugehen und dieses dann für die Beteiligten zu adaptieren, stellt er die Frage: Wer möchtest du in unserem Stück sein? Erst nachdem alle Kinder ihre Traumrolle gezeichnet haben, kreiert er eigens für die Gruppe ein Theaterstück. Der diesbezügliche Regie-Einfall des Theaterpädagogen Roman Wehlisch war die Traumwelt. Im Stück „Schweinsteiger und Elisabeth“ geht es um Folgendes: „Nachts, wenn alles schläft und die Welt ruht, beginnt die Traumwelt zu erwachen. Ein Junge und ein Mädchen träumen (...). Dort begegnen sie vielen verschiedenen Gestalten und müssen sich großen Herausforderungen stellen.“ (Theaterprogramm 21.07.2016, Private Schule).

Abb.2
Zirkuswagen, Unterricht
2015



Abb.3
Zirkuswagen, Unterricht
2015

◆ **Projekt Raumgestaltung**

Im Rahmen von Renovierungsarbeiten wird an der Schule ein Raum frei, den die Schülerinnen und Schüler als Rückzugsraum für sich gestalten dürfen. Im Kunst- und Werkunterricht lautet die Frage: Was möchtest du, dass wir aus diesem Raum machen? Wie können wir ihn verändern? Die Vielfalt der Ideen der Kinder wird im Projektverlauf zur Grundlage des individualisierten und binnendifferenzierten Unterrichts, bei dem unterschiedlichste Dinge entstehen: einige Kinder wickeln Blumen aus Krepppapier und Chenilledraht, andere gestalten Wandbilder, wieder andere nähen oder verzieren Polster, gestalten Raumtextilien, bringen Accessoires von zu Hause mit oder entscheiden in der Gruppe, was noch zu kaufen wäre. Das praktische Tun ist eingebettet in eine Beschäftigung mit der Wirkung von Farben und Materialien im Raum und grundlegenden Inhalten zur Raumgestaltung. Bei dieser Art von Unterricht arbeiten alle mit verteilten Aufgaben entsprechend der eigenen Fähigkeiten an einem gemeinsamen Ziel.



◆ **Zirkus-Projekt**

Im Juni und Juli 2015 soll an der Privaten Schule Oberaudorf-Inntal im Vorfeld von Projektwochen mit einem echten Zirkus, dem Zirkus Boldini, auch im Kunstunterricht zum Thema Zirkus gearbeitet werden. Bei der Projektvorstellung wird dieser Frage nachgegangen: Was gehört alles zum Zirkus? (Tiere, Wägen, ein Zelt, eine Manege, Clowns und Artisten etc. – sagen die Kinder). Die Zirkuswagen und Tiere, sowie Zelte und Manegen erscheinen für die Kinder besonders interessant. Eine www-Recherche mit den Kindern zum Zirkus in der Kunst führt u.a. zum amerikanischen Künstler Alexander Calder. In den Jahren 1926-1931 betrieb Calder Zirkus-Studien und entwickelte eine Art Spielzeugmanege mit Draht-Akrobaten und Wägen, mit denen er Aufführungen gestaltete. (Abb. 1.) Angeregt davon erhielt jedes Kind eine Schuhschachtel, die zu einem Zirkuswagen umgestaltet werden sollte. Für die Gestaltung ihres Wagens brachten die Schülerinnen und Schüler Verpackungen mit. Sie fertigten mit Eifer Tiere für

die Wägen (aus Draht und Textilien), bauten Türen und Gitterstäbe sowie Öffnungen für die Fütterung, geheime Ausgänge und eine Wassertränke oder ließen Tiere am Dach des Wagens umher klettern. (Abb. 2-3)
Im weiteren Projektverlauf wurden auf Hartschaumstoffplatten Zelte aus Stoff, dünnen Seilen und Draht errichtet,



links:
Abb.4
Figuren für Manege her-
stellen, Unterricht 2015

Abb.5
Bemalen der Zelte, Unter-
richt 2015

Abb.6
Zelt mit Scheinwerfern,
Unterricht 2015

Abb.7
Tänzerin in Zirkusmanege,
Unterricht 2015

rechts:
Abb.8
Ausstellung im Rathaus,
Juli 2015



Abb.9
Clown, Unterricht 2015

diese dann bemalt und mit einer Manege und diversen Figuren bestückt. (Abb. 4-7) Für die Bewältigung der unterschiedlichen Schwierigkeitsgrade war die Zusammenarbeit der Kinder zentral. Die Arbeit mit unterschiedlichem Recyclingmaterial führte bei einem Schüler häufig zu starken Trotzreaktionen, da er Materialien haben wollte, die andere Schüler mitgebracht hatten bzw. gerade verwendeten. Die Vielfalt der handwerklichen Problemstellungen,

Abb. 10
Clown, Unterricht 2015



die sich aus den Materialien ergaben, in Verbindung mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gestaltete die Betreuung – selbst bei dieser kleinen Anzahl von SchülerInnen – als sehr intensiv. Viel einfacher und ruhiger verlief hingegen die letzte Arbeitsphase: die Kinder malten Clowns und Akrobaten auf farbiges Tonpapier und beklebten diese teilweise mit Textilien. (Abb. 9-10) Alle Ergebnisse wurden zuerst in der Schule ausgestellt und später, im Vorfeld der Eröffnung der



Zirkusaufführung der Kinder mit dem Zirkus Boldini, im Rathaus der Gemeinde präsentiert. (Abb. 8) Die Nachbereitung erwies, dass der öffentliche Zuspruch für die Kinder eine wesentliche Lernerfahrung war. (Abb. 11-14).

Kritik am Konzept

Die Thematik der inklusiven Bildung ist umstritten. Kritisiert wird beispielsweise, dass es hier um ein weiteres Sparmodell gehe, da man die teuren Förderschulen (bzw. Sonderschulen) zugunsten der Integration der Förderschulkinder in das billigere Bildungssystem einsparen wolle (Editorial 2014) und dass Kinder mit Behinderung in einer Sonderschule bessere Unterstützung erfahren würden (Raditsch 2015: 5). SonderschullehrerInnen mit jahrelanger Erfahrung empfinden oft, dass auf ihr vorhandenes Wissen nicht ausreichend zurückgegriffen wird. Der Begriff *Inklusion* an Stelle von *Integration* will für ein neues Konzept stehen und verbreitet somit indirekt die Assoziation, dass die ExpertInnen der Integration bald gänzlich abgelöst würden bzw. ihre langjährigen Erfahrungen nicht von Bedeutung wären (so auch Diskussionsbeiträge im Workshop dieser Veranstaltung).

In der Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 25. August 2016 lesen wir im Artikel „Wunsch und Wirklichkeit“ (Burger 2016) im Kontext der Inklusion von einer „ernüchternden Zwischen-

linke und rechts Seite:
Abb.11-14
Aufführung der Schüler
mit dem Zirkus Boldini,
Juli 2015

Bildnachweis Abb. 6-14:
foto@timnoack.de



bilanz“ aus Nordrhein-Westfalen. „Die Unzufriedenheit bei Schülern, Eltern und LehrerInnen nimmt zu.“

„Der Wiener Universitätsprofessor Gottfried Biewer sieht den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention weniger als Hinweis zur Auflösung der Sonderschulen, denn als Aufforderung an die politischen Akteure, die notwendigen Maßnahmen zur Unterstützung von Kindern mit Behinderung in den regulären Schulen bereit zu stellen.“ (Biewer 2011: 51-62). Für ein inklusives Bildungssystem wäre eine völlig andere Schullandschaft vonnöten, daher wird auch gerne gefragt, ob all das überhaupt realisierbar sei? (Neißl 2014: 2)

Von anderen Seiten gibt es die Hoffnung, dass der ausgelöste Prozess „eine Ablösung der gegenwärtigen Defizitorientierung der schulischen Leistungsbeurteilung durch eine auf Fördern ausgerichtete Ressourcenorientierung (...) und neue Formen der Mitmenschlichkeit“ bewirken kann (Editorial 2014). Also: die Orientierung an Defiziten umwandeln in Orientierung an Stärken der einzelnen SchülerInnen!

Resümee

Der „Index für Inklusion“ verdeutlicht, dass die Bewegung hin zu inklusiven Lernformen auf folgenden drei Ebenen passiert:

- ◆ inklusive Strukturen (Rahmenbedingungen)
- ◆ inklusive Kulturen (z.B. Diagnosekompetenz und Selbstreflexion)
- ◆ inklusive Praktiken (adäquate Lernarrangements mit hohem Grad an Partizipation).

Diese müssen entwickelt werden.

Was von den Erfahrungen in der Privaten Schule Oberaudorf wäre auf die Bedingungen der Regelschule übertragbar?

In struktureller Hinsicht bewirkt die Verzahnung von verpflichtender Tages- oder Nachmittagsbetreuung und Unterricht einen wesentlich höheren Betreuungsschlüssel – auch im Kunst- und Werkunterricht. Das heißt allerdings, dass ein Aufbrechen des derzeit üblichen Tagesablaufes nötig wäre!

Das Konzept der Partizipation will an gewisse wünschenswerte Haltungen (inklusive Kulturen) heranführen, die in der Eile der Alltagsabläufe zu sehr vergessen werden. So ist im „Index für Inklusion“ die Frage zu lesen: „Erhalten alle – also auch leistungsschwächere SchülerInnen – die Chance, anderen zu helfen?“ Das Beispiel von Leonie und Lena zeigt, wie die Stärkung der sozialen Verantwortung in mehrfacher Hinsicht positiv wirksam wird.

In konzeptioneller Hinsicht (z.B. was die Herangehensweise an Unterrichtsideen anbelangt) wird es auch in der Regelschule immer mehr darum gehen, die Lernanlässe an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Individuen auszurichten und wirklich alle einzubeziehen. Der Grad der Verwirklichung der idealen Individualisierung und Partizipation wird sicherlich, neben der nötigen Bereitschaft der LehrerInnen, mit den Rahmenbedingungen steigen oder fallen, daher ist es schade, dass nicht alle Schulen so organisiert sind wie die Private Schule Oberaudorf-Inntal.

Literatur

Private Schule. <http://www.private-schulen-oberaudorf-inntal.de> (20.7.2016)

Private Schule, Film (2016). Inklusion macht Stark. Die Private Schule Oberaudorf-Inntal und ihre Kinder. Ein Film von Bettina Brühl, Karin Dürr und Rita Mechtl. Gratwanderfilm.

Altmann, R. (2016): Inklusion und Kunstpädagogik in der neuen PädagogInnen-Ausbildung. In: BÖKWE, Nr. 1/2016, S. 2-7.

Bastian, J. (2014): Editorial. In: Pädagogik. Lernarrangements gestalten. 10/14. <http://www.redaktionpaedagogik.de/2014/10/lernarrangementsgestalten> (20.7.2016)

Biewer, G. (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In: Oskar Dangl & Thomas Schrei (Hrg.), *Bildungsrecht für alle?* (S. 51-62). Wien, Berlin.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearb.* Halle (Saale). <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (20.7.2016)

Burger, R. (2016): „Wunsch und Wirklichkeit“, FAZ, Nr. 198/25.08.2016

Editorial (2014): Inklusion in Schule und Unterricht. *Schulpädagogik-heute* 10/14, www.schulpaedagogik-heute.de (20.7.2016)

Klafki, W. /Stöcker, H. (1976): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 22. Jg. /1976.

Loffredo, A. M. (2015). Kunstpädagogik und Inklusion. Kritisch-konstruktive Anmerkungen zum Ist-/Soll-Zustand an einem Unterrichtsbeispiel über Mode. In: *Impulse. Kunst-didaktik*. 17/2015. Oberhausen.

Neißl, M. (2014): Inklusion – eine streitbare Leitidee. In: Hollick, D. & Neißl, M. et.al. (Hg.) *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern, Perspektiven, Befunde, Konzeptionelle Ansätze*. Kassel.

Raditsch, D. (2015): Inklusion als Aufgabe im Rahmen der Initiative „Schulqualität Allgemeinbildung“, SQA. In Kooperation mit dem Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik. <http://www.sqa.at> (20.7.2016)

Salner-Griding, I. (2009): Querfeldein: individuell lernen- differenziert lernen, <https://www.bmbf.gv.at> (20.7.2016)

Wischer, B. (2008): Binnendifferenzierung ist ein Wort für das schlechte Gewissen des Lehrers. In: „*Erziehung und Unterricht*“, 9-10/2008.

Wischer, B. (2009). Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen, tsn.at (20.7.2016)



Hans Krameritsch

Tricksen

Schlagworte zu Fotografie und Animationfilm ab der Primarstufe

trick-sen: Verb [ohne OBJ] (jmd. trickst), umg., etwas geschickt oder auf nicht ganz legale Weise tun; „etwas irgendwie tricksen können“; Quelle Duden online.

Keine Sorge, die folgenden Punkte bleiben streng legal, beinhalten aber Möglichkeiten, geschickt wie ein Trickser/eine Trickserin im Fußball, Menschen, hier die Zielgruppe SchülerInnen, zu verblüffen.

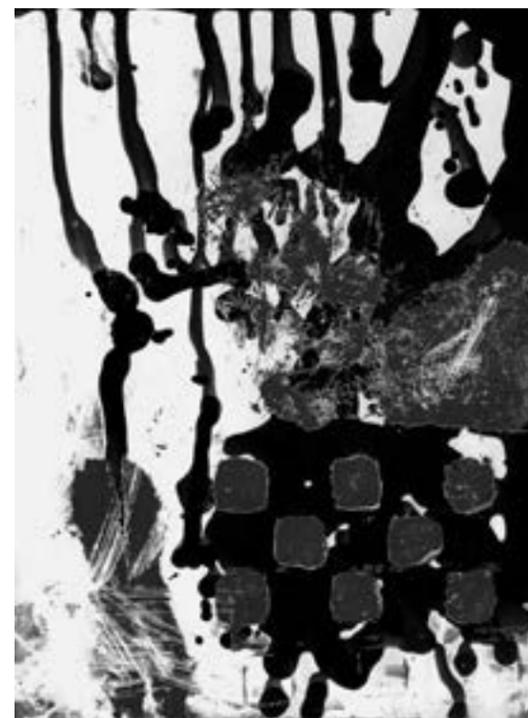
Missing Link

„Klick!“ – Sie kennen sicher das Geräusch ihrer Handy-Kamera und wissen woher es kommt. Aber Kinder/Jugendliche wissen es meist nicht. Dieser „Missing Link“ zwischen analoger und digitaler Fotografie kann als möglicher Einstieg in eine Geschichte von Camera Obscura bis zu Teju Cole dienen. Cole übrigens, ein hipper New Yorker Schriftsteller mit Ins-

tagram-Account und einer New York Times Kolumne, Titel „On Photography“, eine Referenz an die große Susan Sonntag. Um also die digitale Foto-Bilderwelt ein wenig besser zu verstehen, kann es nützlich sein, ihre Wurzeln zu kennen. Zeigt man Kindern eine Camera obscura oder, noch besser, führt man ihren Effekt im verdunkelten Klassenzimmer vor, ist man auf der Spur der Magie des fotografischen Abbildes, einem echten Erfolgsprodukt: Laut Kleiner Perkins Caufield & Byers, einem auf Informationstechnologie spezialisierten Unternehmen aus dem Silicon Valley, wurden 2015 täglich 3,2 Milliarden Fotos über soziale Netzwerke im Internet hochgeladen.¹

Cyanblau

Die Camera obscura war bereits lang bekannt und in Verwendung (nur zwei Stichwörter: Vedutenmalerei und David Hockneys Buch über das „Geheime Wissen“), als man (endlich) Wege fand, das Bild auf Papier (oder zuerst Platten) zu



links:
Abb.1
Action painting mit Licht:
Luminogramm, Studierende der PH Wien, 2016

Abb.2
Fotolabor in der Klasse:
Chemogramm, Studierende der PH Wien, 2016

Abb.3
Zwei Phasen aus einem Zeichentrickfilm, Schülerarbeit, 1. Klasse AHS

rechts:
Abb.4
„Sleeveface“, Studierende der PH Wien, 2016

Abb.5
Luminogramm, Studierende der PH Wien, 2016

Abb.6
Luminogramm, Studierende der PH Wien, 2016

bannen. Das nach der Daguerre- bzw. Talbot-Methode dritte Verfahren, Bilder mittels lichtempfindlicher Materialien für die „Ewigkeit“ zu sichern, war Sir John Herschels „Cyanotypie“. Damit kann in der Klasse mit/von SchülerInnen „Fotopapier“ hergestellt, der Prozess der Bild-Entstehung veranschaulicht und Fotogeschichte lebendig gemacht werden. Klingt pathetisch, ist aber so. Der erste Fotobildband der Welt ist ein Buch über die Pflanzenwelt Englands, voller fantastischer Cyanoty-



Abb.7
Luminogramm,
Studierende der PH Wien,
2016

pien, hergestellt von einer Fotopionierin, Anna Atkins. Der Link zum wunderbaren Youtube-Video „World`s First Photo Book“ findet sich am Ende dieses Textes.

Das Klassenlabor

Das klassische Fotolabor mit seinen drei Säurebädern kann zur Herstellung von Chemogrammen als Versuchs- und Experimentieranordnung nachgebaut werden, ohne dabei über optimale Verdunklung und Rotlicht zu verfügen. Die spezifischen Eigenschaften von Entwickler und Fixierer können dabei kennengelernt und, aufgetragen mit unterschiedlichen Materialien und wechselnder Reihenfolge, auf vielfache Weise ausprobiert werden. Ganz nebenbei entstehen Bilder, die so wahrscheinlich nirgendwo entstehen würden.

Lichtmalerei

Luminogramme sind gerade durch die digitalen Möglichkeiten einfach und rasch herstellbar. Das Zeichnen mit Licht ist auch eine Ganzkörper-Erfahrung (Abb.1). Man muss erlebt haben, wie viel Spaß Kinder, Jugendliche und Erwachsene beim Herstellen haben und wie viel Freude und Begeisterung die überraschenden Ergebnisse auslösen. Eigentlich ein „must“ für jeden Zeichenunterricht ab der Volksschule. Die Langzeitbelichtung ist nicht mehr nur mit besseren Digitalkameras möglich, sondern auch nach Installation einer App mit dem Handy.

Trixen

Faszinieren uns bereits bloß statische Bilder, von bewegten sind wir hingerissen und sitzen staunend vor dem Bild-Schirm. Je-

der, der mit Super 8 angefangen hat, Trickfilme in der Schule zu machen, ist erstaunt (und glücklich), wie einfach und meist gratis heute die technischen Voraussetzungen dafür sind. Tools für PC und Mac sowie Handy-Apps erlauben einen unkomplizierten Einstieg. Die handgezeichnete Kettenanimation mit verbindenden Elementen (etwa übereinstimmende Ausgangspunkte) veranschaulicht genauso wie die Pixilation – hier können die SchülerInnen selbst zu Animationsobjekten werden – Entstehung und Magie bewegter Bilder. Abseits der gängigen TV-Trickfilmserienästhetik hat man die Möglichkeit, den SchülerInnen Meisterwerke von William Kentridge, Jan Švankmajer oder etwa dem Studio PES als Alternativwelt zu zeigen/offerieren. Gerade PES, deren Einfallsreichtum bei Materialwahl und Umsetzung enorm ist, sei allen Interessierten ans Herz gelegt. Wie lebendig die Animations-Szene und damit dieses Medium ist, belegen auch erfolgreiche Festivals wie Annecy und Tricky Women.

Quellen und Links

- David Hockney: „Geheimes Wissen. Verlorene Techniken der Alten Meister wiederentdeckt“; Knesebeck Verlag, München 2001
- Susan Sonntag: „On Photography“ im Original bzw. „Über Fotografie, Essays“, auf deutsch bei Fischer erschienen
- Teju Cole: <http://www.nytimes.com/column/on-photography>
- Anna Atkins/ Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=ekUUuU7whe0>
- PES: <http://pesfilm.com/>

1 Mary Meeker: Internet Trends 2016 – Code Conference. June 1, 2016. <http://www.kpcb.com/internet-trends> (12.12.16)

Anna Neulinger

Visuelle Kommunikation

Elemente der Handzeichnung und live story telling mit Medien im Unterricht.

Bericht über den Workshop, Leiterin: Mag. art. Anna Neulinger, BA

Mit Hilfe eines iPads und Smartphones der TeilnehmerInnen wurden während des Workshops verschiedene Möglichkeiten der Filmerzzeugung erprobt und besprochen. Die Applikationen *Zeitrafferkamera HD*, *Stop Motion*, *procreate* und *iMovie* wurden vorgestellt und ihre einfache Handhabung durch anschauliche Beispiele vorgeführt. Im Anschluss an die Einführung in das Thema konnten eigene Geschichten entwickelt und im Medium Film umgesetzt werden. Vorkenntnisse im Bereich *Stopmotion* wurden dabei vertieft und ausgebaut, wobei diese nicht Voraussetzung waren und manche auch unbedarft am Workshop teilnahmen. Ziel war ja vor allem, einen barrierefreien Zugang vorzustellen, der die Erzeugung von gezeichneten Videos in allen Schulstufen und Altersklassen ermöglichen soll.

Ausgewählte Beispiele aus meinen handgezeichneten Videos führten die WorkshopteilnehmerInnen direkt in das Thema „Stopmotion im Unterricht“ ein und zeigten, trotz inhaltlicher und methodischer Unterschiede, eine fortschreitende Entwicklung und veranschaulichten die große Benutzerfreundlichkeit sowie die intuitive Anwendung der digitalen Medien.

Einige, vormals mühsame Elemente des Stopmotion-Filmes, wie beispielsweise die kontinuierliche Nummerierung der Fotografien bei 25 SchülerInnen oder der Datentransfer von der Kamera in das Schneideprogramm, fallen weg, wenn ein Tablet oder ein Smartphone mit der Gratisapplikation *Stop motion* ausgestattet ist.

Kritikpunkt – barrierefrei

Wie zugänglich sind die Geräte, die eine Voraussetzung darstellen, um einen Stopmotion-Film herzustellen? Nach kurzer Diskussion stellte sich heraus, dass einige Schulen bereits über einen Klassensatz iPads verfügen, während in anderen Schulen das nicht zutrifft. Manche Kinder haben ein Smartphone, andere nicht. Dass sich hierbei Spannungen ergeben können, die sich auf die finanzielle Situation der Schule, Eltern und Kinder beziehen, ist zwar möglich und realistisch, doch ist es auch realistisch zu hoffen, dass zukünftig in diese Bereiche investiert werden wird, wenn der bundesministerielle Erlass

zur Medienerziehung als Bildungsauftrag an die Schulen ernst zu nehmen ist (Medienerlass, 2012).



Abb. 1
Hochschulstruktur im
Zeitraffer, 2015
Wimmer, T. (2015)

Zeitraffer

Während das erste der gezeigten Projekte, *Pädagogische Hochschule der Diözese Linz: Im Zeitraffer* (Abb.1), ausgeprägte geistig-intellektuelle sowie zeichnerische Fähigkeit der ausführenden Person voraussetzt und einen sicheren Umgang mit dem *Bleistift* erfordert, konnte durch Reduzierung des Inhalts ein weniger aufwendiges und wesentlich kürzeres Video entwickelt werden, das einen Unterrichtseinstieg aus dem Fach Bildnerische Erziehung darstellt (Abb.2). Aber auch hier lag ein großes Augenmerk auf der handwerklichen Ausführung, die einen hohen Anspruch an die schöpferische Person stellt. Nun galt es aber, für den Workshop und darüber hinaus für den Unterricht eine Möglichkeit zu entwickeln, die dieses lustvolle Erzeugen von gezeichneten Videos einsetzbar



Abb. 2
Meeting Mr. Hundertwasser,
2015
Eigenerlag, Screenshot
(2016)

Abb. 3
Schnippelbuch, 1981
Eigenerlag, Schnippelbuch
(2016)



Biografie

Mag. art. Anna Neulinger, BA lebt in Linz und arbeitet dort seit 2015 an der Pädagogischen Hochschule der Diözese. Sie beendete das Diplomstudium der Bildnerischen Erziehung und des Textilen Gestaltens im Mai 2016 an der Kunstuniversität Linz. Während dieses Studiums absolvierte sie ein Bachelorstudium in Mode und Textil Design an der University of the West of England, Bristol, UK (2013-2014).

In ihren Tätigkeitsbereich fallen, unter anderem, Illustration, Malerei, Textildesign, Nadelmalerei, graphic recording, visual storytelling und Gedichtrezitationen.

Kontakt:

Blog:

naneuthings.tumblr.com

Mailadresse: anna.neulinger@ph-linz.at

werden lässt, ohne die Teilnehmenden zu überfordern. Dazu ist eine Vereinfachung der Umstände und Anforderungen notwendig.

Stopmotion

Auf dem Tisch stehen zwei Sessel. Sie sind einander zugewandt und lassen einen handbreiten Spalt frei. Sie berühren einander nicht. Ein zwischen die Sessel geklebtes Handy oder Tablet, das ausgestattet ist mit dem gratis App *Stop Motion*, wird durch die Kamera zum aufnehmenden Medium, während darunter eine Welt aufgebaut wird, in der die Geschichte sich abspielen kann.

Schnippelbuch (Abb.3)

Eine Sammlung von Schwarz-Weiß-Grafiken (Grüneisl, Zacharias, 1981), welche zu diversen kreativen, schöpferischen und mitteilenden Zwecken herangezogen werden kann (Grüneisl, Zacharias, Vorwort), löste in den WorkshopteilnehmerInnen große Begeisterung aus. Diese Bilderflut erzeugte eine Fülle an Assoziationen sowie Erinnerungen und Ideen und forcierte einen geschichte-findenden, einen geschichte-erzeugenden Prozess, welcher in den kreativen Unterrichtsfächern noch aufgegriffen und genutzt werden kann.

Die TeilnehmerInnen haben Abbildungen aus diesen Schnippelbüchern ausgesucht, diese ausgeschnitten und mit

René Stangl

Artminer

Gestalten, Entwerfen, Forschen im Spannungsfeld von Kunst, Handwerk, Design und Technik

Zugänge zur Kunstpädagogik

Artminer beschreibt zwei Projektzyklen im Unterricht, in denen die Kunstpädagogik als interdisziplinäres Fach beschrieben werden kann.

Damit ist nicht so sehr die Vermengung von Kunst und Pädagogik oder die Verschränkung diverser wissenschaftlicher Zugänge gemeint, sondern eine breite Ausrichtung künstlerischer Praktiken, die es im Unterricht nebeneinander gleichwertig zu vermitteln gilt. Neben dem ästhetischen Ansatz wird der Einfluss der von digitalen Medien als Kulturtechnik, der Architekturtheorie sowie die Bedeutung des Handwerklichen im Entwurfsprozess betrachtet. Begleitend zu den Projektzyklen wurde in Zusammenarbeit mit der Amsterdamer Hogeschool voor de Kunsten (Folkert Haanstra) eine Unter-



Papierresten sowie eigenen Zeichnungen kombiniert und mit Hilfe des Smartphones oder des iPads ihre Geschichten aufgenommen.

Literatur

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012) Medienerlass. <http://www.efit21.at/wp-content/uploads/2012/03/Medienerlass-2012.pdf>

Grüneisl G., Zacharias, W. (1981) Schnippelbuch. Nürnberg: Popp & Partner

Videos

Pädagogische Hochschule der Diözese Linz: Im Zeitraffer: <https://www.youtube.com/watch?v=VCs1eUpUMo>

Meeting Mr. Hundertwasser: <http://naneuthings.tumblr.com/>

suchung zu Kunstrezeption / Kunstproduktion im Rahmen des ENVil Projektes 2015 durchgeführt.

Crossover in der Kunstpädagogik –

Ästhetisches Forschen – Ästhetische Bildung

Der lerntheoretische Zugang bildet sich in folgenden Ansätzen ab:

Ziel ist es, unterschiedliche Kulturtechniken – analog wie auch digital – parallel und nicht konsekutiv für den Entwurfsprozess einzusetzen. Daraus entstehen neue Möglichkeiten der Denk- und Handlungsformen im Bereich des Gestaltens und Entwerfens. Roland Meinel [ZIT] beschreibt folgende Ansätze, die Bezug zur Kunstpädagogik haben.

Das Prinzip Werkstatt:

Das Prinzip Werkstatt (Klaus Ove Kahrmann, Bielefeld, Flensburg) charakterisiert eine Methode kunstpädagogischer Arbeit für die ästhetische Bildung und Erziehung. Die Werkstatt ist der vorwiegende Lernort (Meinel: 219). Kahrmann vergleicht den Unterricht mit der künstlerischen Ausbildung in Ateliers oder jener des Handwerkers in der Werkstatt. Eine weitere Anlehnung findet sich in reformpädagogischen Zugängen von Maria Montessori. Deren Freiarbeit sowie die Hilfe zur Selbsthilfe, die übersetzt auf die Klassenarbeit unserer Projekte als kollaborative Lernsituation beschrieben werden darf, beschreiben den vorwiegend haptisch multisensorisch ausgerichteten Zugang des Lernens.

Die handlungsorientierte Lernform soll experimentell sein dürfen. Die Lehrenden nehmen dabei eine Rolle des mittätigen, beratenden Experten ein.

Ein weiteres Beispiel, das Meinel als Crossover in der Kunstpädagogik anführt, ist jenes, das die Grafikdesigner Martin und Thomas Poschauko in ihrem Projekt Nea Machina verfolgen. In einem viermonatigen Experiment entwickeln sie möglichst viele Variationen zu einem Portraitbild eines Freundes und dem typografischen Projektitel „Nea Machina“.

Das Grundprinzip ihrer Arbeit ist die Abwechslung von händischer und digitaler Bildproduktion, die in serieller Arbeitsweise auf das vorangegangene Ergebnis Bezug nimmt und es permutativ verändert.

Grundlegende Handlungsbezüge sind (Auswahl): Spielerischer Zugang, Abwechslung realer Materialien und virtueller Gestaltungsmaterialien, Assoziation und Abstraktion lenken als Impuls für den kommenden kreativen Schritt in der seriellen Arbeit den Gestaltungsprozess.

Projektzyklen mit den SchülerInnen

1) BRG Körösi – Teilumbau der Schule

Mit der Frage an die SchülerInnen: „Was wäre, was könnte sein, wenn ...?“ begann der Projektzyklus „Teilumbau der Schule“ im Sinn des Crossover in der Kunstpädagogik. Ausgangspunkt war der geplante Teilumbau des Schulgebäudes und die damit verbundene, sich verändernde räumliche Situation der SchülerInnen. Dieses Ereignis bot für sie die Gelegenheit für ein Experiment zur Raumwahrnehmung sowie zur Raumaneignung. Ein Argument dafür, sich mit Innenarchitektur zu beschäftigen, war eine fehlende, zeitgemäße Materialästhetik des Schulinnenbereiches. Die SchülerInnen artikulierten ihr Bedürfnis nach einer „Wohlfühlzone“ oder nach „Wohlfühlobjekten“ in Raumsituationen, die Rückzugs- sowie „Auftrittsangeboten“ im Schulgebäude, aber außerhalb der Klassenräume Rechnung tragen sollten. Der von ihnen geprägte Begriff der Begegnungszone lässt sich mit der Be-



Abb.1
Lehnen



Abb.2
Zeichnung Hufeisenliege



Mag. René Stangl geboren in Graz.
Ausbildung: Studium an der Universität für Angewandte Kunst Wien, Prof. Bernhard Leitner, SAE Wien: Diplom Digital Film Producer; Tätigkeit in Werbung / Film: Media Art Compagnie Wien, Metardus Film Wien; Projektarbeit mit der TU Graz Institut für Thermodynamik: Lehrerfahrung AHS: Gymnasien in Wien, Niederösterreich, Steiermark. Lehrerfahrung in der Lehrerfortbildung: Kolleg für Sozialpädagogik Wien, PH Graz, PH Wien Kontakt: rene.stangl@phwien.at

schreibung von Eigenschaften wie kuschelig, gemütlich oder als Podium für einen Auftritt umreißen. Ihr Anspruch an die räumliche Situation richtet sich an Verfügbarkeit von Nischen und Plätzen für persönliche Begegnungen oder an eine Bühnensituation, um sich vor der Peergroup in Szene setzen zu können. (Abb.1) Damit meinten sie, dass die Gebäudehülle auch cool aussehen darf, formuliert wurde aber der Wunsch, Möbelobjekte und Environments zu gestalten, die sie gemäß ihren Vorstellungen erdenken und umsetzen konnten. Die Begegnungszonen wurden den Bedürfnissen entsprechend in Sitz-, Lehn-, Kuschel-, Ruhe- und Poserzonen gegliedert.

Den Rahmen für den künstlerischen Entwurfsprozess der SchülerInnen bildeten drei Zugänge.

- a) Durch Zeichnung (Abb.1)
- b) Durch ein 3D-Programm am Computer (Abb.3)
- c) Durch Modellbau (Abb.4)

Alle drei Ansätze sollten gleichberechtigt in der Wertigkeit sein, das jeweilige Potential der Entwurfstechnik zu nutzen, um Eigenschaften und Funktionsweisen der Raumgestaltung zu zeigen.

Dabei war es für die Entwurfsgrundlage wichtig, dass die zeitliche Abfolge, welches Entwurfswerkzeug zuerst angewendet wurde, bedeutungslos sein sollte. Die Durchdringung

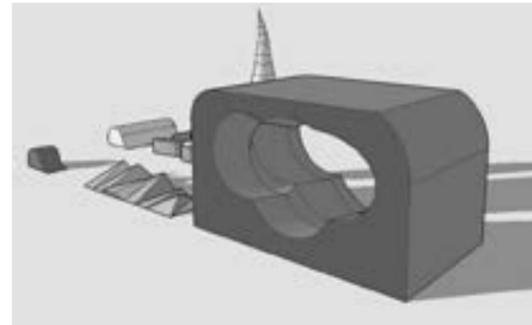


Abb.3
3D-Visualisierung Hufeisenliege

Abb.4
Modell Hufeisenliege

der Wirkungsweise der einzelnen Werkzeuge sollte den Entwurfsprozess um die Erfahrung des vorangegangenen Werkzeugs erweitern. Die Erfahrung der Werkzeugbereiche von z.B. der Zeichnung zum 3D-Modelling sowie die Rückkehr zur Zeichnung integriert die vorangegangenen Ergebnisse. Überhaupt stand während des gesamten Entwurfsprozesses nicht das Ergebnis im Vordergrund.

So wies beispielsweise die Zeichnung das unmittelbarste Angebot zur Visualisierung auf, während die sinnlich erfahrbare Ebene des Modellbaus die größte haptische Erfahrbar-

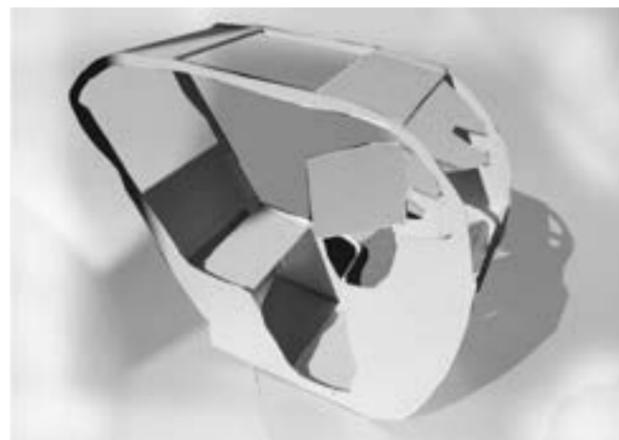
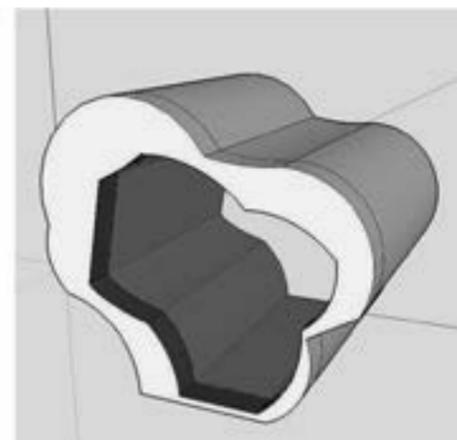


Abb 5
Gamer Pro Modell und 3D-Visualisierung



keit anbot. Gerade im Bereich des Modellbaues konnte der Zugang zu Erfahrung von subtraktiven wie additiven skulpturalen Verfahren gefunden werden. Unterschiedliche Materialien, die aneinandergesetzt werden konnten, boten eine Naherfahrung wie die Möbelobjekte sich in Wirklichkeit anfühlen könnten.

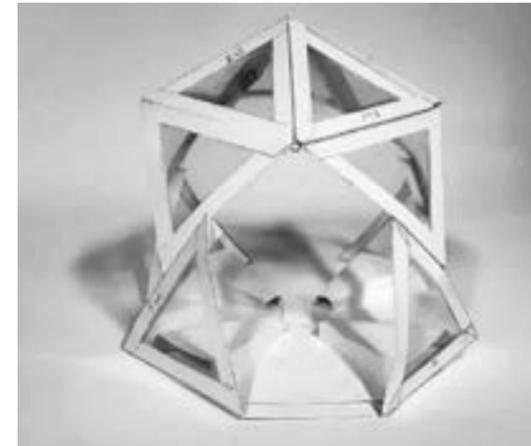
Die 3D-Objekte besaßen die Eigenschaft hoher Farbigkeit, anders als der Modellbau gerader und glatter Oberflächen (frei von Herstellungsmängeln), beliebig (schnell) skalierbar. Im 3D-Entwurf konnten zeitliche Abfolgen (vergleichbar mit einfachen Animationen) sowie flexible, bewegliche Positionen des Möbelobjektes simuliert werden.

2) BRG Körösi – Aufenthaltsraum – Haltepunkte

Ausgangspunkt stellte eine Diskussion im Unterricht dar, in der die Frage aufgeworfen wurde, ob architektonische Formentwicklung beliebig sei. Das Argument, dass Form und Funktion sichtbar zusammenhängen sowie bauliche Elemente mit statischen Funktionen eine Formsprache haben können, brachte uns über den Skelettbau zu formalen Lösungen. Ein Beispiel wurde an Raumfachwerken erforscht, ein anderes an bionischen Prinzipien im Bereich der Faltung.

Das Entwurfsprinzip unterlag wieder dem Zugang des Crossover in der Kunstpädagogik, wie es im Teilumbau der Schule beschrieben worden ist.

Die SchülerInnen interessierten sich für sogenannte Aufenthaltsräume, in denen sich Leute im öffentlichen Raum treffen. Solche Treffpunkte, die einen freien Zugang anbieten, die mit Sitzgelegenheit und Witterungsschutz ausgestattet sind, wurden in weiterer Folge im Entwurfsprozess am Beispiel von Haltestellen betrachtet. So kam es zur Verknüpfung der beiden Begriffe für das Entwurfsprojekt. In der Folge entwickelten die SchülerInnen die Vorstellung, dass diese Form von Architektur durch ihre zeichnerische Wirkung gut erkennbar sein sollte.

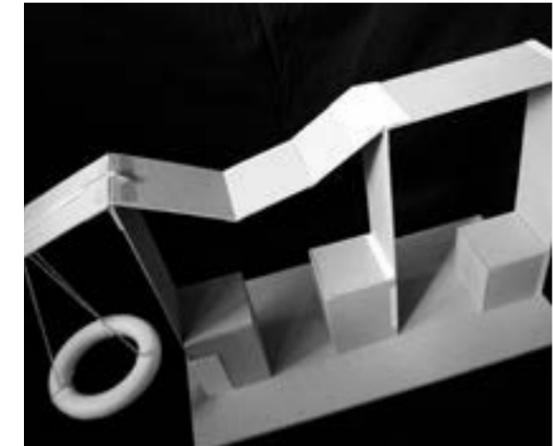


Schlussbemerkung

Beide Projekte entstanden aus aktuellen Anlässen im Kontext des Schulalltages, ausgelöst durch Diskussionen mit SchülerInnen. Beide Projekte lehnten sich an den lerntheoretischen Ansatz des Werkstattprinzips sowie der Wechselwirkung von händischen und digitalen Entwurfsverfahren einerseits, sowie modellhaften und skizzenartigen Entwurfsverfahren andererseits an.

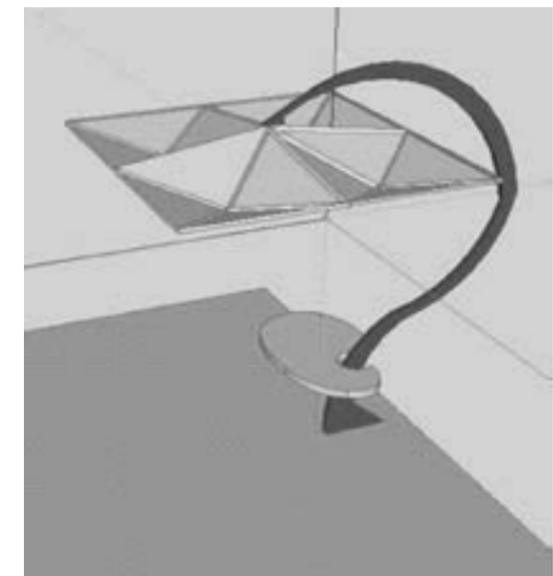
Die SchülerInnen konnten neue Einsichten in künstlerische Verfahren gewinnen, die sich wechselseitig durchdringen. Damit konnten sie künstlerische Ansätze im Sinn der Bricolage verfolgen.

Die durchgeführte Untersuchung über die Kunstproduktion / die Kunstrezeption im Rahmen des ENVIL Projektes konnte nur teilweise Rückschlüsse auf den Wirkungsgrad der Methode erbringen, da sich das Fragewerkzeug nicht exklusiv auf die oben genannten Projekte bezog.



links:
Abb.6
Modell Aufenthaltsraum_Haltepunkt1

Abb.7
3D-Visualisierung Aufenthaltsraum_Haltepunkt2



rechts:
Abb.8
Modell Haltepunkt 4

Abb.9
3D-Visualisierung Aufenthaltsraum_Haltepunkt3

Literatur

Kontext Kunstpädagogik Bd. 35, U20 Kindheit Jugend Sprache, Kopaed 2013; Meinel, Roland, Crossover-Arbeit mit digitalen Medien.

Link

<http://www.phwien.ac.at/service/nachlese-studienjahr-2015-2016/1257-10-arbeitstagung-des-european-network-of-visual-literacy-envil-in-wien>

Petra Suko

Kunst-Appropriation

Analoge und Multimediale Bildbearbeitung im Kunstunterricht



Abb.1:
Man Ray - Marcel Duchamp alias Rose Sélavy, 1921; Yasumasa Morimura, Doublemage, 1988; Susi Krautgartner, #45 von 109 Selbstportraits nach Man Ray, Yasumasa Morimura und Olivier Blanckart und Emilio López Menchero und Claude Closky und Terence Koh und Raeda Saadeh, 2015

Ich habe in meinem Vortrag einen Überblick über die Vielfalt an Appropriationen in der Moderne des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwartskunst gegeben. Die gezeigten Beispiele waren so gewählt, dass sie auch Verbindungen zu meinen Schüler- und Studentenprojekten hatten.

Es war mir wichtig zu zeigen, wie Künstler in ihrer Arbeitsweise sowohl Techniken als auch Zitate aus verschiedenen Epochen miteinander kombinieren, im Sinne von Collage, Montage, Sampling, Remix Praxis. *Collage, Montage, Sampling oder Remix Praxis verwenden alle ein oder mehrere Materialien, Medien, entweder von anderen Quellen, Kunstwerken (Bildende Kunst, Film, Musik, Video, Literatur, etc.) oder die jeweils eigenen Kunstwerke werden verbessert, wieder kombiniert, manipuliert, kopiert, um ein neues, ganzes Werk zu kreieren. Indem man so vorgeht, mag die Quelle des Originals noch weiter identifizierbar sein, jedoch nicht als die originale Version wahrgenommen werden.* (Sonvilla 2010, S.9)

Dieselbe Herangehensweise, nämlich die Neupositionierung von Kunst in einem individuellen Kontext, haben Schüler angewandt.

Überblick über signifikante Beispiele der Appropriation von Künstlern

Marcel Duchamp, mit seinem weiblichen Alter Ego „Rose Sélavy“, 1921 fotografiert von Man Ray, gibt einen Startschuss für eine weitere Selbstinszenierung von Yasumasa Morimura, Doublemage 1988, wo er die Ambivalenz von Geschlechtsidentität nochmal verdoppelt, im wörtlichen Sinn, indem er Hut, Ringe und Hände gleich zweimal ins Bild bringt. Susi Krautgartner, diesmal als Künstlerin, greift das Zitat 2015 in ihrer Serie 109 Selbstportraits noch einmal auf. Die eigenen weiblichen Hände fassen einen prothesenhaften Arm, mit dem sie ihr Gesicht berührt. (Clairmont Lola 2012, blog) In jeder Neuinszenierung vollzieht sich eine Bekräftigung oder Umkehr der ursprünglichen Aussage des Bildes. (Abb.1)

Cindy Sherman ist hier sicherlich ein Vorbild, was Fotodarstellungen von kunsthistorischen Zitaten und Rollenidentität betrifft. Interessant sind auch der deutsche Fotograf Bernd Loewenherz, der zu Velazquez' Infantin Margerita 2016 eine Mappe „Original und Fälschung“ herausgibt, oder die Künstlergruppe Equipo Cronica, die systematisch mit viel „mashup“ die spanische Geschichte vom Hofstaat über Picassos Guernica bis zur Pop Art verknüpft. (Abb.2)

Bestimmte Ikonen der Kunstgeschichte, wie z.B. die Mona Lisa von Leonardo und auch die Selbstportraits von Frida Kahlo sind sehr beliebt. Sie tauchen dann auch in der Street-art, z.B. bei Banksy, in der Werbung oder in der Modefotografie, z.B. von Susanne Bisovsky, 2010 wieder auf.

Beispiele für Kunstparaphrasen in der Schule: Analoge Techniken, verknüpft mit Fotografie und Bildbearbeitung

In einem Kurs an der Pädagogischen Hochschule haben StudentInnen ebenfalls Re-Inszenierungen von bekannten Kunstwerken in Wien gemacht. Zunächst wurde die Figur eines Originals nachgestellt und fotografisch festgehalten, wie z. B. Adele Bloch Bauer nach der Malerei von Gustav Klimt. Dann wurde die ornamentale Malerei Klimts durch Collageelemente aus Zeitschriften ersetzt und zusammengefügt. Die abfotografierte Collage, sowie die inszenierte Fotografie, wurden dann mit Hilfe von Bildbearbeitungsprogrammen am Computer zu einer digitalen Neuinterpretation des Originals. (Abb.3)



Ein anderes Mal entstand eine trashige Objektcollage aus zerknülltem Papier und Eierkartons. Das Gesicht der goldenen Adele wurde als stencil gesprayed. Das Jugendstilornament wurde zum Recyclingmuster des 21. Jahrhunderts. (Abb.4)

Eine weitere Arbeit am Gymnasium mit einer Unterstufenklasse beschäftigt sich mit jugendlicher Inszenierung ausgehend von den Malereien des Künstlerduos Muntean Rosenblum. In der didaktischen Methodik wechseln sich analoge und digitale Verfahren ab, das Foto wird als Kopie vergrößert, dann wiederum malerisch bearbeitet, um dann in eine Umgebung via Photoshop eingefügt zu werden. (Abb.5)



Multimediale Literatur

Das bewegte Bild, die Animation, eignet sich besonders gut, um eine kurze Geschichte über ein Bild zu erzählen. Im Falle des von mir vorgestellten Projektes Multimediale Literatur diente eine selbst verfasste dadaistische Textcollage als Ausgangspunkt für Bildassoziationen aus Kunstgeschichte, Film und Alltagsästhetik. (Badura Lisa, 2013, blog mediamanual)

Bewegte Bilder, Animationen im MUMOK, Schüler nehmen Bezug auf Kunstwerke

Noch eindrucksvoller war eine Kooperation meinerseits mit dem MUMOK 2012, wo Schüler direkt im Museum mit Hilfe von Stop-Motion-Technik ihre eigene künstlerische Arbeit zu Ikonen des 20. Jahrhunderts machen durften. Die subjektive Lebenswelt der Jugendlichen wird zum Motor für eine Neuinterpretation des Bildes, assoziativ wird nach kunsthistorischer Rezeption appropriiert, angeeignet, das Werk neu in Besitz genommen, umgeschrieben.

Mit Unterstützung von zwei Filmemacherinnen, Eva Hausberger und Brigitte Bödenauer, bildeten sich Gruppen, wobei ich hier speziell Gabriela Czerwinkas Tafel Animation hervorheben möchte. Ihr Ausgangswerk war Tom Wesselmanns „Great American Nude Nr. 54“ von 1968. (Abb.6) Wesselmann stellt seine Frauen immer nackt, stark auf die geschlechtlichen Attribute reduziert und gesichtslos dar. Eine kritische Reflexion auf Wesselmanns „Nude“ führt zu einer Gender-Diskussion über den männlichen Blick auf den weib-

linke Seite:
Abb.2
von links nach rechts:
Bert Loewenherz, Photograph, Berlin, Mappe: „Original und Fälschung“, 2016; Diego Velazquez, Infantin Margarita Teresa, 1660, Museo del Prado Madrid; Equipo Crónica, Easter Egg. Painting on cardboard

rechte Seite links:
Abb.3
Vanessa Aspan, Studentin der PH Wien, 2014, digitale Selbstinszenierung und Collage

Abb.4
Daniela Pelikan, Studentin der PH Wien 2014, stencil art (Zitat: Banksy) kombiniert mit Recycling aus Fundmaterialien

rechts:
Abb.5
Maximilian del Re und Stella Promussas, Foto, Malerei, digitale Collage, 2012

links:

Abb.6

Tom Wesselmann, Great American Nude No. 54, 1964; Öl, Acryl und Collage auf Leinwand, versch. Materialien, Straßengeräusche von einem Tonband. Leihgabe der Österreichischen Ludwig-Stiftung, seit 1981



Abb.7

Gabriela Czerwinska, Animation an einer Tafel mit Kreide, MUMOK, Wien, 2011



rechts:

Abb.8

VALIE EXPORT, Genitalpanik/Hose, 1968, Performance

lichen Körper, über die passive Rolle der Frau als Modell und Muse, sowie auf die aktive Rolle der Frau als Künstlerin. Hier denken wir unweigerlich an die Guerilla Girls, die 1980 mit ihrer Plakataktion fragten, ob Frauen nackt sein müssen, um ins Metropolitan Museum zu gelangen.

Die Schülerin schlüpft in die Rolle der aktiven Künstlerin und baut die Figur von Tom Wesselmann nach, nur wird sie bekleidet und in Unterwäsche gehüllt. Die Aufforderung, sich nackt auszuziehen, verweigert sie dem Künstler in ihrem Film, sie wird fordernd, sie wird aktiv, ja sogar aggressiv mit ihrer Faust. So wird Tom Wesselmann nicht nur als Popkünstler gesehen, im Gegenteil, er fordert zu Protest und Gegenangriff auf, zur Selbstverteidigung des Geschlechts. (Abb.7) Hier fällt uns wieder VALIE EXPORT ein mit ihrer Performance von 1968 „Genitalpanik“. Sie gibt den Blick für den Betrachter frei auf ihr Geschlecht und verteidigt sich vor dem Voyeur mit einem Gewehr, direkt nach vorne gerichtet, die Augen der Künstlerin übernehmen die Zielgerichtetheit der Waffe. (Abb.8)

Maria Tabar, eine Austauschschülerin aus den USA hat sich für die Überarbeitung von Farbkopien am Trickfilmtechnisch entschieden. (Abb.9) Die Techniken, wie der Plakatabriss von Allen Kaprow, wurden manuell im Akt des Zerreißens nochmal nachvollzogen. Roy Lichtensteins The Red Horseman von 1974 wurde neu zu Leben erweckt durch stimmungsvolle



Geräuschkulissen und zeichnerische Veränderung in der Zeit. (Abb.10) Das Kunstwerk wird lebendig durch die Aneignung und transportiert noch einmal die Pop Art, die gleichzeitig noch den Futurismus, das Element der Geschwindigkeit und Bewegung zitiert. The Red Horseman beinhaltet bereits Stadien der Bewegung, wie auch Marcel Duchamps „Akt, eine Treppe herabsteigend“ von 1912 in einem Moment Schrittfolgen kubistisch aufgelöst, festhält; wie auch schon Carlo Carrà 1913 die Bewegung des Pferdes festhält, das Vorbild für Roy Lichtenstein.

Abstract lights, Projekt mix@ges im MUMOK, filmische Visualisierung des Lichtkünstlers Dan Flavin

Ein intergeneratives Projekt, ebenfalls in Kooperation mit dem MUMOK und Eva Fischer, der Leiterin des Soundframe-festivals mix@ges, lud Schülerinnen des G19 ein, Animationen zu erstellen. Diesmal stand die Beziehung des Museumsbesuchers, alt und jung, zum Lichtkünstler Dan Flavin im Raum. Wieder war es das Erlebnis des produktiven Prozesses, der immer auch das sinnliche Erleben auf der Reflexionsebene miteinbezieht. Es entstanden Text-Bild-Collagen, Dialoge zum Thema Körper, Licht, Raum, sowie abstrakte Arbeiten mit Detailaufnahmen, die den Betrachter wegführen vom Licht-Raumerlebnis zur Avantgarde der Filmplonie, wie am Beispiel von Nikolai Rozanov und Dons Arbeit von 2012 zu sehen ist.

Schulprojekt: Approprierte Selbstportraits, eine fotografische Reflexion auf Kunst

Die aktuellste Zusammenarbeit mit der bereits erwähnten Künstlerin Susi Krautgartner zum Thema „Approprierte Selbstportraits“ greift das Thema der Nachstellung und Neu-positionierung von Kunstwerken auf.

Ihre frühen Arbeiten spielen mit Rollen und Inszenierungen, die uns aus Filmrollen, Werbespots, Plakaten, Alltagsbildern im Kopf sind. Es ist oft ein spielerischer Umgang mit Darstellung, Abbildung, Echtheit und Fälschung, Original und Kopie („fake“).

Das Selfie in unserer Zeit von Smartphone und Social Media ist aus unserer Welt nicht mehr wegzudenken. Die Selbstdarstellung in Posen und Momentaufnahmen ist bei Susi Krautgartner zu einem Kunstkonzept geworden, das auch mitmisch in der Welt der großen Kunstzitate. Die Kunstgeschichte wird bei ihr noch einmal wachgerufen, aufgerollt. Es ergeben sich ganze Folgen von Querbezügen. Angefangen mit Ikonen der Kunstepochen wie Marcel Duchamp, Leonardo da Vinci, Andy Warhol oder Salvador Dali geht es dann weiter zu den Vorreitern der feministischen Gegenwartskunst wie Frida

Abb.11

Paul Pietsch, Leon Schumer, Daniel Weiss, Markus Ullrich nach Joe Rosenthal, Hissen der Flagge auf Iwojima (Raising the Flag on Iwojima), 1945



Kahlo, Cindy Sherman, Marina Abramovic, Valie Export oder den Guerilla Girls.

Die Inszenierung wird somit zum Spiegelbild und zur Projektionsfläche sowohl des Darstellers als auch des Betrachters, zum Reflektionsobjekt über den historischen und kunsthistorischen Inhalt eines Bildes, auch über die Bedeutungen im jeweils neuen Kontext der Inszenierung. Jede Neuinterpretation stellt eine Verknüpfung zur ursprünglichen Herkunft des Bildes dar, sowie zu jeder nachfolgenden Bildinterpretation. Gleichzeitig hat Susi Krautgartner Witz und Humor, so als ob die Kunstgeschichte nochmal durch den Kakao gezogen würde mit Perücken und Schmäh. So als ob man sich in der Kunst seine Position in der Reibung mit dem Original und der Wiederholung hin zu einem individuellen, neuen, innovativen Standpunkt, nur über den eigenen Körper aneignet.

Abgesehen von der konzeptuellen Einbettung der Arbeiten kommen auch sehr persönliche, intime Themen herein, Verletzung, Empowerment, Themen, die anknüpfen an Sandro Botticelli, Dominique Ingres oder René Magritte, und doch eine Kernaussage in der Gegenwart finden auf einer Internetplattform, der Galerie unserer Zeit.

Susi Krautgartner hat in ihrem Schülerworkshop mit zwei Klassen am G19 ihre Arbeitsweise an Hand von Projektbeispielen erklärt. Die Nähe der Kunstarbeit zur alltäglichen Inszenierung auf Kommunikationsplattformen hat es manchen SchülerInnen etwas erschwert, die Aussagen hinter den subtilen Anspielungen und assoziativen Kunstwerken herauszulesen.

Wie ein Filter lässt das Objektiv, sei es Handy oder Spiegelreflexkamera, nur die Essenz eines Augenblicks durch, komprimiert, verschlüsselte Bausteine der Kunst und Teile der Persönlichkeit selbst.

Die Gruppeninszenierung „Flaggenhissen auf Iwojima“ nach einer Kriegsphotografie von Joe Rosenthal, die Soldaten als Kriegshelden 1945 nach der Einnahme der Insel Iwojima zeigt, nimmt einen wichtigen Platz im kollektiven Gedächtnis der Vereinigten Staaten von Amerika ein und ist ei-



Mag.^a Petra Suko
p.suko@chello.at
1988-1994 Studium: BE und TEC an der Hochschule für Angewandte Kunst Wien; 1993 Stipendium am Royal College of Arts, London; unterrichtet in Wien, AHS; 2012 Projekt Bewegte Bilder, MUMOK, media literacy award, seit 2014 Lehrfähigkeit an der PH Wien, Lehre BE; 2016 Projekt „Approprierte Selbstportraits“; media literacy award

Abb.12
Michael Loritz, Maximilian del Re, Fotografie in Dunkelkammer, 2016 nach Ferdinand Waldmüller „Eine junge Dame am Putztisch“, 1837



Abb.13
Hannah Gartner und Victoria Marschalek, 7A, 2016 nach Frida Kahlo „Die zwei Fridas“ (Las dos Fridas) 1939, Öl auf Leinwand, Museo de Arte Moderno, Mexiko City



Abb.14
Franziska Buschina, Rosa Thenius, 7B, 2016 nach Kiki Kogelnig „Die Raucherinnen“, 1973



nes der meist reproduzierten Bilder weltweit. Paul Pietsch, Leon Schumer, Daniel Weiss und Markus Ullrich aus der 7A schlüpfen in die Rolle der Kriegshelden und wurden unter den Mitschülern zum Siegerprojekt gekürt. (Abb.11)

Auf den zweiten Platz kamen Michael Loritz und Max del Re aus der 7B mit ihrer Fotoin szenierung in der Dunkelkammer nach Ferdinand Waldmüllers „Junge Dame am Putztisch“ von 1837. (Abb.12) Viele subtile Faktoren lassen das liebevolle Damenportrait mit Blumen fast 200 Jahre später ganz neu erscheinen. Die digitale Spiegelreflexkamera kommt in der Dunkelkammer zum Einsatz; Michael Loritz spielt mit seinem weiblichen Alter Ego, ähnlich wie es Marcel Duchamp schon 1921 gemacht hat, das Licht-Schatten-Spiel, bei Waldmüller noch herkömmlich mit dem Pinsel impressionistisch festgehalten, wird 2016 zu einer Lichtgrafik, einer Geste. Das farbige Obst ersetzt den bunten Blumenstrauß und der nachdenkliche Blick lenkt uns zum Apfel in der Hand.

Der Austausch von Bildelementen führt den Betrachter jeweils auf neue Spuren und Rätsel, die Entschlüsselung ergibt sich schrittweise durch Lesen der Codes, kunsthistorisch, aber auch persönlich individuell.

Hannah Gartner und Victoria Marschalek aus der 7A nahmen Bezug auf „die zwei Fridas“ nach Frida Kahlo, ein Doppelselbstportrait. Zeitlebens thematisierte die mexikanische Künstlerin ihren Schmerz, Frida spaltet sich in zwei Persönlichkeiten, verbunden über zwei Herzen und Blutgefäße. Die Schülerinnen stellen die Szene im Schulhof nach, lässig, mit Sonnenbrille, ernstem Blick und ähnlichen Attributen. Das Herz wird digital aus dem Internet importiert und verknüpft auch hier die beiden Darstellerinnen mit einem starken Zusammenhalt. (Abb.13)

„Die Raucherinnen“ sind inspiriert von Kiki Kogelnig, ausgeführt von Franziska Bushina und Rosa Thenius. (Abb.14) Kogelnigs Damen der Gesellschaft sind gekleidet für einen eleganten Partyabend, und obwohl die Schülerinnen nicht ganz so fein auftreten, so ist in dem Nachempfinden der Posen ein derartiges Einfühlungsvermögen zu spüren, das dem Original kein wenig nachsteht.

Re-kontextualisierung schafft Bildkompetenz und Visuelle Kompetenz

Zum Abschluss noch zwei Zitate, die die Relevanz des kunstpädagogischen Ansatzes meiner Projekte nochmal untermauern.

Weltaneignung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen werden zweifellos von ihrem Bildgebrauch maßgeblich geprägt. Hierdurch ergibt sich ein ständig wachsender Bedarf an „Bildkompetenz“. „Visuelle Kompetenz“ meint eher die rezeptive, d.h. die erlebnishafte, analysierende

und deutende Auseinandersetzung mit visuellen Gestaltungen unter Einbeziehung der räumlichen und haptischen Erfahrung, während der Begriff „Bildkompetenz“ auch den produktiv-gestalterischen Aspekt einbezieht. (Kunibert Bering, 2004, S.9, zitiert bei Rowe, Hayley.A., (2011))

Appropriation bezieht sich auf den Akt des Ausleihens oder der Wiederverwendung existierender Elemente innerhalb einer neuen Arbeit. Postmoderne Appropriations-Künstler, inklusive Barbara Kruger, sind stolz darauf, das Wissen über Originalität (bzw. das Original) abzulehnen. Sie glauben, dass sie durch Anleihe von existierenden Bildern oder Bildelementen (Metaphern), das Original re-kontextualisieren oder appropriieren und dem Rezipienten erlauben, die Bedeutung des Originals neu zu verhandeln, und diese in einen anderen, mehr relevanten oder eher geläufigen Kontext zu verwandeln. (Rowe Hayley A. 2011, www.studentpulse.com. aus dem Englischen von Petra Suko)

Literatur

Badura Lisa, (2013); Moving Lyric – Aus Gedichten werden Filme! – Films, In filmABC Materialien Nr. 52; Hrsg.: <http://www.filmabc.at>

Fricke, A., Marley M., Morton A., Thomé J. (2013). „The Mix@ges Experience“, How to promote intergenerational bonding through creative digital media. Real Time Video Mixing and Composing (p.17-20)

Rowe, Hayley.A., (2011). „Appropriation in Contemporary Art. Student pulse, 3 (06). aus <http://www.studentpulse.com/a?id=546>

Sonvilla-Weiss Stefan (2010), Introduction: Mashups, Remix Practices and the Recombination of Existing digital content in „mashup cultures“, Springer Wien New York, p.8-23

Clairmont Lola; 2012 blog Creative Criticality: Explorations of Art and Art History: <https://lolaclairmont.com/tag/rrose-selavy/>

www.bertloewenherz.com: the eyes of frida kahlo

www.bisovsky.com: Frida1

www.mediamanual.at

www.g19.at

<http://www.g19.at/index.php/menu-musikkunstkultur/243-projekt-multimediale-literatur>

<http://www.g19.at/index.php/menu-musikkunstkultur/285-projekt-mumok-filme>

<http://www.g19.at/index.php/menu-musikkunstkultur/305-praesentation-abstract-lights-die-filme>

<http://www.g19.at/index.php/menu-musikkunstkultur/530-schulprojekt-approprierte-selbstportraits>

www.susikrautgartner.com

www.109.at

Marion Starzacher

Eine architektonische Spurensuche zur Raumerfahrung

BORG 3 - Das Schulgebäude als Unterrichtssujet und Projektbeispiel für das Lernen am und mit dem Objekt (von ARCHelmoma)

Das Konzept zur architektonischen Spurensuche wurde entwickelt, um den ersten Klassen die Möglichkeit zu geben, ihr Schulgebäude in einer sehr speziellen Form kennenzulernen. Im Workshop BORG 3 sind PädagogInnen und Interessierte dazu eingeladen, sich intensiv mit der Architektur und dem Gebäude auseinanderzusetzen. In der Reflexionsphase nach dem Workshop werden zur Erläuterung der Ziele Ergebnisse eines vergangenen Workshops gezeigt.

Nachstehend sind zur Übersicht nochmals die Ziele ausformuliert

- ◆ Die TeilnehmerInnen lernen, spielerisch mit dem Begriff Raum umzugehen und dabei Methoden der Raumdefinition im architektonischen Kontext kennen.
- ◆ Der Workshop ist als Stationenbetrieb, Dauer zwei Unterrichtseinheiten, konzipiert. Es sind vier Stationen mit den Inhalten Raumaneignung, Raumfindung, Raumwahrnehmung und Raumbewertung für die TeilnehmerInnen vorbereitet. Nach dem Durchlaufen aller Stationen haben die Teilneh-



Abb. 1
Lageplan BORG 3, openstreetmap: 29.10.2016)

merInnen Räume für bestimmte Funktionen (Ausruhen, Bewegen, Lesen, Tratschen, Jausnen) im Schulgebäude definiert und können in der Reflexion ihre Auswahl auch begründen.

Mögliche Implementierung in den Unterricht

Als Vorbereitung für den Workshop wird im Unterricht durch die Lehrperson das Thema Architektur und das Berufsbild der ArchitektInnen mit den SchülerInnen besprochen. Im Anschluss an den Workshop können die Inhalte im Unterricht weiter vertieft werden, in einem zweiten Schritt wird ein Modell des ausgewählten Raumes angefertigt: Farben, Materialien, Formen und Oberflächen sind die wichtigen Elemente der einzelnen Stationen, die auch in den Modellen sichtbar werden.

Gesamtziel des Projektes

Die TeilnehmerInnen werden mit der Architektur des Schulgebäudes vertraut gemacht, sodass sie dessen Qualitäten erkennen und die für sie negativen Punkte durch Umgestaltung des Raumes oder Aneignung des Raumes in positive Erfahrungen umwandeln können.

Workshopablauf

Im Sinne der Raumerfahrung gilt es als Erstes, sich dem Gebäude anzunähern: städtebauliche Einbettung, Baualter und Erbauer sind hier die Schlüsselthemen. Situiert ist das BORG 3 an der Landstraßer Hauptstraße auf einem ehemaligen Kasernenareal mit unterschiedlichen Nutzungen sowie mit Altbestand, dessen Schauffassade zur Landstraßer Hauptstraße hin ein Biedermeiergesicht aufweist. Dieser Altbestand unterliegt

dem Ensembleschutz und muss daher in der Form erhalten bleiben und im Zuge der Erweiterung einer Generalsanierung unterzogen werden. (Abb.1)

Annäherung

Der Neubau, geplant vom Atelier Hübner (heute Hübner ZT GMBH), versteckt sich hinter dem Altbauensemble und öffnet sich zum Innenhof. Erreicht wird der Haupteingang des BORG 3 durch einen Durchgang von der Landstraßer Hauptstraße. Nach kurzer Planungs- und Realisierungsphase wird das Gesamtgebäude 1996 bezogen.¹

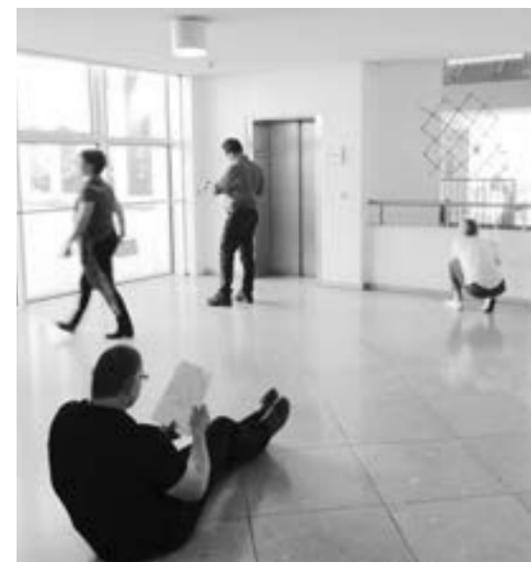
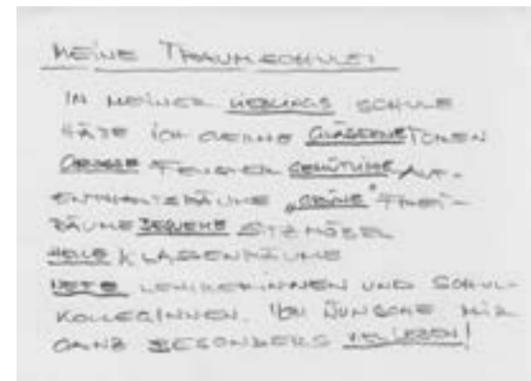
Das Atelier Hübner hat Erfahrung im Schulbau durch Wettbewerbserfolge und Realisierungen aufzuweisen. Beispiele sind das BG/BRG Sillgasse 2015, VS/NMS Graz Smart City 2015 oder die Erweiterung BG/BRG Purkersdorf 2015. Weitere Projekte sind sehr ausführlich auf der Webseite der Architekten dokumentiert (<http://www.hztg.at>).

Die Annäherung an das Gebäude über die Planer ist ein wichtiger Schritt, um den Raum im weiteren Sinne (Stadt-raum) von außen zu erfassen und die äußere Gestalt mit der inneren (Schulraum) in Einklang zu bringen.

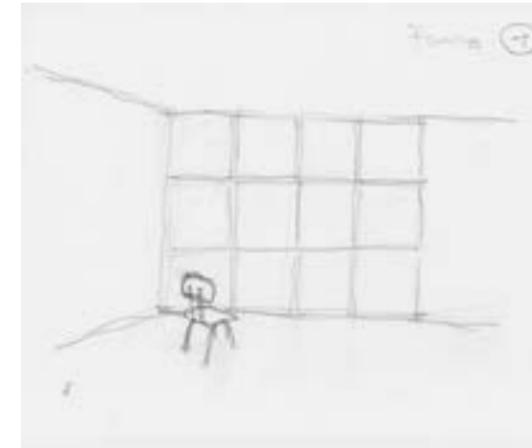
Die architektonische Spurensuche als Methode zur Erarbeitung des Raumbegriffes im architektonischen Sinn – fächerübergreifend mit Technischem Werken und Bildnerischer Erziehung – passiert unter Einbeziehung des eigenen Schulgebäudes als angreifbares und überschaubares, sowie bekanntes Objekt. Es geht auch darum, neue Räume zu entdecken, aber auch bekannte Räume neu zu definieren und neu zu denken. Dadurch entsteht eine andere, intensivere Beziehung zum Schulgebäude, welches davor nur durch seine Nutzung als Schulraum definiert ist. Doch es steckt viel mehr in ihm: Lernraum, Pausenraum, Entwicklungsraum, Experimentier-raum, Angstraum, usw. Es ist auch möglich, negative Erlebnisse durch eine Neuentdeckung in positive umzukehren und somit ein anderes Bild oder einen anderen Blick auf das Gebäude zu entwickeln. Es geht natürlich auch um Emotionen, doch es geht auch um Objektivität, durch die Raumerlebnisse messbar und vergleichbar werden.

Stationen

In den einzelnen Stationen des Workshops werden visuelle, sprachliche und kognitive Fähigkeiten der TeilnehmerInnen auf spielerische Weise gestärkt. Ein wichtiger Punkt des Workshops ist, dass er, obwohl in den Unterricht inhaltlich integriert, nicht zum Prüfungsthema wird. Das Erleben mit unmittelbarem Reflektieren steht im Vordergrund. Nach dem Workshop wird (außer die TeilnehmerInnen wünschen dies) nicht mehr auf das Erlebte eingegangen. Fakt ist, dass die TeilnehmerInnen aus eigener Intention das Erlebte weitertra-



gen, mit der Familie oder den FreundInnen besprechen und auch einen bewussteren Blick auf die erlebten Situationen erlangen.



BORG 3

Die teilnehmenden PädagogInnen nehmen die einzelnen Situationen sehr intensiv wahr, versetzen sich in die Rolle der SchülerInnen und betrachten das (in diesem Fall fremde) Schulgebäude nach den vordefinierten Aufgaben:

Raumwahrnehmung

In der Station Raumwahrnehmung werden sie mit einem Lückentext konfrontiert, der Diskussionen über die verschiedensten Adjektive (die in die Lücken gefüllt werden sollten) auslöst. Das Abschreiben des Textes erlaubt eine intensivere Wahrnehmung des Raumes und die TeilnehmerInnen werden von der objektiven Wahrnehmung zum sehr subjektiven Wunsch gelotst. (Abb.2 + 3)

Raumfindung

In der Station Raumfindung geht es um die zeichnerische Darstellung eines Raumes bzw. eines Teils des Raumes, der als positiv empfunden wird. (Abb. 4 + 5)

links:
Abb. 2
Station Raumwahrnehmung. Die TeilnehmerInnen füllen einen Lückentext aus.

Abb. 3
Ausgefüllter Lückentext nach intensiven Diskussionen.

Abb. 4
Zeichnen, um Räume zu finden

rechts
Abb. 5:
Zeichnung von der Station Raumfindung

Abb. 6
Fotografische Raumaneygung

links:

Abb. 7

Selfie von der Station
Raumaneignung



Abb. 8

Raumaneignung mit
Fotografie. Detail.

rechts:

Abb. 9

In der letzten Station geht
es um Raumbewertung.



Abb. 10

Grundriss mit Bewer-
tungen.



Marion Starzacher ist Architektin und Professorin am Institut für Kunst und Bildung, Kunstuniversität Linz. Sie forscht zum Thema der offenen, prozessorientierten Lehre. Als Projektleiterin hat sie Projekte im schulischen Kontext mit Kooperationspartner*innen entwickelt und umgesetzt. In ihrer künstlerischen Praxis arbeitet sie mit den Medien Fotografie & Grafik, mit dem Fokus auf Architektur. marion.starzacher@ufg.at

Raumaneignung

Die Station Raumaneignung ist ganz in der Hand der neuen Medien. Nach den analogen Methoden der einzelnen Stationen zuvor ist hier das Foto gefragt. Neben einem Raumdetail, das gefällt, sind die TeilnehmerInnen aufgefordert, sich vor diesem Detail, selbst zu fotografieren. (Abb. 6-8)

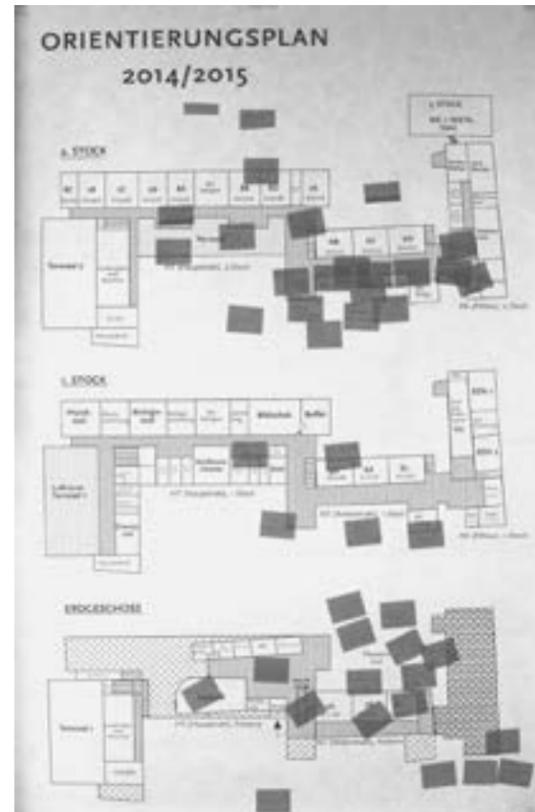
Raumbewertung

In der letzten Station geht es um Raumbewertung. Ein Grundrissplan des Gebäudes zeigt den TeilnehmerInnen ein abstrahiertes Abbild des Gebäudes, wo sie dann, ausgehend vom eigenen Stadtpunkt, einzelne Räume mittels Kommentaren bewerten: Ein simples „Gefällt mir“ ist auch erlaubt. Diese Station spiegelt die subjektive Wahrnehmung der einzelnen TeilnehmerInnen wider und ist zugleich eine Selbstreflexion dessen, wie das Gebäude wahrgenommen wird. (Abb. 9+10)

Zeitlicher Ablauf

Die Zeit an den Stationen muss limitiert werden, sodass rasches Handeln und Denken erforderlich sind. Dies steigert

auch die Konzentration der TeilnehmerInnen und verhindert Langeweile. Der Workshop wird im Plenum mit einer Refle-



xionsrunde beendet, wo jede / jeder einen Punkt hervorhebt, der beeindruckt hat.

1 Projektbeschreibung sowie Fotos befinden sich auf der Webseite des Büros: <http://www.hztg.at/projekte/borg-wien3-1995?category=realisierung>; 29.10.2016)

Elke Zobl, Elke Smodics

Do-It-Yourself, Doing-It-Together!

Künstlerisch-educative Materialien und Angebote für eine kritische und feministische Vermittlungspraxis. Entwickelt im Rahmen des Projektes „Making Art, Making Media, Making Change!“ (www.makingart.at)

Bei „Making Art, Making Media, Making Change!“ handelt es sich um ein *Projekt der kulturellen Bildung und der Wissenschaftskommunikation*. Es gibt Jugendlichen Einblick in gegenwärtige alternative Medien- und Kulturproduktionen mit feministischen und antirassistischen Perspektiven. *Jugendliche von 12 bis 26 Jahren* werden ermutigt, selbst in der kulturellen und medialen Produktion aktiv zu werden, sich als Teil einer partizipativen Kultur zu begreifen und selbstdefinierte Räume zu schaffen.

In *Workshops mit Künstler_innen und Kultur- und Medienproduzent_innen* diskutieren und erproben wir mit den Jugendlichen das kritische Potential von Zines, Comics und Radical Crafting. Eine *Toolbox mit künstlerisch-pädagogischen Materialien* zur feministischen Medien- und Kulturproduktion sowie *Weiterbildungsangebote für Multiplikator_innen* unterstützen zudem die Vermittlungsarbeit. Ein mit den Workshops mitwanderendes *Archiv (Leselounge)* macht feministische Kulturprojekte und Alternativmedien zugänglich.

Das Projekt zielt grundsätzlich darauf ab, Jugendlichen ermächtigende Perspektiven und niedrigschwellige Handlungsräume als aktive kulturelle und mediale Produzent_innen über das Erproben künstlerisch-kultureller Strategien zu eröffnen und Prozesse des Fragen-Stellens sowie eines machtkritischen Denkens auszulösen.

Der Kontext

Das Projekt basiert auf zwei Forschungsprojekten „Feministische Medienproduktion in Europa“ und „Junge Frauen als Produzent_innen von neuen kulturellen Räumen“, sowie dem online Archiv und der Web-Plattform „Grassroots Feminism“. Die beiden Forschungsprojekte haben sich mit unterschiedlicher Fokussierung einer der interessantesten Transformationen in der Jugendkultur seit den 1990er-Jahren gewidmet: Nämlich der steigenden Zahl an jungen Menschen, vor allem an Mädchen und jungen Frauen, die selbstinitiativ und in kollektiven Strukturen zu aktiven kulturellen und medialen Produzent_innen wurden und dies mit feministischen, queeren, anti-rassistischen und machtkritischen Perspektiven verknüpften. Die Forschungsprojekte haben gezeigt, dass sie mit

ihren eigenen Produktionen und Netzwerken neue Räume – und damit Handlungsmöglichkeiten – öffnen, die durch eine partizipative Kultur, selbst-organisiertes, kollaboratives Lernen in informellen Kontexten, durch lokale, transnationale und virtuelle Kommunikation und Vernetzung, Aktivismus und zivilgesellschaftliches Engagement geprägt sind.

Alternative Medien und kritische kulturelle Produktion bieten jungen Menschen ein demokratisches Kommunikationsmedium und die Möglichkeit der Selbstermächtigung und der Teilhabe. Außerdem können sie hier ihre Gedanken, Meinungen und Gefühle benennen und sich mit Gleichaltrigen über Ortsgrenzen hinweg austauschen. Das Grundprinzip alternativer Medien und kultureller Produktion ist Partizipation: Jede/r Leser_in kann selbst Produzent_in werden und potenziell alle Aufgabenbereiche von der Produktion bis zum Vertrieb übernehmen, denn im Mittelpunkt steht weniger der Erfolg in Hinblick auf die Anzahl der Leser_innen als vielmehr die Pluralität in der Artikulation von heterogenen Sichtweisen und Perspektiven in einer Vielzahl von Medienformaten.

Ziele und Ergebnisse des Projekts

Alternative Medien und kulturelle Produktion können als Beispiel einer lebendigen Do-It-Yourself-Kultur in schulischen und außerschulischen Kontexten erfahren werden. Zentral für die Integration von solchen Praxen in eine gesellschaftsbezogene, kontextuelle Lernumgebung ist, dass der *Prozess* und nicht das Produkt entscheidend ist und „learning by doing“ im Vordergrund steht. Dieses Projekt knüpft daher an die Methoden einer kritischen und partizipativen Kulturvermittlung an. Die Projektmitarbeiter_innen und die eingeladenen Kultur- und Medienproduzent_innen nehmen eine Initiator_innen- und Moderator_innenrolle auf Augenhöhe der Jugendlichen ein.

Making Art, Making Media, Making Change! Workshops

Hierfür wurden zusammen mit Kunst- und Medienproduzent_innen *drei Workshopmodule* entwickelt: *eine Comic-Werkstatt* (mit der Comic-Zeichnerin Ka Schmitz), *eine Experimen-*



Elke Zobl leitet den Programmbereich Zeitgenössische Kunst und Kulturproduktion, Schwerpunkt Wissenschaft & Kunst der Universität Salzburg und Universität Mozarteum: <http://www.w-k.sbg.ac.at/conart>, elke.zobl@sbg.ac.at.

Elke Smodics ist Kunst- und Kulturvermittlerin mit den Schwerpunkten zeitgenössische Kunst und Feminismus. Ein zentrales Arbeitsfeld ist die Kulturvermittlungsarbeit mit Lehrlingen. Von 2010 bis 2012 war sie Galerieleiterin der IG Bildende Kunst. Sie ist Lehrbeauftragte an der Pädagogischen Hochschule und an der Akademie der bildenden Künste Wien. <http://www.trafo-k.at/>



Abb. 1
Ein Zine-Workshop mit einer internationalen Gruppe junger Frauen
(Foto: Pia Streicher)

tier-Werkstatt zum Phänomen *Craftivism* (mit der Textil-Aktivistin Stephanie Müller) und ein *Zine-Workshop* (mit Elke Zobl & Stefanie Grünangerl). Die Workshops können in Kombination oder einzeln für Schulklassen, Jugend- und Mädchengruppen in ganz Österreich organisiert werden. Der überwiegende Teil der bisherigen Workshops war mädchen- bzw. frauenspezifisch. Nach Pilotworkshops wurden die pädagogischen Leitfäden und die Materialien weiterentwickelt und für die Toolbox aufbereitet.

In den Workshops können die Jugendlichen als kulturelle Produzent_innen aktiv werden, sich Wissen und Fertigkeiten aneignen, Kritik an Macht- und Herrschaftsverhältnissen üben, sowie ihre eigene Position im Raum und in der Gesellschaft reflektieren und verschiedene Ausdrucksarten erproben. Mit den Künstler_innen, Kultur- und Medienproduzent_innen werden unterschiedliche Strategien reflektiert, um Aufmerksamkeit auf Formen der Diskriminierung und des Ausschlusses sowie auf die Dekonstruktion stereotyper Bilder zu lenken. Themen wie Körper- und Rollenbilder, Berufswahl, Geschlechterverhältnisse und -identitäten, Migration und (Anti-)Rassismus, zivilgesellschaftliches Engagement und Aktivismus werden anhand von Beispielen reflektiert. (Abb. 1, 2)



Abb. 2
Arbeiten mit Zines und Comics
(Foto: Pia Streicher)

innen werden unterschiedliche Strategien reflektiert, um Aufmerksamkeit auf Formen der Diskriminierung und des Ausschlusses sowie auf die Dekonstruktion stereotyper Bilder zu lenken. Themen wie Körper- und Rollenbilder, Berufswahl, Geschlechterverhältnisse und -identitäten, Migration und (Anti-)Rassismus, zivilgesellschaftliches Engagement und Aktivismus werden anhand von Beispielen reflektiert. (Abb. 1, 2)

Toolbox

Do-It-Yourself, Doing-It-Together! Künstlerisch-educative Materialien und Angebote für eine kritische und feministische Vermittlungspraxis

Die mit den Kooperationspartner_innen entwickelte Toolbox umfasst Module für die drei entwickelten Workshops (Comics, Craftivism und Zines) sowie künstlerisch-pädagogische Materialien zur eigenständigen Umsetzung von Workshops. Drei Toolbox-Taschen wurden fertiggestellt, die nun Vermittler_innen, Lehrende und Multiplikator_innen darin unterstützen, eigene Projekte und Workshops zu entwickeln und umzusetzen.

Die Toolbox beinhaltet (Abb. 3-5):

- ◆ *Handbuch* – Überblick über den Kontext sowie pädagogische Einbettung
- ◆ *Handlungsanregungen für die Workshops* – Leitfäden für das Arbeiten mit den Materialien
- ◆ *Anschauungsmaterial* – Zines, Comics, Crafting-Projekte



- ◆ *Bildkarten* – Beispiele künstlerischer und medialer Arbeiten
- ◆ *Sprechblasen* – Zitate von Kulturproduzent_innen (auf Deutsch und Englisch)
- ◆ *How-To-Guide* – Anleitungen aus dem Do-it-Yourself-Kontext zur weiteren Nutzung
- ◆ *Material-Kit* – Basis-Werkzeuge (wie Schere, Klebstoff, Stift)

In den Workshops können Multiplikator_innen die im Projekt erarbeiteten Handlungsanregungen und die jeweiligen Mate-



rialien in der Toolbox heranziehen. In den Handlungsanregungen wird auf die Ziele, Abläufe und Materialien verwiesen und auf das Arbeiten mit den Materialien eingegangen. Sie haben



die Funktion, praxisnah die einzelnen Abläufe zu beschreiben. Die Toolbox kann von Multiplikator_innen kostenfrei ausgeliehen und in eigenen Workshops verwendet werden.

Außerdem wurde ein Archiv mit alternativen, feministischen und antirassistischen Medien zusammengestellt. Das Archiv umfasst eine Sammlung von 2300 Zines, die seit 1999 gesammelt wurden und die nun im gendup-Zentrum der Universität Salzburg (<http://www.uni-salzburg.at/index.php?id=22638>) öffentlich zugänglich sind. Aus diesem Fundus und weiteren akquirierten Materialien wurde eine mobile Leselounge entwickelt und zusammengestellt, die die Workshops begleitet bzw. Teil von Ausstellungen ist. Diese in „genähten Wandschränken“ (Abb.6) präsentierte Sammlung ist ein mobiles Archiv, das schnell auf- und wieder abbaubar ist und von interessierten Institutionen ausgeliehen werden kann. Weiters haben wir eine Ausstellung über das Projekt zusammengestellt. (Abb.7)

Ausblick

Das Projekt ermöglicht es uns, mit vielen Jugendlichen zusammenzuarbeiten und mit ihnen Themen wie gesellschaftliche Machtverhältnisse, aber auch ihre Wünsche nach Veränderungen, Selbstrepräsentation, Selbstermächtigungsstrategien und Möglichkeiten des Durchbrechens von klischeehaf-

links:
Abb. 3, 4
Die Toolbox
(Foto: Pia Streicher)

Abb. 5
Die „hängenden Wandschränke“ mit den Comics und Zines (Leselounge)
(Foto: Stefanie Grünangerl)

rechts:
Abb. 6, 7
Ausstellung zum Projekt „Making Art, Making Media, Making Change!“
(Foto: Pia Streicher)

ten Darstellungsweisen zu diskutieren. Dazu gehört auch, mit Sprache ausgestattet zu sein und über ein Thema sprechen zu lernen, sowie eine eigene Position hinsichtlich gesellschaftlicher Verhältnisse zu formulieren, aber auch die Grenzen der politischen Aktivierung zu thematisieren.

Konkret arbeiten wir nun an der Weiterentwicklung der Toolbox: Im Rahmen des Projektes *Making Art – Taking Part!* wird ein Modul zu künstlerischen und kulturellen Interventionen im öffentlichen Raum entwickelt, beispielsweise ein Bildkartenset zu Street Art.

Bei Interesse an der Toolbox, Workshops mit jungen Menschen und Multiplikator_innen, wenden Sie sich bitte an: Elke Zobl, elke.zobl@sbg.ac.at.

Anna Lindner

Was kann die Basis des gemeinsamen Werkens sein?

Die Zusammenlegung der Fächer Textiles Werken und Technisches Werken fordert uns heraus, ein neues, gemeinsames Selbstverständnis zu entwickeln, ein Selbstverständnis als Werkerinnen und Werker. Wenn das Werken ins Zentrum gerückt wird, dann unterscheidet sich der Zugang von jenem, zunächst ein Phänomen als Stoff zu definieren – wie Technik oder Textil – und es anschließend zu didaktisieren. Dem Werken wohnt selbst pädagogisches Potenzial inne. Das Werken selbst ist bildsam, es ist gleichzeitig Stoff und Methode.

Werken ist Machen ist Denken

„Machen ist denken“ ist Richard Sennetts (2008: 393) Leitgedanke für sein Buch *Handwerk*. Dem zugrunde liegt eine Sicht von Körper und Geist als Einheit. Das Leben und alles, was ist, ist nach dem Verständnis des philosophischen Pragmatismus ein Prozess der Interaktion – so auch das Physische, Psychische und Soziale. Körper, individueller Geist (unsere Gedanken) und kollektiver Geist (unsere Kultur) sind nicht verschiedene Wesenheiten oder Essenzen, sondern unterschiedlich komplexe Interaktionen. Der Dualismus von Körper und Geist ist nach diesem Verständnis kein Problem der Philosophie mehr, sondern lediglich ein geistesgeschichtliches Phänomen. Zum einen ist es ein Spiegel der sozialen Welt, in der recht strikt unterschieden wird zwischen Kopfarbeit und

Verweise

- Zobl, Elke (2011) „A kind of punk rock ‘teaching machine’“. Queer-feministische Zines im Kunstunterricht. In: Art Education Research: Queer und DIY im Kunstunterricht. Jg. 2 (3). http://iae-journal.zhdh.ch/files/2012/02/eJournal-AER-no-3_Zobl.pdf
- Making Art, Making Media, Making Change! Ein Wissenschaftskommunikationsprojekt. www.makingart.at.
- Making Art- Taking Part! Künstlerische und kulturelle Interventionen von und mit Jugendlichen zur Herstellung von partizipativen Öffentlichkeiten. <http://www.takingpart.at/>.
- Grassroots Feminism: Transnational Archives, Resources and Communities. www.grassrootsfeminism.net.

Handarbeit, zwischen Kopfarbeitern und Handarbeitern. Zum anderen besteht das Problem des Körper-Geist-Dualismus darin, dass Ergebnisse einer Reflexion als ursprünglicher angesehen werden als die tatsächliche Erfahrung. Die Teilung des Menschen in ein einerseits körperliches, andererseits geistiges Wesen ist das Ergebnis der Reflexion auf die Erfahrung. Wenn Kopfarbeit größere Autorität als Handarbeit besitzt, erscheint uns diese Zerteilung realer als unsere Erfahrung der Einheit. Der Pragmatismus jedoch stellt die Erfahrung an den Anfang, und in dieser sind Körper und Geist nicht voneinander getrennt. John Dewey (2007: 282), der zentrale Protagonist des Pragmatismus in der Pädagogik, bringt sein Verständnis des Verhältnisses von Körper und Geist folgendermaßen zum Ausdruck:

„Den Organismus *in* der Natur zu sehen, das Nervensystem *im* Organismus, das Gehirn *im* Nervensystem, die Großhirnrinde *im* Gehirn, ist die Antwort auf die Probleme, die die Philosophie plagten. Und wenn sie so gesehen werden, werden sie nicht in dem Sinne *in* gesehen, wie Murmeln in einer Schachtel sind, sondern wie Ereignisse in der Geschichte sind, in einem sich bewegenden, wachsenden, niemals vollendeten Prozess.“

Das Denken ist in diesem Sinne *im* körperlichen Tun, *im* Machen, *im* Werken. Es kommt nicht vorher oder nachher oder von außen dazu. Machen ist Denken. Das Denken ist die Eigenschaft einer Aktivität. Denken wohnt den Tätigkeiten inne,

und gedacht wird nicht erst, wenn es explizit geschieht. Verschiedene Arten des Denkens sind unterschiedlich explizit. Wir denken nicht erst, wenn wir über etwas sprechen oder schreiben. Das ist es, was Howard Gardner (1991, 1999, 2002) mit seiner Theorie der multiplen Intelligenzen sagt. Er unterscheidet neun Intelligenzen (Abb. 1), ohne diese Anzahl für endgültig zu erklären. Diesen Intelligenzen sind auch Tätigkeiten und damit „Denkweisen“ zuordenbar, wobei aber keiner Tätigkeit eine Intelligenz in Reinform entspricht.

Welche Intelligenzformen im Werkunterricht gegenwärtig im Vordergrund stehen, ist wohl eine Diskussion wert. Ich glaube, dass wir im Werken ausgehend von der körperlich-kinästhetischen Intelligenz je nach konkretem Setting beinahe zu allen Intelligenzen einen Zugang eröffnen können.

Gardner plädiert – der Vielfalt intelligenten Verhaltens entsprechend – für Vielfalt in der Erziehung. Für das Werken ziehe ich daraus den Schluss, dass wir uns nicht mit der allgemeinen kognitivistischen Ausrichtung der Schule messen sollten, sondern selbstbewusst intelligent werken. Ich glaube, wir sollten Werken als intelligente Tätigkeit verstehen und ausüben.

Es ist natürlich klar: Nicht jede Tätigkeit ist bildsam und pädagogisch wertvoll. Es geht nicht bloß darum, irgendetwas zu machen – denn es gibt auch die Möglichkeit, dass bloße Routine oder bloße Willkür das Werken bestimmen. Zwischen bloßer Routine und Willkür liegen aber Gewohnheit und Kreativität.

Werken ist kreative Gewohnheit

Kreativität ist ein Schlüsselbegriff im Verständnis des Pragmatismus. Die Grundfrage lautet: Wie kommt etwas Neues in die Welt? Im pädagogischen Zusammenhang gilt als kreativ auch, wenn etwas für das Individuum oder die Gruppe Neues entsteht. Kreativität, die schöpferische Kraft, erscheint zunächst als das Gegenteil der Gewohnheit. Wer kreativ ist, verlässt ausgetretene Pfade und schafft Ungewöhnliches. Doch ist die Kreativität auch als Teil der Gewohnheit anzusehen. Gewohnheitsmäßiges Tun wird im Werken häufig kritisiert. Ihm fehle die Bildungsrelevanz, es fördere die Kreativität nicht, es sei kopfloses Tun. Ich glaube, dass diese Kritik manchmal vorschnell vorgebracht wird. Und wenn sie vorgebracht wird, passiert es leicht, dass das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird.

Lernen ist Gewohnheitsbildung. Durch Übung entstehen Gewohnheiten – in praktischen ebenso wie in sozialen, moralischen oder intellektuellen Tätigkeiten. Entscheidend für die Fähigkeit zur Variation ist die Integration von Offenheit in die Gewohnheit. Ist dieses Element der Offenheit nicht vorhanden, erstarrt die Gewohnheit zur blinden Routine und be-



Abb. 1
Howard Gardner plädiert für die Förderung der Intelligenzvielfalt.

schränkt den Menschen in seiner Entwicklung. (vgl. Dewey 1964: 73-75) Einerseits bedürfen wir der Gewohnheiten und der Einübung, andererseits hemmt eine kurzsichtige Fokussierung auf äußerliche Gewohnheiten die Kreativität. Diesem Verständnis zufolge geht es um Übung, die Denken und Fühlen integriert, denn Intelligenz und Kreativität können nicht nachträglich auf den routinierten Ablauf treffen. (vgl. Dewey 2004: 56) Richard Sennett (2008: 21f, 55f) spricht dabei von einer Änderung der Praxis von innen heraus. Zu einer kreativen Leistung gelangt man nicht durch äußerliche Überlegung, sondern indem man sich aufmerksam und wiederholt in die Praxis vertieft. Plötzliche Eingebung oder Inspiration geschieht nicht so unvermittelt wie häufig dargestellt, sondern ist eingebettet in Gewohnheiten. Bei der Ausbildung von kreativen Gewohnheiten ist es daher ratsam, die Übung im Fokus zu behalten und nicht vermeintlich angeborenes oder eingegebenes Talent. Motivation ist wichtiger als Talent.



Abb. 2
Gewohnheit und Kreativität sind eingebettet in einen Kreislauf und bedingen einander.

Die Entstehung von Gewohnheit und Kreativität kann als ein Kreislauf verstanden werden (Abb. 2). Die Gewohnheit ist die Art und Weise, wie wir üblicherweise an Dinge herangehen. Auf sie greifen wir nach Möglichkeit zurück, vor allem unbewusst. Zum Beispiel ist es ein Produkt unserer Gewohnheit, wie wir ein Werkzeug in die Hand nehmen. Diese Gewohnheit



Mag. Anna Lindner ist Werk- und Religionspädagogin und PhD-Studentin an der Kunstuniversität Linz. anna.lindner@ufg.at

haben wir durch Übung oder schlicht Wiederholung gewonnen.

Ist das gewohnte Werkzeug nicht vorhanden, kaputt oder eignet sich zur Bearbeitung des gegebenen Materials nicht, ist dies eine Störung: eine Schwierigkeit, eine Irritation, eine Hemmung, ein Zweifel, eine Weggabelung, eine nach Lösung verlangende Aufgabe, ein Problem.

Für den schulischen Kontext heißt dies, dass eine Situation entstehen soll, die eine echte Herausforderung für den Schüler oder die Schülerin darstellt, zu deren Bearbeitung nicht auf Routine zurückgegriffen werden kann und nicht beliebig reagiert werden kann. Um Situationen entstehen zu lassen, in denen Probleme „von selbst“ auftauchen, fordert Dewey (1964: 208): „Wir brauchen mehr wirklichen Stoff, mehr greifbare Gegenstände, mehr Gerät und Werkzeug, mehr Gelegenheit zum wirklichen Tun“. Dieses Plädoyer für den Erhalt und Ausbau der Schulwerkstätten ist meines Erachtens nach wie vor zeitgemäß.

In der Störung ist die Kreativität bereits aufgefordert, auf den Plan zu treten. Hier setzt die Kreativität ein, etwas Neues soll geschaffen werden. Wir beginnen zu tüfteln und zu experimentieren. Es erwachsen Vermutungen, Annahmen, versuchsweise Erklärungen, wie denn die Aufgabe zu bewältigen sei. Der Verlauf ist natürlich nicht immer vorwärtsgerichtet. Es wird etwas ersonnen, ausprobiert, vielleicht scheitert man und wird wieder auf das Ursprungsproblem zurückgeworfen.

Entscheidend ist für dieses Verständnis von Kreativität, dass sich Kreativität nicht im Seltsamen und Phantastischen zeigt, sondern darin, dass aus Bekanntem durch neue Kombinationen und Wechselwirkungen etwas Neues entsteht. Das Neue entsteht aus der Gewohnheit heraus.

Wurde eine Lösung gefunden, sollte auch der Ausführung Zeit und Raum gegeben werden, denn die Ausführung entscheidet über den Sinn der Sache. Die Anwendung und Ausführung ist nicht nur ein Anhängsel des kreativen Prozesses, sondern vollendet den Kreislauf. Sie führt zudem zur Verfestigung, eine neue Gewohnheit entsteht und unser Repertoire an Handlungsmöglichkeiten ist gewachsen. (vgl. Dewey 1964: 215f) Erst durch die Anwendung und Ausführung wird das Werken zum Werken. Hierin liegt der Unterschied zum Design oder Gestalten, welche Produkte der Arbeitsteilung in entwerfende Arbeit einerseits und Ausführung andererseits sind. Wenn wir werken, machen wir beides. Dahinter steht auch ein gesellschaftskritisches Motiv. Die Trennung von Kopf und Hand, von Kopfarbeitern und Handarbeitern, von Kreativen und Ausführenden sollte meiner Meinung nach im Werken nicht reproduziert werden. Wir sollten gewohnheitsbildendes und kreatives Tun in Balance halten.

Schließlich haben wir dann nicht nur unsere Kreativität in diesem oder jenem Kontext gezeigt und unser Handlungsrepertoire um neue Gewohnheiten erweitert, sondern die Kreativität selbst kann zur Gewohnheit werden. Wir verfügen dann über eine zur Gewohnheit gewordene Erfahrungsoffenheit, eine Bereitschaft, auf auftauchende Probleme forschend zu reagieren, um die möglichen Mittel der Problemlösung ausfindig zu machen.

Werken macht Sinn

Damit die Arbeit sinnvoll erscheint und neue Gewohnheiten entstehen, ist eine Ganzheit des Werkens notwendig, eine Einheit von Mittel und Zweck. Wird gewerkt, dann wird das werkende Tun und Denken nicht einem äußeren Ziel untergeordnet, sondern macht an sich Sinn. John Dewey (1964: 274) hat das, was ich Werken nenne, als Zusammenspiel von Arbeit und Spiel beschrieben: „Arbeit, die von der Spielhaltung durchdrungen bleibt, ist Kunst“. Mit dem Wort Arbeit klingt an, dass etwas Wirkliches geschaffen wird, dass das Produkt relevant ist. Das Spiel verweist auf die Bedeutung des Prozesses. Wenn beide, Produkt und Prozess, von Bedeutung sind, dann ist die Tätigkeit für Dewey künstlerisch. In diesem Sinne versteht auch Richard Sennett (2008: 32) sein *Handwerk*: als Arbeit, die um ihrer selbst willen gut gemacht wird.

Werken macht Sinn. Dieser Sinn ist nicht nur individueller Sinn, sondern auch Sinn in sozialer und kultureller Hinsicht. Indem wir werken, verändern wir die Welt nicht bloß in mechanischer Weise, sondern verleihen ihr Sinn. Wir schaffen Kultur. Und dadurch, dass wir an der Kultur Anteil haben, sind wir auch sozial ein Teil davon. Es geht um Sinn auf persönlicher, sozialer und kultureller Ebene. Diesen Werksinn sollten wir im Blick behalten.

Literatur

- Dewey, John, Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Braunschweig u.a. 1964
- Dewey, John, Die menschliche Natur. Ihr Wesen und Verhalten, Zürich 2004
- Dewey, John, Erfahrung und Natur, Frankfurt am Main 2007
- Gardner, Howard, Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen, Stuttgart 1991
- Gardner, Howard, Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes, Stuttgart 2002
- Gardner, Howard, Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben, Frankfurt am Main u.a. 1999
- Sennett, Richard, Handwerk, Berlin 2008

Susanne Weiß

Die Zukunft der Werkpädagogik

Vortrag und Diskussion mit SC Kurt Nekula, zuständig für die Abteilung Allgemeinbildung im Bundesministerium für Bildung.

(Moderation: Mag. Susanne Weiß, Mag. Erwin Neubacher)

An dieser Stelle möchte sich der BÖKWE ganz herzlich für die Teilnahme an der für die österreichische Werkpädagogik so entscheidenden Diskussion im Rahmen der Tagung bei SC Kurt Nekula und Dr. Gabriele Trattner bedanken. Diese Tatsache und weitere Initiativen von Verantwortlichen des Bildungsministeriums zur Zusammenarbeit mit der österreichischen Fachcommunity werten wir als eine neue Kultur auf dem Weg zu einem neuen gemeinsamen Fachverständnis. Unter diesen Voraussetzungen ist der BÖKWE optimistisch, dass eine historische Neuorientierung der österreichischen Werkpädagogik in der Zusammenarbeit aller Beteiligten gelingen kann.

Was bisher geschah

- ◆ 2012 wurden die Fächer Technisches Werken und Textiles Werken an der NMS trotz massiver Widerstände und Einwände von Seiten der Fachschaften aller Bildungsebenen, des BÖKWE und der Gewerkschaft zusammengelegt. Gleichzeitig verschlechterten sich die Rahmenbedingungen durch die schulautonom festlegbaren Wochenstunden, nicht geregelte Teilungszahlen und fachfremdes Lehrpersonal. Dazu kommt, dass es keinen Lehrplan für das neue Fach gibt, sondern dass die beiden existierenden Fachlehrpläne im ursprünglichen Ausmaß in weniger Zeit zu erfüllen sind. Bislang gibt es keinen neuen Lehrplan und keine flächendeckenden Weiterbildungsangebote. Die anhaltende Frustration der betroffenen Kolleginnen und Kollegen der NMS ist nachvollziehbar.
- ◆ Die Zusammenlegung betraf auch die bis dahin getrennten Studienfächer an den Pädagogischen Hochschulen. Neue Curricula wurden verfasst, mit standortspezifisch unterschiedlichen Orientierungen.
- ◆ Mit der Gründung der BAGWE (Bundesarbeitsgemeinschaft für Werken) im Oktober 2013 entstand eine bun-

desweite Plattform für die Reflexion und Weiterentwicklung der Werkpädagogik und die Vernetzung aller Bildungsbereiche (seit Frühjahr 2016 im ZSK neu organisiert).

- ◆ Derzeit ist die Zusammenlegung der beiden Werkfächer an der AHS in Vorbereitung. 2021 soll diese mit einem neuen Lehrplan in Kraft treten.
- ◆ Auch die Ausbildung zukünftiger WerklehrerInnen ist im Umbruch begriffen. Das in Planung befindliche neue Studium eines gemeinsamen Werkfaches soll nun in der neu organisierten gemeinsamen Sekundarstufen-LehrerInnen-ausbildung passieren. Die für diese „LehrerInnenbildung Neu“ erforderlichen Kooperationen von Pädagogischen Hochschulen und Kunstuniversitäten, die bis dato zwei getrennte Studienfächer anbieten, verläuft in allen Bildungsverbänden (Cluster) leider reibungsvoll bis gar nicht.

In der Frage der Fachzusammenlegung fordert der BÖKWE seit vielen Jahren die Umsetzung wichtiger Rahmenbedingungen:

- ◆ die wissenschaftliche Evaluation der Erfahrungen in der NMS,
- ◆ eine neue Fachidentität auf breiter Basis,
- ◆ einen neuen Lehrplan,
- ◆ eine flächendeckende Nachschulung der FachkollegInnen,
- ◆ ein Kompetenzmodell für Werken von der Elementarpädagogik bis zur Reifeprüfung,
- ◆ einen Oberstufenlehrplan,
- ◆ die Adaption der rechtlichen Rahmenbedingungen für die AHS-Matura in Werken,
- ◆ ein neues Schulbuch für die Sekundarstufe 1,
- ◆ die dienstrechtliche Sicherstellung für in beiden Fächern geprüfte KollegInnen,
- ◆ die räumliche und zeitgemäße Adaptierung von zwei Werkräumen an den Schulen,
- ◆ die Beibehaltung der Schultypenschwerpunkte mit typenbildendem Werkunterricht,
- ◆ ein Stundenausmaß von mind. acht Wochenstunden für die Sekundarstufe 1,
- ◆ die Reduktion der Teilungszahl von 19 auf 16 in der Sekundarstufe 1 und 13 für die Sekundarstufe 2.

Die Diskussionsbeiträge in gekürzter Version

Ein Fach im Zentrum der Allgemeinbildung

SC Nekula stellt fest, dass das gemeinsame Fach Werken von der Primarstufe bis zum Ende der Sek 1 gesetzlich fixiert wurde. Einig sind sich alle, dass Werken ein zentraler Teil der Allgemeinbildung ist und bleiben soll.

Übergangszeit

Auf die Frage, welche Lösungen es für jene LehrerInnen gibt, die derzeit ein Fach unterrichten, und noch weitere 40 Jahre im Schulsystem sein werden, wird auf die Übergangszeit bis zum Inkrafttreten des neuen Lehrplans hingewiesen. In dieser Zeit sollen Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen angeboten werden.

Auf die Publikumsfrage, was jemand machen soll, der nur in einem Werkfach ausgebildet wurde und vom zweiten Bereich keine Ahnung hat, verweist SC Nekula, dass sich auch die Ausbildung ändern und dass die Teilungsmöglichkeit in Werken aufrecht erhalten bleiben muss. Teamteaching soll dadurch in der Übergangsphase möglich sein.

Die Übergangsphase soll so rasch wie möglich samt Weiterbildungsangeboten beginnen.

Die neue Ära des gemeinsamen Faches beginnt mit der ersten Generation der neu ausgebildeten WerklehrerInnen.

Zeit und Inhalte

Das Publikum weist darauf hin, dass die Zusammenlegung eine Reduktion der Inhalte und der zur Verfügung stehenden Zeit ist und dass Werken mehr Zeit braucht. SC Nekula betont, dass das gemeinsame Fach Werken ein 2-Stundenfach ist und dass die Inhalte nicht einfach banal zusammengeführt werden können, sondern dass ein neuer Lehrplan beide Fachaspekte adäquat abdecken muss. Er lädt auch alle Interessierten ein, sich an der Entwicklung des Lehrplans im Rahmen von Rückmeldungen zu beteiligen.

Prof. Angelika Plank (ehemals Kunstuni Linz) fordert eine konstruktive Lösung mit sachlicher Fokussierung und Einbeziehung von Fachexpertisen.

Konstruktive Entwicklung

Erwin Neubacher (BÖKWE) beschreibt die Situation des BÖKWE, der nach einer Phase der Emotionen und des Unmuts nun die historische Chance sieht, die Werkpädagogik auf eine zukunftsorientierte, visionäre Schiene zu stellen. Die Kooperation mit dem Ministerium muss genutzt werden, um einen neuen Lehrplan zu entwickeln und die Rahmenbedingungen, die Fortbildungsstrukturen und das Fachverständnis zu klären. Der jetzige Lehrplan ist auch schon veraltet und überholt.

Unterrichtsbeispiele und Schulbuch

Johannes Lhotka, Lobbyist für technisches Werken, will wissen, ob es qualitative Unterrichtsbeispiele für das zusammengelegte Fach gibt, die der Community zur Verfügung gestellt

werden. Robert Hübner (Kunstuni Linz) erläutert seine Datenbank für Unterrichts- und Lehrkonzepte „createach“.

Ilona Stütz, Studierende an der Kunstuni Linz, wirft ein, dass sie nicht nach rezepthaften Büchern oder Konzepten unterrichten will.

Erwin Neubacher stellt sich vor, dass ein neues Schulbuch eine inhaltliche Orientierung geben könnte.

Weiter- und Fortbildung

Walter Lexmüller (ZSK) bringt ein, dass die Pädagogischen Hochschulen gemeinsam einen bundesweiten Lehrplan, ein Modell für die Weiterbildung entwickeln werden.

Darüber hinaus soll es ein „Train the trainer“ System geben.

Rudolf Hörschinger (AHS- und PH-Lehrer in Salzburg) weist auf den Mangel von ReferentInnen für diese Weiterbildungsveranstaltungen hin. NMS-LehrerInnen wünschen sich einen Leitfaden für das gemeinsame Fach.

Der neue Lehrplan und die Fachbezeichnung

Susanne Weiß (BÖKWE) fragt, wann die KollegInnen den neuen Lehrplan sehen werden und ob es eine neue Fachbezeichnung geben wird. SC Nekula empfindet die Fachbezeichnung „Technisches und Textiles Werken“ als suboptimal, sie lässt sich aber aufgrund der gesetzlichen Bedingungen derzeit nicht ändern.

MR Gabriele Trattner, zuständig für das Ressort kulturelle Bildung und die Koordination der Lehrplanentwicklung, informiert, dass das Lehrplanteam aus NMS- und AHS-VertreterInnen und aus den Bereichen der beiden Werkfächer paritätisch zusammengesetzt wurde. Es gibt noch keinen Konsens in der Werkcommunity über eine neue Fachbezeichnung. Der Plan sieht vor, dass die Bezeichnung vorläufig so bleibt. Wichtiger ist der Lehrplan für AHS und NMS. Neben der Lehrplangruppe gibt es eine Kontrollgruppe, bestehend aus dem BÖKWE, den Sozialpartnern, dem QSR, den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen usw., die weitere Anregungen geben. Auf der Bundestagung der BAGWE wird der Lehrplan ebenfalls reflektiert. Sie fordert ebenfalls interessierte TagungsteilnehmerInnen auf, sich einzubringen. Parallel dazu wird die Aus- und Fortbildung auf Schiene gebracht. Ein Schulbuch ist natürlich auch wichtig.

Kritik kommt aus dem Publikum, dass keine neuen Aspekte wie Berufsorientierung einfließen werden, wenn die Lehrplangruppe aus WerklehrerInnen besteht.

MR Trattner erklärt die Herausforderung für die Gruppe, neue Inhalte einzubringen, aber auch Identifikation für unterrichtende KollegInnen zu schaffen.

Räume, Teilungszahl und Finanzen

Eine Publikumsmeldung hebt hervor, dass ebenso Rahmenbedingungen nötig sind und dass dies etwas kostet. Eine Nullsummen-Änderung kann es in diesem Fall nicht geben.

Die Nutzung der technischen und textilen Werkstätten wird von den Inhalten abhängen.

KollegInnen weisen darauf hin, dass für ein neues Unterrichten im Team ein 3. Raum für Besprechungen und Planungen nötig sein wird.

SC Nekula erklärt, dass die Bundesschulen der bundesweiten Teilungszahlenregelung unterstellt sind, Landesschulen werden von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich geregelt.

Uschi Görlitz (PH Wien) studierte beide Fächer und arbeitet mit Studierenden an beiden Bereichen und möchte gerne bei der Lehrplanentwicklung mitwirken.

Rosel Postuvanschitz (PH Linz) schlägt vor, auch internationale ReferentInnen im Rahmen der Fachentwicklung einzuladen. Werkräume müssen nebeneinander liegen, damit die SchülerInnen leicht von Werkstätte zu Werkstätte wechseln können.

Maria Feichtenböck (Studentin der Kunstuni Linz) glaubt nicht an die finanzielle Unterstützung bei der Ausstattung der Räume.

Veränderungen

SC Nekula pocht darauf, dass sich auch die LehrerInnen von Zeit zu Zeit umstellen müssen.

Erwin Neubacher meint, dass die Veränderung nur mit der Identifikation der KollegInnen mit einem neuen Fach durchführbar ist.

Der neue Lehrplan und die Lehrplangruppe

Eva Lausegger (Mitglied der Lehrplangruppe) erklärt, dass es im Moment noch kein herzeigbares Dokument für den neuen Lehrplan gibt. Es gibt nicht die eine Fachidentität, die sich im Lehrplan wiederfinden kann. Es gibt viele. Die Gruppe be-

schäftigt sich mit den fachimmanenten Grundlagen und sucht Kontakt mit KollegInnen zwecks Rückmeldung. Kontakt kann per E-Mail mit Frau Trattner aufgenommen werden. Sie zweifelt jedoch die optimale Umsetzung wegen der geringen Stundenzahl und nicht erfolgten Teilungen etc.

Verbesserung durch die Zusammenlegung?

SC Nekula erläutert, dass die ursprünglich geplante sofortige Zusammenlegung der Fächer in der AHS, so wie es in der NMS passierte, zu massivem Widerstand des BÖKWE führte. Deswegen wurde ein längerer Zeitraum für die Entwicklung und Umsetzung des neuen Faches festgelegt.

Auch die verstärkte Abwahl des textilen Werkens und die stereotype geschlechtsspezifische Wahl der Fächer sprach für eine Zusammenführung der Fächer.

Erwin Neubacher erinnert daran, dass die Zusammenlegung ursprünglich eine Entscheidung der Genderabteilung des Ministeriums war. Die Wahlfreiheit wurde auch an Schulstandorten unterwandert. Die Idee der Trennung soll nun überwunden werden, dies stellt auch einen brauchbaren Ansatz dar.

Marlies Haas (AHS-Lehrerin Steiermark, ehem. BÖKWE-Vorsitzende) sieht, dass durch die Zusammenlegung die Fachinhalte verkümmern und der Unterricht zu einem Bastelunterricht schwinden wird. Ein Lehrplan wäre da wirksam.

Rahmenbedingungen und Autonomie

Susanne Weiß weist darauf hin, dass der BÖKWE weiterhin die optimalen Rahmenbedingungen einfordern wird.

SC Nekula steht dafür, dass auch im Rahmen der geplanten Schulautonomie Untergrenzen eingezogen werden müssen.

Bernd Meier

Arbeitsorientierte technisch-ökonomische Bildung in Deutschland

Ausgangspositionen

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein föderaler Staat, somit werde ich in diesem Beitrag exemplarisch arbeiten und mich auf ein Bundesland konzentrieren. Dabei erfolgt die Konzentration auf das Land Brandenburg, in dem ich tätig bin und die Möglichkeit habe, an der Lehrerbildung, Curriculumentwicklung und der Entwicklung lehrplanbegleitender Materialien für die Schule und Hochschule mitzuwirken. In einem ersten Teil werden Positionen zum Übergang von der Polytechnik der DDR zur Arbeitslehre im Land Brandenburg nach der politi-

schen Wende skizziert. Abschließend soll das Lehrplankonzept für das Fach Technik im Land Brandenburg in der gymnasialen Oberstufe charakterisiert werden.

Von der Polytechnik zur Arbeitslehre

Auch im jungen Land Brandenburg war nach der politischen Wende relativ schnell klar, dass es eine Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur Arbeitswelt geben muss. In diesem Kontext hat die allgemeine technische Bildung verschiedene Entwicklungsphasen durchlaufen. Dabei war das Bestreben,



Mag^a Susanne Weiß
Geboren 1966
Unterrichtet BE und TG an der Linz International School Auhof
Betreut Studierende der Kunstuniversität Linz und der PH der Diözese Linz in der Fachdidaktik und Schupraxis TG bzw. Werken
Ist Fachbeauftragte für TG des BÖKWE, Vorsitzende des BÖKWE OÖ und Mitglied der BAGWE (BundesARGE Werken)

an die positiven Momente der polytechnischen Bildung und Erziehung der DDR anzuknüpfen, erkennbar.

Hierzu zähle ich einerseits den Versuch, technische Bildung über alle Schulstufen zu ermöglichen. Bereits die erste Stundentafel des Landes stellte für die Primarstufe ein Fach „Technik“, für die Sekundarstufe das Fach „Arbeitslehre“ und für die Sekundarstufe II das Fach „Technik“ heraus.

Andererseits erfolgte auch bezüglich der Sachorientierung der curricularen Modelle eine enge Anlehnung an die „Allgemeine Technologie“ als eine allgemeine Techniklehre. Dabei wurden vor allem für die Sekundarstufe II die Positionen von Horst Wolffgramm (1978) durch Arbeiten von Günter Ropohl (1979) und später auch von Gerhard Banse (2010) ergänzt. Dies betraf insbesondere den Bezug auf das so genannte „soziotechnische System“ bzw. die Technik als Kulturprodukt.

Zugleich wurde auch für das Fach „Arbeitslehre“ der Sekundarstufe I ein integrativer Ansatz gewählt, um die Verkürzungen der Polytechnik auf dominant produktionstechnische Inhalte zu überwinden. Der erste Rahmenplan wurde in enger Anlehnung an die „Materialien zum Lernfeld Arbeitslehre“ der KMK aus dem Jahre 1987 erstellt (vgl. Kultusministerkonferenz, in: Kledzik1988).

Besonders der Rahmenplan „Arbeitslehre“ für die Sekundarstufe I dokumentierte aber auch einen konsequenten Bruch mit der Sachsystematik und dem Lehrgangscharakter der Lehrpläne der DDR. Die Inhaltsstruktur orientierte sich an Problemfeldern, die typische Lebenssituationen verkörpern sollten. Solche Situationen waren beispielsweise „Selbsthilfe in der technischen Umwelt“, „Wohnen und Zusammenleben im Haushalt“, „Arbeiten unter Bedingungen der mechanisierten Produktion im Betrieb“, „Arbeiten und Leben unter Bedingungen der Teilautomatisierung und des Einsatzes der IuK“ (Rahmenplan 1991, S. 20).

Zugleich war es Position des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, die strenge Verbindlichkeit der Lehrpläne, wie sie in der DDR vorherrschte, aufzuheben. Deshalb gab es für den Pflichtunterricht „Rahmenpläne“ und für den Wahlpflichtunterricht nur curriculare „Hinweise“.

Der Rahmenplan für das Fach „Arbeitslehre“ erfuhr im Zuge der Zeit eine konsequente Weiterentwicklung. Besonders unter dem Druck des Bankenverbandes sowie verschiedener Wirtschaftsdidaktiker und Verbände zur Ökonomischen Bildung wurde der Forderung nach einer Stärkung der allgemeinen ökonomischen Bildung insofern entsprochen, als zwar kein eigenständiges Fach „Wirtschaft“ in der Primarstufe und Sekundarstufe I des Landes Brandenburg eingeführt wurde, aber aus dem Fach „Arbeitslehre“ das Fach „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ wurde.

Auch dieses Fach ist integrativ angelegt und für alle Bildungsgänge relevant. Das nunmehr als Rahmenlehrplan bezeichnete Curriculum für die Sekundarstufe I wurde 2004 und für die Primarstufe 2005 eingeführt. Im Zuge der seit 2003 intensiv geführten Arbeiten zur Entwicklung von Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung des Unterrichts erfolgte eine Präzisierung der Lehrplanvorgaben für die Sekundarstufe I zum Schuljahr 2008.

Inzwischen liegt ein einheitlicher Rahmenplan für die Bundesländer Berlin und Brandenburg für die Jahrgangsstufen 1 bis 10 vor, der zum Schuljahr 2017/18 eingeführt werden soll. Er hat nicht nur für das Fach „Wirtschaft-Arbeit-Technik“ massive Kritik ausgelöst (vgl. Meier 2015).

Deutlich positiver ist die Rahmenplanentwicklung für das Fach Technik in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg verlaufen. Bereits zum Schuljahr 2015/2016 wurde der Vorläufige Rahmenlehrplan im Fach Technik für die Einführungsphase und die neu beginnende Qualifikationsphase in der gymnasialen Oberstufe unterrichtswirksam. „Technik“ ist hier ein Wahlpflichtfach.

Dieser Rahmenlehrplan wurde konsequent entsprechend allgemeiner Tendenzen der Curriculumentwicklung ausgestaltet. (vgl. Nguyen Van Cuong/Meier/Jakupec 2006)

Das Fach Technik in der gymnasialen Oberstufe

Kompetenzmodelle

Um eine klare Kompetenzorientierung zu erreichen, wird von einem Modell ausgegangen, das zwischen inhaltsbezogenen Dimensionen (konzeptbezogene Kompetenzen) und Handlungsdimensionen (prozessbezogene Kompetenzen) unterscheidet – ein Ansatz, der inzwischen in mehreren Ländern praktiziert wird. (Abb.1)

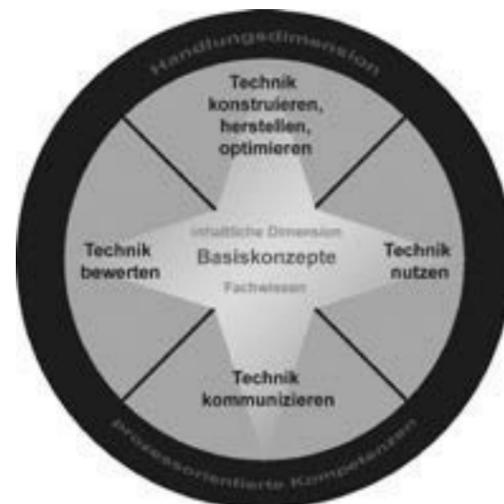


Abb.1
Einfaches Kompetenzmodell des Faches Technik

Laut Rahmenplankonzept sollen die inhaltsbezogenen Dimensionen durch den Ausweis von Basiskonzepten klarer strukturiert werden. Auch dieser Ansatz ist international weit verbreitet.

Als Basiskonzept versteht man in der Curriculumentwicklung die strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgebildet haben.

Ausgehend von der grundsätzlichen Funktion technischer Bildung im Rahmen einer zeitgemäßen Allgemeinbildung, den Wesensmerkmalen von Technik und den grundsätzlichen Zielen für den Unterricht wird von folgenden Basiskonzepten ausgegangen:

- ◆ Konzept von Zweck-Mittel-Folge,
- ◆ Konzept von System und Prozess,
- ◆ Konzept von Entwicklung und Innovation.

Bezüglich der Handlungsdimensionen erfolgte eine enge Anlehnung an die Positionen des Vereins Deutscher Ingenieure (vgl. Hartmann 2006, S. 8), der das technische Handeln als Ordnungskriterium wählt. Somit wird zwischen vier Kompetenzbereichen differenziert:

- ◆ Technik nutzen,
- ◆ Technik kommunizieren,
- ◆ Technik bewerten,
- ◆ Technik konstruieren, herstellen und optimieren

Somit ergibt sich folgendes dreidimensionales Kompetenzstrukturmodell (Abb. 2):

Bildungsstandards

Zu den vier Kompetenzbereichen werden Bildungsstandards formuliert. Dabei findet ein Stufenmodell Anwendung. Die Stufen umfassen zwei Anforderungsniveaus. Es wird differenziert zwischen einem grundlegenden und einem erhöhten Anforderungsniveau. Im Kurs auf dem erhöhten Anforderungsniveau müssen Transferleistungen und problemlösendes Denken in quantitativ und qualitativ höherem Maße als auf dem Grundniveau eingefordert und erbracht werden.

Bildungsinhalte

Bezüglich der Bildungsinhalte ist zwischen der Einführungsphase und der Qualifikationsphase zu unterscheiden.

In der Einführungsphase wird für alle Schülerinnen und Schüler ein einheitliches Ausgangsniveau auf der Grundlage der allgemeinen Technologie geschaffen. Dabei geht es vornehmlich um ein Grundverständnis des Technikbegriffes, um grundlegende Arbeits- und Erkenntnismethoden der Technik, sowie um Grundprinzipien des technischen Denkens und Handelns.



Abb.2
Erweitertes Kompetenzmodell des Faches Technik

In der Qualifikationsphase erweitern und vertiefen die Schülerinnen und Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen eines Hochschulstudiums oder einer beruflichen Ausbildung vorzubereiten. Je Kurshalbjahr wird ein Themenfeld bearbeitet:

| Kurshalbjahr | Inhaltsfelder |
|--------------|---|
| 1. | Analyse einzelner technischer Systeme und deren Prozesse |
| 2. | Optimierung und Automatisierung technischer Prozesse einzelner Systeme |
| 3. | Analyse und Synthese technischer Systeme und deren Prozesse im Verbundbetrieb |
| 4. | Technologische und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen durch zukunftsweisende technische Systeme und Prozesse |

Schlussbemerkung

Das Verhältnis von Gesellschaft und Technik/Wirtschaft hat sich in den letzten Jahren grundlegend verändert und dieser Trend



Prof. Dr. habil. Bernd Meier ist ordentlicher Professor für Technologie und berufliche Orientierung an der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam. Zugleich ist er Vizepräsident der Leibniz-Sozietät der Wissenschaften e.V. und fungiert hier auch als Sprecher des Arbeitskreises Pädagogik. meierbe@uni-potsdam.de

verschärft sich. Unsere Gesellschaft erhält einerseits einen immer technischeren Charakter. Das zeigt sich darin, dass unser Leben im alltäglichen, öffentlichen und beruflichen Bereich immer weiter durch Technik geprägt wird, die technologischen Entwicklungen atemberaubend und die Herausforderungen epochal sind. Andererseits wird der Charakter der Technik sozialer, d.h. technische Einrichtungen haben Ursachen und Folgen, beruhen auf Bedingungen und ziehen Konsequenzen nach sich.

Trotz dieser Entwicklung werden Kinder und Jugendliche in vielen Ländern der Welt als technische Analphabeten aus der Schule entlassen, sind Technik und Technologie kaum curricular im Bildungskanon verankert. Erinnerung sei an die Worte von Albert Einstein bei der Eröffnung der Funkausstellung, 1930: „Sollen sich auch alle schämen, die gedankenlos sich der Wunder der Wissenschaft und Technik bedienen und nicht mehr davon geistig erfasst haben, als die Kuh von der Botanik der Pflanzen, die sie mit Wohlbehagen frisst.“

Technische Analphabeten werden die Zukunft nicht meistern!

Literatur

Banse, Gerhard / Grunwald, Armin (Hrsg.): Technik und Kultur: Bedingungs- und Beeinflussungsverhältnisse, Reihe: Karlsruher Studien Technik und Kultur, Band 1, Universitätsverlag Karlsruhe, 2010 http://uvka.ubka.uni-karlsruhe.de/shop/product_info.php/info/p12657_Technik-und-Kultur--Bedingungs--und-Beeinflussungsverh--ltnisse--Band-1-.html (aufgerufen am 15.08.2016)

Hartmann, Elke u. a.: VDI-Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss, Düsseldorf, 2006.

Kultusministerkonferenz: Material zum Lernfeld Arbeitslehre im Sekundarbereich I, in: Kledzik, Ulrich-Johannes: Lernfeld Arbeitslehre, Materialien, S. 19-32, Berlin, 1988.

Lindström, Lars: Der polytechnische Bildungsbegriff - Beitrag zur Kritischen Bildungstheorie, in Hartmann, Elke / Theuerkauf, Walter E.: Allgemeine Technologie und Technische Bildung. Frankfurt a. M. 2008, S. 141 – 162

Meier Bernd (Hg.): Allgemeinbildung und Curriculumentwicklung, Frankfurt a.M. 2015

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): vorläufiger Rahmenplan für das Fach Arbeitslehre, 1991

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hg.): Vorläufiger Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe im Land Brandenburg, 2015

Nguyen Van Cuong/Meier, Bernd /Jakupec, Viktor: International trends in building teaching curriculum and the relations to the upper secondary curriculum in Viet Nam.- Tap chieu Duc. – Hanoi (2006), 6, S. 45 – 47

Ropohl, Günter: Eine Systemtheorie der Technik: zur Grundlegung der Allgemeinen Technologie. München/Wien 1979

Wolffgramm, Horst: Allgemeine Technologie – Elemente, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten technologischer Systeme, Leipzig, 1978.

Erwin Neubacher, Susanne Weiß, Manuel Pichler

Mit Werken zur Matura

Werken in der Sekundarstufe 2/AHS Samstag, 1. Oktober 2016 - Borg 3 Vortrag und Diskussion

Die aktuellen Veränderungen im Bildungssystem und besonders in den Werkfächern sind massiv und historisch. Diese Veränderungen bewegen zahlreiche KollegInnen, schaffen Unsicherheit und drängen zur Re-aktion. Veränderungen bieten aber auch Chancen und geben Raum zur Aktion, um Neues zu entwickeln – inhaltlich wie strukturell.

Seit mehreren Jahren werden nun an Österreichs Gymnasien verstärkt Werkfächer in der Sekundarstufe II schulautonom angeboten.

Dieser Trend entspricht auch den breiten bildungs- und gesellschaftspolitischen Forderungen nach mehr Handlungswissen, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit, Problemlösekompetenz, Ganzheitlichkeit, Vernetzung von Wissen, Handlungsorientierung, Realitätsbezug, ...

Mehrere Initiativen und das steigende Interesse (auch von Direktionen und Landesschulräten) haben uns dazu veranlasst, über die aktuelle rechtliche Situation, über Fächerbeispiele zu Unterricht bzw. Matura und über Möglichkeiten einer schulautonomen Fachentwicklung zu informieren.

Die meisten Unterlagen, die im Vortrag zur Sprache kamen, sind nun auch auf der BÖKWE-Homepage abzurufen.

Von der Bedeutung der Werkfächer in der Sekundarstufe 2 Werkpädagogik als Langform – von der Vision zur Realität – von der Elementarstufe bis zur Reifeprüfung

Susanne Weiß

Es braucht eine kontinuierliche, längerfristige und praxisorientierte Auseinandersetzung mit werkspezifischen Inhalten, um Jugendliche nachhaltig dafür zu interessieren, zu einem verantwortungsvollen Umgang mit materialer und materieller Sachkultur, Design, Technik und Architektur zu führen und zu begeistern, die Dinge selbst und kompetent – beruflich und privat – in die Hand zu nehmen.

Ein Fach Werken in der Sekundarstufe 2 (Oberstufe) der AHS orientiert sich an den Lernbedürfnissen praxisorientierter Schüler und Schülerinnen, ermöglicht einen vertiefenden werkspezifischen Kompetenzerwerb im Sinne ganzheitlicher und allgemeiner Bildung und schließt die bestehende Lücke zwischen der Sekundarstufe 1 (Unterstufe) und tertiären Bildungseinrichtungen (Uni, FH) bzw. einem Berufseinstieg.

Die AHS braucht ein Praxisfach in der Oberstufe, das die theoretischen Inhalte aus unterschiedlichen Fachgebieten vernetzt und in die Praxis umsetzt bzw. anwenden kann und die ganzheitlich kreative Lernkultur an der AHS fördert bzw. endlich Realität werden lässt.

Bislang nur als Unterstufenfach angeboten, wird Werken immer häufiger als „Langform Werken“ nachgefragt, das bis zur Matura führt.

Seit mehreren Jahren wurden in ganz Österreich meist schulautonom Modelle entwickelt, die werkspezifische Bildung als Teil der Allgemeinbildung in Unterrichtsfächern mit

entsprechenden Lehrplänen inklusive Werk-Matura bereits umsetzen.

So werden auf schulautonomer Basis Fachbereichsarbeiten mit Anteilen aus eigener Entwicklungsarbeit, Portfoliopäsentationen, die die Verbindung theoretischer und praktischer Kompetenzen in der Projektarbeit der gesamten Oberstufe dokumentieren, bereits in Maturaprüfungen der AHS praktiziert.

Bei der Entwicklung eines schulautonomen Lehrplans für ein Oberstufenfach (z.B: Wahlpflichtgegenstand) müssen folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- ◆ Die Fachbezeichnung
- ◆ Die Bildungs- und Lehraufgaben für alle Schulstufen der Sek 2
- ◆ Der Beitrag zu den Bildungsbereichen (Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung, Gesundheit und Bewegung)
- ◆ Die Didaktischen Grundsätze
- ◆ Die Bildungs- und Lehraufgaben
- ◆ Der semestrierte Lehrstoff

Die curriculare Semestrierung bedeutet, dass für jedes Semester ein Kompetenzmodul festgelegt wird, das neben den Kompetenzbereichen (z.B.: Werkpraxis, Reflexion, Dokumentation und Präsentation) auch exemplarische Inhalte und Sachgebiete anführt. Jedes Kompetenzmodul ist für sich abgeschlossen. Das Niveau der Anforderungen steigt jedoch von Modul zu Modul.

Von Einzelinitiativen zur gemeinsamen Idee – eine Rückschau

Erwin Neubacher

Die steigende Zahl an teils recht unterschiedlichen Oberstufenwerkfächern hat dazu geführt, dass Bemühungen zur Vernetzung für Austausch und Koordination gemeinsamer Anliegen und fachrelevanter Themen ab 2012 auf verschiedenen Ebenen einsetzten.

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über Initiativen zur bundesweiten Vernetzung von Werkfächern der SEK 2 und deren Ergebnisse gegeben werden.

- ◆ Februar 2010: BÖKWE-Tagung Linz
- ◆ Oktober 2012: PH-Fortbildung zur VWA
- ◆ Oktober 2013: Gründungsveranstaltung der BAGWE – Werken als Langform
- ◆ Jänner 2014: Bundesseminar zu Modellen des Techni-

schen Werkens in der Sek 2

- ◆ März 2014: Gründung der AG SEK 2 in der BAGWEDezember 2014
- ◆ März 2015: Bundesweite Erhebung zur Situation der Werkpädagogik in der Sek 2
- ◆ September 2015 Klagenfurt: IMST-Fachdidaktiktag

**BÖKWE-Tagung Linz
Kunsthochschule Linz, 25. – 27. Februar 2010
„Schnittstellen und Nahtstellen im Kunst- und Werkunterricht“**

Im Rahmen dieser Tagung wurde das Thema Werkunterricht in der Sekundarstufe 2 bundesweit in einem Vortrag und ei-



Univ. Lektor Mag. Erwin Neubacher
 Lehrer für Technisches Werken (TEW) und „design-architektur-technik“ (DAT) am Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasium Salzburg
 Lektor an der Universität Mozarteum im Fach Werkerziehung (Bereich Fachdidaktik)
 - Vorstandsmitglied und Fachbeauftragter für Technisches Werken im Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (BÖKWE)
 1. Fachdelegierter für Technisches Werken in der Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD)
 ehem. Vorstandsmitglied und stellvertretender Vorsitzender in der Bundesarbeitsgemeinschaft Technisches und Textiles Werken (BAGWE- alt) des Bildungsministeriums (bm:ukk)
 Vorstandsmitglied im Verein „Architektur - Technik + Schule“ (ATS)

nem Workshop diskutiert. Josef Hofer, weitere Kollegen und vier Schüler zeigten anhand des Projekts „Lehrpfad Öko-Energie-Technik“ ihre Arbeit in den schulautonomen Fächern „Technikwerkstatt“ und „Physikwerkstatt“ am Wirtschaftskundlichen Realgymnasium im Schulzentrum der Kreuzschwestern in Linz. Erwin Neubacher und drei SchülerInnen stellten in ihrem Vortrag „Technisches Werken als Maturafach – das dat-Modell“, das schulautonome Wahlpflichtfach „design – architektur – technik“ (dat) am Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasium Salzburg vor.

Siehe dazu: BÖKWE Fachblatt Nr.2 Juni 2010

PH-Fortbildung zur VWA

PH-Fortbildung OÖ in Spital am Phyrn, 18. – 19. Oktober 2012

„VWA - eine Chance für Textiles Werken, Technisches Werken und Bildnerische Erziehung!?“

(Leitung und Organisation: Mag. Susanne Weiss, Mag. Katharina Jansenberger, FI Mag. Markus Riebe)

2012 waren einzelne Eckpfeiler der „Matura Neu“ für eine Implementierung 2014 vom Bildungsministerium publik gemacht worden. Eine dieser Neuerungen war die verpflichtende Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA). Die Auseinandersetzung mit einem reinen Oberstufenthema, das auch ein bundesweites Thema war, stieß auch weiterführende Überlegungen zu Werken in der Sekundarstufe 2 an.

Ergebnisse aus der Arbeitsgruppe Technisches Werken:

Neben inhaltlicher Ausrichtung war eine zentrale Frage, wie die SchülerInnen erreicht werden. Wie können SchülerInnen der 7. Klasse (11. Schulstufe) ohne ein Unterrichtsfach Werken erreicht und für werkbezogene Themen interessiert werden?

Einig war man sich über die derzeit noch fehlende fachliche Präsenz. Als mögliche Reaktionen wurden vier Aspekte zur Fachpräsenz in der Oberstufe diskutiert:

- ◆ Präsenz als Unterrichtsgegenstand
- ◆ Präsenz der Fachwissenschaften
- ◆ Präsenz der Lernqualitäten
- ◆ Präsenz der Lehrpersonen

Präsenz als Unterrichtsgegenstand

TEW-Unterricht in der Oberstufe anbieten: Die Schulautonomie macht es möglich, Unterrichtsgegenstände auch abseits der üblichen schulstufenbezogenen Fächerverteilungen zu unterrichten bzw. überhaupt neu zu definieren.

Präsenz der Fachwissenschaften

Neues Fachverständnisaufbauen – vom reinen Praxisfach zum Forschungs- und Entwicklungsfach mit Theoriebildung: Das Technische Werken baut auf einer Vielzahl von Wissensge-

bieten und Fachwissenschaften als theoretischer Grundlage auf. Dieses umfangreiche Fachwissen aus den für uns relevanten Disziplinen bietet ungeahnte Möglichkeiten der Vertiefung unserer Fachinhalte und -methoden und schafft mögliche VWA-Zugänge für SchülerInnen. Es gilt, dieses Fachwissen in seiner Wissenschaftlichkeit unter KollegInnen und SchülerInnen bewusst zu machen.

Präsenz der Lernqualitäten

Lernprozesse/Unterrichtsgeschehen sichtbar machen: Weil die Attraktivität und die Qualität von Werken in seiner Ausrichtung auf die vielschichtigen Tätigkeiten in Prozessen liegen, sollten diese durch Ausstellungen, Präsentationen, Dokumentationen, Homepages ..., für SchülerInnen der Oberstufe zugänglich gemacht werden. Das bedeutet aber auch, weg von der ergebnisorientierten (Werkstücke) hin zu einer prozessorientierten (Entwicklungs- und Arbeitsabläufe) Form der Dokumentation und Präsentation. Ausstellungen, Präsentationen, Dokumentationen, Homepages ..., leisten wichtige Beiträge.

Präsenz der Lehrpersonen

Personenbezogene Betreuung: Die spezifischen Qualifikationen von Lehrenden können ebenso kommuniziert werden und Anlass für Themen- und BetreuerInnenwahl werden. Eine VWA-Betreuung ist nicht an die unterrichtliche Situation gebunden.

Gründungsveranstaltung der BAGWE –

Werken als Langform

BAGWE-Gründung in Wals bei Salzburg, 7. – 9. 10. 2013

Mit der Gründung der Bundesarbeitsgemeinschaft Technisches und Textiles Werken durch das damalige Bildungsministerium (bm:ukk) wurde in Österreich erstmals eine Einrichtung zur Vernetzung aller werkpädagogischen Einrichtungen geschaffen.

Die BAGWE-alt bestand zwischen 7.10. 2013 und 2.3. 2016 und versammelte VertreterInnen aller Bundesländer, aller Bildungsstufen (Vorstufe, Primarstufe, Sekundarstufe 1, Sekundarstufe 2) und -formen (NMS, Hauptschule, AHS-Ust., AHS-Ost., Polytechnikum; BMS, BHS), aller LehrerInnenbildungsstätten (PH, UNI) von jeweils beiden Werkfächern (TEW, TEX), die Schulaufsicht (FachinspektorInnen) und den österreichischen Berufsverband BÖKWE.

Diese Konzentration der österreichischen Werkcommunity hat erstmals eine Zusammenschau werkpädagogischen Tuns in seiner Gesamtheit ermöglicht und zu einem gemeinsamen Arbeiten an einer umfassenden werkpädagogischen Fachidentität motiviert.

Bereits bei der Gründungsveranstaltung hat Erwin Neubacher in einem Referat „*Werkerziehung in der Oberstufe der*

AHS“ und in einer Arbeitsgruppe „*Werkunterricht in der AHS als Schnittstelle zur Oberstufe*“ die Bedeutung und Perspektiven von Werken in der Sekundarstufe 2 für ein umfassendes Fachverständnis und für das österreichische Bildungssystem herausgestellt?

Werkpädagogik als Langform zu denken, kommt gesellschaftlichen Forderungen nach und schafft neue Fachperspektiven. Ein Oberstufenunterricht erweitert Werkunterricht von der 1. bis zur 12. Schulstufe.

Werkunterricht in der Sekundarstufe 2:

- ◆ *schließt die Lücke zu tertiärer Bildungsstufe (UNIs, FHs) – werkspezifische Qualifikationen werden so durchgehend über die Schnittstellen (8. Schulstufe bis hin zur 12. Schulstufe) erworben und dienen nicht mehr nur der Vorbereitung auf BHS, Polytechnikum oder Lehre, sondern müssen nun auch als Qualifikationen für zahlreiche Studien und Berufsfelder mit Matura neu gedacht werden.*
- ◆ *verlangt verstärkte wissenschaftliche Auseinandersetzung – vor allem fachdidaktische Forschung durch das für die Reifeprüfung erforderliche fachliche Niveau.*
- ◆ *erhält verstärkte gesellschaftliche Relevanz als Praxisfach – seit Jahren werden von Sozialpartnern, Betrieben, Universitäten, Berufsverbänden und -vertretungen, Netzwerken ..., die immer massiveren Auswirkungen fehlender Praxisbezogenheit auch in der Sek 2 beklagt. Enorme Finanzmittel wurden und werden für Initiativen zur „Nachschulung“ fehlender werkspezifischer Qualifikationen von privater und öffentlicher Hand bereit gestellt.*
- ◆ *hebt Status/Anerkennung/Selbstverständnis des Fachs Werken innerhalb des Fächerkanons durch aufbauende Struktur mit Ziel Reifeprüfung.*
- ◆ *hebt die Qualität von Werkunterricht in der Sek 1 – die positiven Auswirkungen von Oberstufenfächern werden von Modellschulen bestätigt.*
- ◆ *vertieft die LehrerInnenbildung – diese hat sich verstärkt den Anforderungen der Sek 2 zuzuwenden und Inhalte in Bezug auf Theoriebildung, Wissenschaftlichkeit, Maturabilität ... zu überdenken.*

Die BAGWE-neu wurde im Frühjahr 2016 neu organisiert und ist nunmehr dem Zentrum für Schulische Kulturarbeit (ZSK) – einer Einrichtung des Bildungsministeriums – zugeordnet, in dem auch die BAG-BILD, die BAG-ME und die BG-TIS betreut werden.

Bundesseminar zu Modellen des

Technischen Werkens in der Sek 2

AHS-Bundesseminar an der PH Salzburg, 30. – 31. Jänner 2014

„*Die Etablierung des Faches Technisches Werken als praxis-*

orientiertes Maturafach in der AHS Oberstufe – Kompetenzen und die vorwissenschaftliche Arbeit in Werken.“

(Leitung: Mag. Rudolf Hörschinger, Mag. Erwin Neubacher)
 Lose Kontakte und oft zufälliger Austausch unter FachkollegInnen haben die Existenz von Werkfächern in der Sek 2 in einem kleinen Kreis bekannt gemacht. Der Wunsch zu bundesweiter Vernetzung und zum Erfahrungsaustausch hat zur Organisation eines Bundesseminars geführt.

Ziel war es, die unterschiedlichen Konzepte zu Oberstufenwerkfächern vorzustellen und zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen, gemeinsame Anliegen zu bündeln, Strategien zu entwickeln und interessierte KollegInnen zur Entwicklung schulautonomer Werkfächer zu motivieren. Die Expertise der Vortragenden sollte für interessierte FachkollegInnen aufbereitet und nutzbar gemacht werden. Dazu wurden vorab Daten zu den vorgestellten Werkfächern über einen Fragebogen erhoben.

Programm:

Impulsreferat: „Die Bedeutung der MINT-Fächer für den Wirtschaftsstandort Österreich“
 Dr. Wolfgang Haidinger, Industriellenvereinigung (IV)

Impulsreferate zu Oberstufenwerkfächern

- „Bionik“ Mag. Rouven Schipflinger (BORG Lauterach)
- „Werkstatt Natur“ Mag. Alois Feldner (BRG in der Au/ Innsbruck)
- „Technikwerkstatt“ Mag. Josef Hofer (WRG der Kreuzschwestern/ Linz)
- „Technik und Design“ Univ. Ass. Mag. Robert Hübner (Konzept Kunstuniversität Linz)
- „Technisches Werken“ Mag. Rudolf Hörschinger (Musisches Gymnasium Salzburg)
- „ORG - Ganztagschule“ Mag. Winfried Penninger (Konzept Sbg./Oö. – PH Salzburg)
- „Design-Architektur-Technik“ Mag. Renate Rinke (BRG Salzburg)
- „design-architektur-technik“ Mag. Erwin Neubacher (WRG Salzburg)

Ergebnisse aus den Arbeitsgruppen:

- ◆ mindmap zur Strukturierung von relevanten Parametern
- ◆ Strategiepapier zur Entwicklung eines Oberstufenwerkfachs – Handreichung für KollegInnen
- ◆ Auswertung der Fragebögen der Vortragenden
- ◆ Fragenkatalog zu rechtlichen Unklarheiten an das Bildungsministerium
- ◆ Idee zu einer bundesweiten Erhebung
- ◆ Idee zum Aufbau einer AG SEK2 in der BAGWE
- ◆ Austausch, Motivation, Vision

Mindmap, Strategiepapier (aktualisiert) und Auswertung der Fragebögen der Vortragenden sind auf der BÖKWE-homepage zu finden.

**Gründung der AG SEK 2 in der BAGWE
BAGWE-AG Sek2, 18. März 2014**

Die zahlreichen Ideen und Anregungen, die offenen Fragen und rechtlichen Unklarheiten aus dem Bundesseminar haben zur Gründung einer Arbeitsgruppe innerhalb der BAGWE geführt, die „BAGWE-AG Sek 2“.

Die Arbeitsgruppe bestand aus VertreterInnen der Kunstuniversitäten, der Fachinspektorate, Pädagogischer Hochschulen, aus der FachkollegInnenschaft und des BÖKWE.

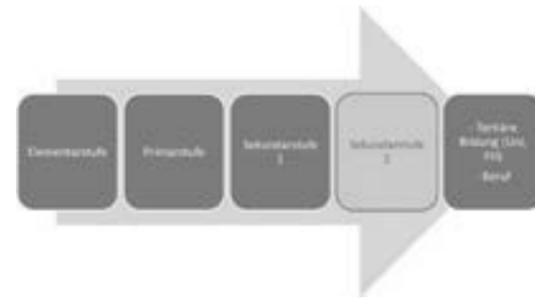
Folgende Ziele hat sich die Arbeitsgruppe gestellt:

- ◆ Erhebung von grundlegenden Daten zur Situation des Oberstufenwerken in Österreich
- ◆ Systembezogene Aktualisierungen für bestehende Oberstufen-Werkfächer (Prüfungsordnung / Reifeprüfung, Lehrpläne/Inhalte, Semestrierung, Kompetenzentwicklung an der Schnittstelle zu tertiären Bildungseinrichtungen, ...)
- ◆ Verankerung der Werkpädagogik und deren gesellschaftlich und bildungspolitisch geforderten Kernkompetenzen im Fächerkanon der AHS-Ost. Entwicklung eines im Regelschulwesen verankerten Oberstufenwerkfachs mit Maturaanspruch.
- ◆ Austausch und Zusammenarbeit mit universitären Ausbildungsstätten zur verstärkten Abbildung der Sek 2 in den Masterstudienplänen (Fachdidaktik, Inhalte, Schulpraxis, ...)
- ◆ Austausch und Zusammenarbeit mit praktizierenden FachkollegInnen und relevanten Einrichtungen (Universitäten, Sozialpartner, Betriebe, Forschungseinrichtungen, ...)
- ◆ Vernetzung der zahlreichen meist schulautonomen Oberstufenmodelle
- ◆ „Ein Fach Werken in der Sekundarstufe 2 verstehen wir als Chance zur Schließung bzw. Verbesserung des werkspezifischen Kompetenzerwerbs im Sinne ganzheitlicher Bildung an den Schnittstellen zwischen SEK 1 und SEK 2, der SEK 2 und tertiären Bildungseinrichtungen aber auch zwischen SEK 2 und einem Berufseinstieg.“

(aus: Tätigkeitsbericht der AG Sek 2 vom 1.3. 2015)

Durchgehende Werkpädagogik im Allgemeinbildenden Schulsystem über alle Bildungsstufen

In der produktiven aber auch divergierenden Diskussion innerhalb der BAGWE zu einer neuen Fachidentität für ein „Werkfach Neu“ der Sekundarstufe 1 wurde über die „AG Sek 2“ auch ein Modell zu einer umfassenderen Sichtweise entwickelt und vorgestellt:



Mit einem Verständnis von Werkpädagogik als Langform können, über Zielvorstellungen für die Matura, Qualifikationen am Ende der werkpädagogischen Bildung ausgearbeitet werden.

Diese dienen der Orientierung bei den Anforderungen der vorgelagerten Bildungsstufen.

Der sich aufbauende Qualifikationserwerb führt über die jeweiligen vorgelagerten Schnittstellen (4., 8., 12. Schulstufe) hin zu den Anforderungen einer (praxisorientierten) Werkmatura. So können auch die unterschiedlichen Anforderungen an die Werkpädagogik in den einzelnen Bildungsstufen besser definiert und aufeinander abgestimmt werden.

**Bundesweite Erhebung zur Situation der Werkpädagogik in der Sekundarstufe 2
Bundesweite Erhebung zur Situation Werkpädagogischer Fächer in der Sekundarstufe 2
Oktober 2014 – Mai 2015**

In der Auseinandersetzung vor allem mit rechtlichen Rahmenbedingungen wurde immer wieder die Frage nach der Relevanz für das gesamte Bundesgebiet gestellt. Die „BAGWE-AG Sek 2“ war mit einer Unübersichtlichkeit zu Fragen der Maturabilität, der Lehreinstufung, der Unterrichtsform, von SchülerInnenzahlen, von Schultypenspezifika ... konfrontiert. Statistisches Material zur bundesweiten Situation der Werkpädagogik in der Sekundarstufe 2 war auf Seiten der Verwaltung nicht vorhanden bzw. nicht zugänglich.

Die Idee einer Erhebung aus dem Bundesseminar vom Jänner 2014 wurde in der „BAGWE-AG Sek 2“ weiterentwickelt und sollte in einer Kooperation zwischen der BAGWE und der Universität Mozarteum umgesetzt werden. Weil jedoch eine Kooperation nicht vereinbart werden konnte, wurde die Erhebung im Rahmen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung an der Universität Mozarteum Salzburg im WS 2014/15 und im SS 2015 durchgeführt:

- ◆ Klärung organisatorischer Rahmenbedingungen (September 2014)
- ◆ Adaptierung des Fragebogens aus dem Bundesseminar (Oktober 2014)
- ◆ Aussendung der Fragebögen (November 2014)

- ◆ Rücklauf (Jänner – März 2015)
- ◆ Ergänzende Internetrecherche (Jänner – März 2015)
- ◆ Auswertung (März – Mai 2015)

Mit kleinen Adaptierungen wurde der Fragebogen für Vortragende aus dem Bundesseminar 2014 übernommen und hatte folgende Informationen erhoben:

1. zur Schule: Bezeichnung, Schultyp, Schwerpunkte/Profil,

- Unterstufe, ...
2. zum Werkfach: Bezeichnung, Fachart, Stundenausmaß, Maturabilität, SchülerInnen, Öffentlichkeitsarbeit, Einstufung, Leitideen, Unterrichtsprinzipien, Lehrplan, ...
3. zu Lehrenden: Fachprüfung, Zusatzqualifikationen, Anzahl, ...

Der Fragebogen und die Ergebnisse der Erhebung sind auf der BÖKWE-Homepage abrufbar.

Aktuelle rechtliche Situation

Manuel Pichler

Die aktuelle Situation schafft im Rahmen von Schulversuchen und Schulautonomie Möglichkeiten, Werkfächer an den Schulstandorten eigenständig zu entwickeln und umzusetzen.

Manuel Pichler hat aufgrund seiner Tätigkeit als Fachinspektor in Kärnten die rechtlichen Rahmenbedingungen dafür zusammengefasst und vorgestellt. Dabei wurden vom Publikum Fragen aufgeworfen, die vorwiegend um die Umset-

zungsbedingungen an den realen Schulsituationen kreisten. Immer wieder wurde auf Möglichkeiten zur Erweiterung von gesetzlichen Vorgaben durch Eigeninitiativen und Kooperationen auch mit außerschulischen Einrichtungen eingegangen.

Die detaillierte Übersicht über die rechtlichen Bestimmungen ist auf der BÖKWE-Homepage abrufbar.

Unterrichts- und Reifeprüfungsbeispiel

Erwin Neubacher

Anhand des Wahlpflichtfachs „design-architektur-technik“ (dat) am Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasium Salzburg konnten zahlreiche Fragen konkret erläutert werden. So wurden im letztjährigen IMST-Projekt „dat improves competences“ (2015/16) die Auswirkungen der geänderten Reifeprüfungsbedingungen für die dat-Matura 2015 evaluiert. Dabei wurden relevante Parameter für eine praxisbezogene Werkmatura untersucht und Überlegungen zu einem Kompetenzmodell auf der Grundlage des dat-Lehrplans angestellt (dieses wird im aktuellen IMST-Projekt „dat teaches competences“ 2016/17 ausgearbeitet). Daraus konnten Argumente destilliert werden, die bereits für die dat-Matura 2016 Verbesserungen möglich machten.

Als relevante Rahmenbedingungen wurden erhoben:

- ◆ Prüfungsform
- ◆ Prüfungszeit
- ◆ Vorbereitungszeit
- ◆ Vorbereitungsaufsicht
- ◆ Vorbereitungsraum
- ◆ Prüfungsraum
- ◆ Prüfungsinhalte
- ◆ Prüfungsfragen
- ◆ Beurteilungsebenen

Unbefriedigend bleiben aber rechtliche Vorgaben, die der Abbildung werkspezifischer Kernkompetenzen im Rahmen der



Reifeprüfung widersprechen. Dies betrifft im Besonderen die mündliche Prüfungsform. Werkfächern würde eine praktische Prüfungsform eher entsprechen, was auch zu vollkommen anderen Rahmenbedingungen für die Reifeprüfung führen würde.

Die für alle Werkfächer (bis auf BGW) geltende Regelung zur Erstellung der Themenpools ist für praxisorientierte Werkfächer nicht zu erfüllen (3-fache Wochenstundenanzahl der Ost.). Hier wurde bereits die Ausdehnung des §28 und §29 der Prüfungsordnung auf schulautonome Werkfächer beim Bildungsministerium beantragt. Dies würde für alle Werkfächer die Reduktion auf sechs Poolthemen bedeuten und zu einer Gleichstellung mit den Praxisfächern „Bildnerisches Gestalten und Werkerziehung“ und „Instrumentalunterricht“ führen.

Anträge des BÖKWE zu Fragen der Sek 2 und die Projektdokumentation zu „dat improves competences“ sind auf der BÖKWE-Homepage abrufbar.

Vision und Ausblick

Susanne Weiß

Im Zuge des angekündigten „Schulreformpakets“, in dem die Schulautonomie eines der Kernthemen darstellt, darf auf weitere positive Entwicklungen für Werkfächer gehofft werden.

Auch die bereits beschlossenen Änderungen mit der „NOST“ (Neue Oberstufe) werfen ihre Schatten bereits voraus.

Susanne Weiß hat sich im Rahmen der Entwicklung eines Oberstufenwerkfaches an ihrer Schule mit der Semestrierung von Lehrplaninhalten beschäftigt und dabei ihre Erfahrungen gesammelt. Auch wenn aus Zeitgründen diese Informationen im Vortrag nicht mehr vermittelt werden konnten, werden sie über die BÖKWE-Homepage nachlesbar sein.

Zusammenfassend konnte bei den FachkollegInnen ein hohes Maß an Anteilnahme und Interesse am Thema festgestellt werden. Die Relevanz von Oberstufenwerken für die ca. 30 TeilnehmerInnen konnte auch an der regen Diskussionsbeteili-

gung und den detaillierten Fragen abgelesen werden.

Die Umsetzung der Vision einer „Langform Werken“ erhielt mit dieser Tagung einen weiteren wichtigen Impuls. Die stete Weiterentwicklung und Verbesserung der dafür erforderlichen Rahmenbedingungen konnte auf breiter Basis durch die Fachcommunity fortgesetzt werden.

Wir danken allen Beteiligten für den produktiven Austausch.

Das rege Interesse und die spürbare Motivation zur Eigeninitiative hat die Vortragenden dazu bewogen, das für den Vortrag aufgearbeitete Material über die BÖKWE-Homepage allen Interessierten zugänglich zu machen und um nachgefragte Detailinformationen zu ergänzen. Vieles davon konnte selbst im Vortrag nur in Ansätzen oder gar nicht zur Sprache kommen.

Elisabeth Eichelberger

Heritage for future

Textile Dinge nutzen, entwickeln und deuten

Einleitung

«Altern heisst, sich über sich selbst klar werden.»
Simone de Beauvoir

BÖKWE feiert 60 Jahre, herzlichen Glückwunsch! Altern, sich klarer werden über sich selber? Ein guter Vorsatz: Das Tagungsthema „Shaping der the future“ verweist auf Weiterentwicklung, Neugestaltung im Fach Textiles Gestalten. Nach meinen Einschätzungen gelingt Zukunftsgestaltung vor allem dann, wenn das Wissen über die Vergangenheit mit einbezogen wird.

Wo steht das Fach? Welche Fragen stellen sich?

Wie hat sich das Fach entwickelt, wie ist es zu dem geworden, was es heute ist? Warum hat es sich so entwickelt?

Wie soll es künftig aussehen? Mit welchen Veränderungen ist dies verbunden?

Welche Ziele und Inhalte sind der Vergangenheit, welche der Zukunft zuzuordnen? Was heisst das für die Gegenwart?

Wie das Fach in der Schweiz in den Fächerkanon der Schulen aufgenommen wurde und wie es sich, bedingt durch ge-

sellschaftliche Veränderungen, entwickelt hat, wird in meiner Publikation „Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs“ (2008) erörtert.

Meine Unterrichtsforschungen bestätigen die Beobachtung, dass in der Unterrichtspraxis des Fachs Textiles Gestalten oft die einseitige Orientierung am Ergebnis in Form eines isolierten funktionalen Produkts (vgl. z.B. Becker 2011) vorherrscht. Aus den Forschungs- und Entwicklungsarbeiten liegen Erkenntnisse vor, die für die Praxis anregend und weiterführend sein können. Wann gelingt es, Anstösse für ein aktuelles Fachverständnis aufzunehmen? Welche Orientierungen sind sinnvoll? Wenn Textiles Gestalten Teil des schulischen Unterrichts bleiben soll, muss das Fach seinen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten. Kompetenzen, die gesellschaftliche Bedeutung haben, sind im Unterricht aufzubauen. Erkenntnis- und an den Lernenden orientiertes Unterrichten sind wichtige Ausrichtungen. Die Rollen der Lernenden sind in einem aktuellen Unterrichtsgeschehen vielseitig. Jugendliche sind Forschende (Wahrnehmende, Erkundende), Entwickelnde, Produzierende, Konsumierende, Rezipierende (Benutzende),

Präsentierende (Kommunizierende), Reflektierende. Ebenso sind die Aufgaben der Lehrenden in einem so verstanden Unterricht mannigfaltig: Mal ist Instruktion, mal sind Begleitung und Coaching, mal Beratung und Auswertung oder Beurteilung gefragt. Wie die unterschiedlichen Bedingungen eines aktuellen Unterrichts zusammenwirken und wann sie eher gelingen, beschreibe ich in der Publikation „Weiter im Fach“ (2014). Darin werden auch weiterführende Ideen zur künftigen Fachentwicklung und zu gesellschaftsrelevanten Aufträgen an die Lernenden am Beispiel des Themenfeldes „soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung“ vorgestellt.

Textilien sind Teil der von den Menschen hergestellten Dingwelten. Im Unterrichtsprozess sind textile Dinge mehrdimensional zu thematisieren. Die Mensch-Dingbeziehung ist komplex, und es müssen verschiedene Disziplinen herangezogen werden, damit die Komplexität verstanden und/oder erklärt werden kann. Textilien und Mode sind nicht zu trennen: Eine Kollegin von der Universität Dortmund spricht von einem „fait total“ (Mentges:73), das es braucht, wenn die Komplexität ernst genommen wird.

Die Gestaltungsfächer haben eine Tradition in der Fertigung von Dingen. Dabei werden materialkundliche und handwerkliche Fähigkeiten geübt. Diese Orientierung reichte aus, als es notwendig war, Gegenstände für den eigenen Gebrauch herstellen zu können. Heute geht es darum, eine allgemeingültige Sicht der Entwicklung und Produktion, aber auch der Nutzung und Entsorgung von Dingen anzuregen. In drei Unterkapiteln wird ein Blick auf das Schulfach im Sinne von Simone de Beauvoirs Zitat, „Altern heisst, sich über sich selbst klar werden“ eingenommen: Die Nutzung im Alltag (Lebensweltbezüge), die Entwicklung auch der professionellen Herstellung sowie die Deutung von Objekten in verschiedenen Kontexten sollten künftig mehr ins Zentrum gerückt werden. In einem solchen Unterricht sind die in Abbildung 1 aufgeführten Orientierungen ebenso zu berücksichtigen wie die technologischen Aspekte.

Textile Dinge nutzen

Notwendigkeit und Bedeutung erkennen

Textilien sind lebensnotwendig und omnipräsent. Sie kleiden ein, bedecken den Körper, formen diesen und bestimmen über das Wohlbefinden.

Ob in einem von weichen, flauschigen Textilien umgebenen Bett oder im Wasser geboren, ein Tuch wird nach der Geburt eine erste Begegnung mit der von Menschen erdachten, entwickelten und hergestellten Dingwelt sein.

Von der Wiege bis zur Bahre begleiten uns textile Dinge. Das letzte Hemd begleitet uns über den Tod hinaus, selbst in Abschiedszeremonien spielen Textilien eine bestimmte Rolle



wie in allen bedeutsamen Momenten des menschlichen Lebens.

Auch klimatisch extreme Situationen werden dank Textilien für den Menschen erträglich. Die Notwendigkeit und Bedeutung von textilen Dingen ist unbestritten.

Mode ist Ausdruck der Zeit. Kleider werden als zweite Haut mit den Menschen in Beziehung gesetzt. Die Erscheinung, so wissen wir aus Untersuchungen, wirkt auf das Gegenüber mehr als das Gesagte, Kleidung ist immer Teil der Erscheinung, sie unterstützt den Auftritt, die Inszenierung und Darstellung.

Diese Bedeutungen von Textilien und Mode bleiben auch für die Zukunft vielseitig und herausfordernd. Prof. Dr. Zec nennt vier Qualitäten von gutem Design, die bei der Nutzung in einer Balance sein müssen, das heisst, sie müssen angemessen vorkommen und praktiziert werden.

«Gutes Design zeichnet sich durch eine ausgewogene Balance von vier Qualitäten aus: der Qualität der Funktion, der Ästhetik, des Gebrauchs und der Verantwortung.» Prof. Dr. Zec

Die Qualität der Funktion und der Ästhetik spielt mit der Bedeutung des Gegenstandes zusammen. Dieser Aspekt wird unten im Teilkapitel der Deutungen aufgenommen. Die Qualität des Gebrauchs und der Verantwortung stehen in Beziehung zueinander. Was heisst im Zusammenhang mit Textilien und Mode Verantwortung?

Die Jugendlichen, die unterrichtet werden, leben in einer konsumorientierten Gesellschaft. Einkaufen gehört zu ihrem Alltag (Schulze, 1992). Brauchen und Wegwerfen sind selbstverständliche Handlungen der Jugendlichen. Wenn Jugendliche künftig im Textilen Gestalten erfahren, woher die Dinge kommen und unter welchen Bedingungen sie hergestellt wurden, kann ein bewussteres Handeln herbeigeführt wer-

Abb. 1 Eichelberger, E. (2014), Mensch-Ding-Beziehung, S. 50



Elisabeth Eichelberger ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule in Bern. Sie lehrt Fachwissenschaft und Fachdidaktik der Sekundarstufe I. Seit 2004 ist sie in der Forschung tätig und hat in diesem Rahmen zwei Publikationen verfasst. Im neu eingerichteten Fachdidaktikzentrum (Nachwuchsförderung Schweiz für Technisches und Textiles Gestalten) ist sie Ko-Leiterin (siehe <https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/institute/institut-s1/dozierende/elisabetheichelberger.html>)

den. Durch das Vermitteln von Hintergrundwissen steht im Alltag ein Mehrwissen und -können zur Verfügung (vgl. Lernprozess unten). Beim Einkaufen und Nutzen, aber auch beim Wegwerfen und Entsorgen sind Wissen und Können gefragt. Jugendliche werden durch einen Unterricht, der Ergänzungswissen vermittelt, befähigt, mitzugestalten und ihre Lebenswelt mitzubestimmen. Untersuchungen zeigen, dass nachhaltiges Handeln immer auch mit Bildungswissen einhergeht (Ottogruppe, 2013).

Nach Lernsequenzen zum Thema „**Kleider sammeln und dann?**“ sind Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I unterschiedlich betroffen und machen sich weiterführende Gedanken:

Lernende überlegen sich nicht von sich aus, was mit ihren abgegebenen Kleidern passiert. Wenn sie erfahren, dass die „gespendeten“ Klamotten sortiert, wegtransportiert und schliesslich auf dem Altkleidermarkt zum Beispiel von Accra weiterverkauft werden, können sie sich als Teil einer globalen Kette verstehen. Selber möchten sie eher nicht Altkleider tragen. Die „Makerbewegung“ (AbD:2015) schätzen sie

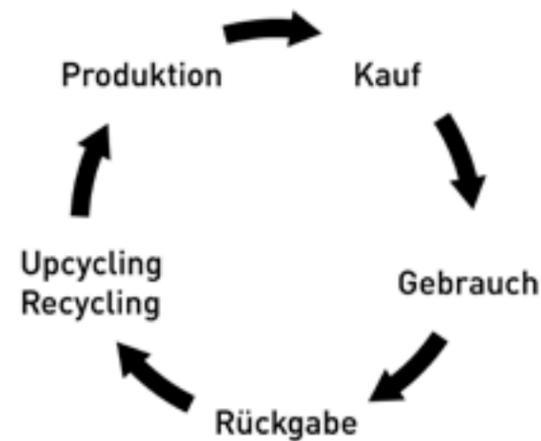


Abb. 2 Eichelberger E. (2016), Kreislauf Ding

in der Regel als sinnvolle Reaktion ein: Der Abfallberg kann reduziert werden. Ästhetisch ansprechende Einzelstücke aus Altkleidern sind hip und der Lebenszyklus eines Dings geht weiter. Verantwortliches Handeln im Alltag bedingt Wissen und Können. In Abbildung 2 ist ein Kreislauf abgebildet, der Möglichkeiten von Wiedergebrauch erschliesst. Ressourcen werden geschont, die kurzlebige Nutzung wird hinterfragt, eine Langzeitnutzung angeregt.

Textile Dinge entwickeln

Dinge individuell und für andere gestalten, durch Tun erfahren „Genauso wie man Ende des 19. Jahrhunderts die Funktionalität und Ende des 20. Jahrhunderts die Emotionalität als

Kernaufgaben des Designs propagierte, sollte man heute die soziale Funktion von Design entdecken – an einzelnen Produkten ebenso wie an den Grundstrukturen der Gesellschaft insgesamt.“ (Kries:150)

Jugendliche stellen in der Regel die Dinge, die sie nutzen, nicht selber her. Selber Herstellen macht dann Sinn, wenn der Lernprozess, der dabei praktiziert wird, kontextualisiert wird. Durch die exemplarische Erfahrung, wie Dinge entstehen, kann ein Verständnis über die fremd gefertigten Produkte aufgebaut werden. Wenn in Verbindung mit der eigenen Gestaltung der Lebenszyklus eines Dings im Allgemeinen thematisiert wird, erschliesst sich den Lernenden ein Allgemeinwissen und -können.

Der Lernprozess im Textilen Gestalten ist ein um das textile Produkt mäanderndes Suchen, Ringen, Wählen, Entscheiden und Finden. Problemlöseverhalten werden angewendet. Mehrdimensionale Denk- und Handlungsweisen sind wichtige Momente, die auch zukunftsweisend und weiterführend sind. Kompetenzen werden im Prozess aufgebaut.

Wenn im Unterricht von der Vorstellung ausgegangen wird, dass Lernende Ideen mitbringen und diese durch Aufträge der Lehrperson weiterentwickeln können, entstehen individuelle, auf die Bedürfnisse abgestimmte Entwürfe. Es wird im Designprozess angeleitet, wie konstruiert wird. Ideen werden nicht bloss übernommen. Vorlagen werden vielleicht analysiert, kritisch begutachtet, dann um- oder weiterentwickelt oder ganz abgelehnt.

Produktdesign wird im Unterricht der Sekundarstufe exemplarisch praktiziert. Vergleichende Überlegungen zu industriellem und professionellem Vorgehen schliessen idealerweise an. Das Selbertun wird in Kontexte gestellt. So verstanden ist der Textilunterricht nicht ein weltfremdes und/oder rückwärtsgewandtes Fach, das Vorlagen rekonstruiert und bloss Fertigkeiten übt, sondern führt in professionelle Arbeitsweisen ein. Methoden wie „design thinking“ (Standford:2015) helfen, die Vorstellungen weiter zu entwickeln. Es wird vorausgesetzt, dass die Anregungen von verschiedenen Personen gefragt sind. Kooperative Lernformen werden als weiterführend verstanden. Die verschiedenen Beiträge der Lernenden sind in dieser Vorstellung von Lernen Voraussetzung. Lernende sind in ihrem Arbeits- und Lernprozess aufeinander angewiesen. Sie nehmen verschiedene Rollen ein (vgl. oben).

Die Fertigung führt in einer so verstandenen Entwicklungsaufgabe immer zu einem Prototyp. Erst nach einer Testphase im Gebrauch kann die Qualität des Hergestellten abschliessend eingeschätzt werden.

In einer Präsentation, wo die selber entwickelten und gefertigten Produkte gezeigt werden, ist kritisch-wohlwollend zu reagieren, damit Lernende integrierende Momente erfahren.

Der Lernprozess im Textilen Gestalten
 * = begriffliches Erschliessen
 ** = textilpraktisches Erschliessen

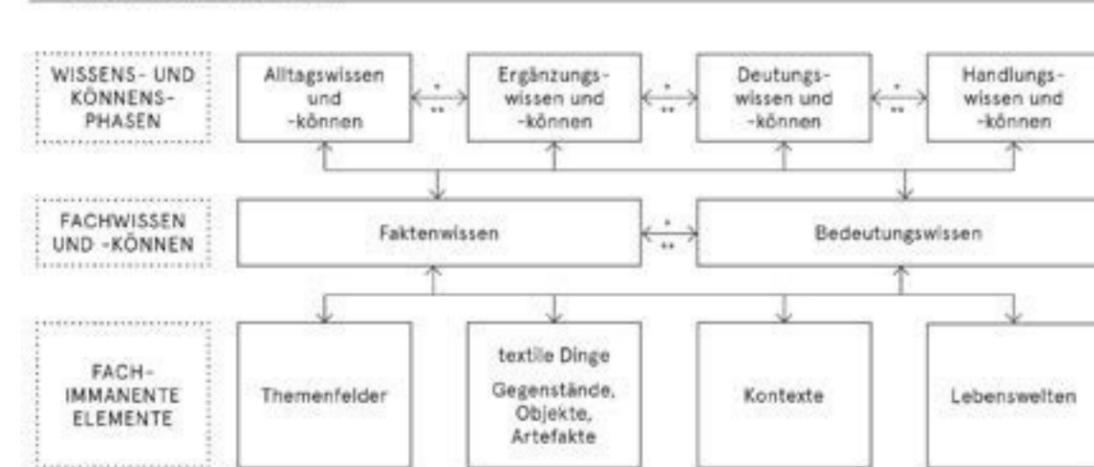


Abb. 3 Eichelberger, E. (2014), Lernprozess, S. 29

Wenn nach einem Entwicklungs- und Fertigungsprozess im Textilen Gestalten Jugendliche feststellen: „**Es war mir bisher nicht bewusst, wie anspruchsvoll die Entwicklung von Gegenständen ist**“, so sind neue Erkenntnisse aufgebaut und ein Verständnis für Produkte ist entwickelt.

Die Bedeutung des selber Herstellens ist also mit dem Ziel zu verbinden, ein Verständnis für die Dingwelten zu erschliessen. Das aufgebaute Wissen und Können befähigt die Lernenden, in verschiedenen Situationen des Alltags kompetent zu agieren, der Lebensweltbezug ist gross.

**Textile Dinge deuten
 Wissen, Können und Handeln fördern**

Kaufen und sich durch das Gekaufte modisch zeigen gehören zur Lebenswelt von Jugendlichen. Die soziale und kulturelle Bedeutung von Bekleidung nimmt bei Lernenden der Sekundarstufen I eine grosse Bedeutung ein. In „Weiter im Fach“ werden die Unterschiede zwischen gesellschaftlichen und individuellen Kontexten herausgearbeitet (Eichelberger, 2014).

Textile Dinge werden in Abhängigkeit mit gesellschaftlichen Erwartungen und teils Vorschriften genutzt und gedeutet. Iris Kolhoff-Kahl spricht von Musterbildungen, die konstruiert und dekonstruiert werden können (2009). Das Nutzen, Tragen und Deuten von Kleidung ist mit Fragen von sozialer und kultureller Bedeutung verbunden. Die Wechselwirkung von Individuum, (Selbst) und Lebenswelt (Gesellschaft) zeichnet sich über das Tragen der Bekleidung ab.

Die Lernenden der Sekundarstufe I stehen mit der Entscheidung, welche Kleidung getragen werden soll, vor verschiedenen Herausforderungen: Einerseits nähern sie sich der Erwachsenenwelt an, andererseits wollen sie sich als Altersgruppe abgrenzen, und schliesslich möchten sie sich individu-

ell und eigenständig kleiden. Kleidung ist Medium und sagt mit ästhetischen Mitteln über die Identität der Person etwas aus. Viele Codes sind eindeutig, andere bleiben verschlüsselt und unerkennbar. Ein- und Ausschlussmechanismen spielen bei der Deutung eine Rolle: Gehöre ich dazu? Werde ich akzeptiert? Falle ich zu sehr auf? Überschreite ich Grenzen? Lernende der Sekundarstufe I sind in der Regel sehr interessiert an Themen, die soziale und kulturelle Aspekte der Bekleidung ansprechen, weil sie selber vielfältig involviert sind. Im Alter der Sekundarstufe I wird viel Zeit für die Erscheinung und Mode investiert (Schmuck, 2008). In den Medien werden Jugendliche angeleitet, was in ist, es werden eher normative Kriterien, wie aktuell, neu und jung sein betont.

Im Unterricht kann gelernt werden, zwischen Analyse, Interpretation und Ver- oder Beurteilung zu unterscheiden. Durch diese Unterscheidungen kann Vielfalt der Erscheinungen als Potenzial erkannt werden. Offenheit gegenüber Anderem und Fremdem wird geübt, wenn normative Muster er-

Einflussfaktoren Identitäten



Abb. 4 Eichelberger, E. (2014), Einflussfaktoren Identitäten, S. 50

kannt werden. Durch das Lesenlernen der Codes kann Wissen aufgebaut werden. Kriterien, die über „das gefällt mir“ oder „das ist schön“ hinausreichen, werden aufgebaut.

Eine Schülerin hat nach einer Unterrichtssequenz zurückgemeldet, dass sie nicht wusste, wie viel uniforme Kleidung es im Alltag gibt. Fast alle der Klasse tragen ähnliche Schuhe, dies wurde jedoch bisher nicht so wahrgenommen.

Zusammenfassende Gedanken

Wir Menschen brauchen und nutzen Dinge. Wenn künftig Kompetenzen der Nutzung, Entwicklung und Deutung dazu aufgebaut werden, werden Kontexte und Zeitfragen mehrdimensional verknüpft. Die Jugendlichen werden befähigt, kompetent zu agieren und ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten.

Literatur:

AbD 2015; Maker Media Inc. 2015; Museum für Gestaltung 2015; W.I.R.E. 2012
 Becker, C. (2011). Neue Bildungsziele – neue Lernarchitekturen. Kompetenzförderung im Textilunterricht. (Vortrag im Rahmen einer LehrerInnenfortbildung der arge Wien). In: dynamotextil (1). [Online]. Verfügbar unter: <<https://dynamotextil.wordpress.com/2011/10/28/neue-bildungsziele-neue-lernarchitekturen-von-christian-becker/>> [19.1.2016]

Eichelberger, E. (Hrsg.) (2014). Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkenntnis- und lernendenorientiert unterrichten. Hohengehren: Schneider.

Eichelberger, E. & Rychner, M. (2008). Textilunterricht. Lesarten eines Schulfachs. Theoriebildung in Fachdiskurs und Schulalltag. Zürich/Hohengehren: Pestalozzianum/Schneider.

Kries, M. (2010). Total Design. Die Inflation moderner Gestaltung. Berlin: Nicolaische Verlagsbuchhandlung.

Kolhoff-Kahl I. (2009). Ästhetische Musterbildungen. München: Kopaed.

Mentges, G. (2015). Mode als Objekt der Wissenschaften und Wissensgeschichte. In: Rainer Wenrich (Hg.). Die Medialität der Mode. Bielefeld: transcript.

Schulze, G. (1992). Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart. Frankfurt und New York: Campus.

Schmuck B. (2008). „Was hässlich ist, muss operiert werden!“ Schönheitshandeln bei prä- und frühadoleszenten Mädchen und Jungen. In: Annette Geiger (Hg.). DER SCHÖNE KÖRPER. Mode und Kosmetik in Kunst und Gesellschaft. Köln: Böhlau.

Stanford University Institute of Design (2015). Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. [Online]. Verfügbar unter: <<http://dschool.stanford.edu>> [10.12.2015].

http://www.ottogroup.com/media/docs/de/trendstudie/1_Otto_Group_Trendstudie_2013.pdf

Karin Gollowitsch, Elisabeth Heiligenbrunner, Hanns Jörg Pongratz

Werken rockt!

Potentiale im Fach Textiles Werken (weiter-)entwickeln und begleitend erforschen

Ziele des Projektes

Man weiß um die Vorteile gemeinsamen Lernens in Mehrstufenklassen oder, allgemein, gemeinsam Lernender unterschiedlichen Alters im „Cross-Age-Setting“. Was aber, wenn die Altersunterschiede sehr groß sind, ein Umstand, der bislang kaum erforscht wurde. Welche Folgen zeigen sich dann? Im Rahmen des hier beschriebenen Forschungsprojektes wurde dies realisiert. „Cross-Age-Didaktik“ wurde an zwei sehr stark altersheterogenen Gruppen, nämlich Volksschulkindern und Studierenden, getestet. Diese wurden über ein Schuljahr/Studienjahr hindurch gemeinsam unterrichtet. Ein wesentliches Ziel war es, dabei zu untersuchen, inwieweit der gemeinsame Unterricht sich auf die Studierenden auswirkt – in der Motivation, in der Einstellung zum Fach Textiles Werken, in der künftigen Unterrichtsgestaltung aber auch in der Frage, wie die Studierenden die Leistungsfähigkeit der Kinder einschätzen. (Abb. 1)

Ein weiterer Grund, das Forschungsprojekt durchzuführen, betrifft die aktuelle Situation des Faches Textiles Werken in der Volksschule. Schon seit einigen Jahren vollzieht das Fach einen Bildungswandel – vom bloßen Erlernen einer Technik hin zu vernetztem Denken und Handeln zwischen Technologie, Ökologie und Ökonomie. Leider ist jedoch immer noch zu beobachten, dass diese mehrperspektivische Sicht auf unterschiedlichste Themen noch nicht flächendeckend im Unterricht der Volksschulen angekommen ist. Das Fach wird immer wieder unreflektiert zum Pausen- oder Bastelfach degradiert und der Mehrwert des Faches nicht erkannt. So zweifeln auch immer wieder Studierende zu Beginn des Studiums an dessen Bildungssinn und in weiterer Folge auch an den textilen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Ganz im Gegensatz zu den Volksschulkindern. Diese sind durchaus motiviert und interessiert, in der Schule unterschiedlichste textile Techniken zu erlernen, aber auch Informationen zu Textilien zu erhalten.

Letztere Beobachtungen waren ausschlaggebend für die Planung und Durchführung des Forschungsprojektes. Dabei kam dem prinzipiellen Setting, Kinder und Studierende als heterogene Altersgruppen gemeinsam unterrichten zu können zugute, dass in diesem Fall sowohl Kinder wie auch Studierende meist vergleichbare Voraussetzungen in Bezug auf tex-



Abb. 1
Handeln in die Hände der Kinder geben

tile Werkkompetenzen mitbrachten. Der Großteil der Studierenden hatte ab der 6. Schulstufe keinen Unterricht mehr im Fach Textiles Werken, wodurch die erlernten Techniken oder Inhalte meist schon in Vergessenheit geraten waren. So konnte man Kindern wie auch Studierenden während des gesamten Projektes die gleichen Aufgabenstellungen geben, welche in gleichen Zeitintervallen mit den gleichen Materialien und Werkzeugen gelöst werden mussten.

Ein weiteres Ziel dieser berufsfeldbezogenen Forschung betraf die Schulpraxis. Durch das gemeinsame Unterrichten wurde den Studierenden die Chance geboten, Kinder bei der Arbeit im textilen Bereich zu erleben. Ihre Begabungen, ihre sozialen Interaktionen, ihre Motivation. Dadurch könnte z.B. das immer wieder spürbare Vorurteil einiger Studierender abgebaut werden, dass Kinder in der Volksschule nicht fähig sind, „schwierigere“ Techniken, Themen oder komplexere Aufgabenstellungen bewältigen zu können.

Forschungsdesign

„Welche positiven Auswirkungen hat ein gemeinsames Unterrichten auf die Motivation und Einstellung zum Fach Textiles Werken und die zukünftige Unterrichtsgestaltung der Studierenden?“ bzw. „Kann die Motivation und Einstellung der Studierenden zum Fach Textiles Werken durch das gemeinsame Lernen und Arbeiten in einer heterogenen Gruppe (Heranwachsende und erwachsene Lernende) geändert werden?“ – Dies waren die zentralen Fragen des Forschungsprojektes. Zusätzlich galt es noch zu untersuchen, inwiefern die

Abb 2
Auf Augenhöhe miteinander lernen



Mag. art. Karin Gollowitsch, Studium für Textiles Gestalten und Technisches Werken an der Kunstuniversität Mozarteum Salzburg. Studium für die Bildnerische Erziehung an der Kunstuniversität Linz. Lehrtätigkeit an der HIB Liebenau. Seit 2000 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule Steiermark – Textiles Werken & Bildnerische Erziehung in der Primar- und Sekundarstufe; Fachkoordinatorin für Textiles Werken. karin.gollowitsch@phst.at



Elisabeth Heiligenbrunner MSc, Studium für Volksschullehramt an der PH Steiermark, Masterstudium; Lehrtätigkeit an der Praxisvolksschule der PHSt und an der Pädagogischen Hochschule; elisabeth.heiligenbrunner@phst.at

Arbeit in heterogenen Gruppen bei den Studierenden Änderungen bewirkt – Änderungen gegenüber der Einstellung zum Fach, Änderungen bzgl. der Motivation und des Interesses am Arbeitsprozess oder Änderungen in der Einstellung zur Leistungsfähigkeit der Kinder.

Als Methoden kamen Fragebogenerhebungen, Beurteilungsbögen einzelner Arbeitsaufträge sowie das Führen von Forschungstagebüchern zum Einsatz. Zu Beginn wie auch am Ende des Forschungsprojekts wurden mit Hilfe eines Prätest-Posttest-Designs die Erwartungshaltungen und Wünsche der Studierenden an das Fach sowie ihre eigenen Potentiale im textilen Werken erhoben. So konnte ein Entwicklungsprozess evaluiert werden. Zusätzlich wurde am Ende des Forschungsprojektes dieses selbst evaluiert, auf Übertragbarkeit, auf förderliche und hinderliche Rahmenbedingungen und auch bzgl. der Zusammenarbeit mit den Kindern. Einen im Vergleich zu den Studierenden leicht adaptierten Test hatten auch die Schülerinnen und Schüler zu Beginn und am Ende des Projekts zu bearbeiten.

Während des gesamten Schuljahres/Studienjahres wurden am Ende jeder abgeschlossenen Aufgabenstellung Beurteilungsbögen an alle Beteiligten ausgeteilt. Darin konnten Studierende, Schülerinnen und Schüler ihre eigene Arbeit und Arbeitshaltung reflektierten und Anregungen notieren. Ziel war es hier, die beteiligten Personen zu einer kritischeren Sichtweise der eigenen Arbeit zu bewegen und deren Interessen im Bereich Textiles Werken zu eruieren. Die gewonnenen Einsichten werden im anschließenden Studien- bzw. Schuljahr aufgegriffen und für die Weiterarbeit in der Gruppe herangezogen. Parallel dazu führten sowohl die Schülerinnen und Schüler wie auch die Studierenden ein Forschungstagebuch, in dem sie weitere, individuell wahrgenommene Erfahrungen während des gesamten Schuljahres/Studienjahres festhalten konnten.

Herausforderung und Beispiele der „Cross-Age-Didaktik“

Ein ganzes Schuljahr/Studienjahr hindurch wurden Studierende, Schülerinnen und Schüler im Fach Textiles Werken gemeinsam unterrichtet. (Abb.2) Dabei galt es viele organisatorische, inhaltliche aber auch projektzielimmanente Hürden zu überwinden. Neue Wege zu gehen, hieß auch, auf keine bis wenige Erfahrungswerte des projektzielorientierten Handelns zurückgreifen zu können. Das gänzlich neue Konzept einer Cross-Age-Didaktik erforderte beispielsweise, dass einerseits der Studienplan und der Stundenplan der Studierenden, andererseits der Lehrplan und der Stundenplan der Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden mussten. Nur eine von vielen organisatorischen Aufgaben, die es zu bewäl-



tigen gab. Dazu erforderte es ein offenes und flexibles Team, das nichts so schnell aus der Ruhe bringt, aber auch eine gut durchdachte und auf die heterogenen Gruppen abgestimmte Jahresplanung. Inhaltlich erfordert eine zeitgemäße Textildidaktik eine theoretische wie auch praktische Verknüpfung von Inhalten und Themen. In jeder Aufgabenstellung ging es darum, kognitives Wissen durch praktisches Tun begreifbar zu machen. Dazu einige konkrete Beispiele dieses Ansatzes, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes zur Anwendung kamen:

In der ersten Begegnung des Schuljahres/Studienjahres erfolgte ein gegenseitiges Kennenlernen, bereits mittels fachlicher Inhalte. Studierende, Schüler und Schülerinnen kamen über Fadenspielen und einfache textile Techniken wie Kordel-Drehen oder Flechten in Kommunikation und Kontakt. Die nächste zu bewältigende Aufgabenstellung war das Sticken einer Namenskarte in einem Farbton, wobei unterschiedlichste Materialien und bereits bekannte Techniken eingesetzt wurden. Dabei sollten auch die in der letzten Einheit hergestellten Schnüre verwendet werden. In der abschließenden Werkbetrachtung wurden die Arbeiten auf die geforderten Kriterien hin reflektiert.

Die nächste Stunde war dem Thema Freundschaft gewidmet. Hier kamen die Namenskarten erneut zum Einsatz. Nach einer Buchvorstellung zogen die Kinder den Namen eines/einer Studierenden. Die so formierten Paare von Schülern/Schülerinnen und Studierenden unterhielten sich über ihre Namenskarten und deren Gestaltung und lernten sich dabei



näher kennen. Fragen nach der Lieblingsfarbe, den Hobbies oder anderen Vorlieben des Gegenübers standen im Vordergrund des Gesprächs. Anschließend musste jede/jeder für den anderen ein Freundschaftsband erstellen, bei dessen Gestaltung die Individualität des anderen zum Ausdruck kommt. Den Abschluss dieser Arbeitseinheit bildete die Überreichung des Freundschaftsbandes. (Abb. 3)

Den Schwerpunkt der nächsten Unterrichtseinheit bildete die Thematik rund um das T-Shirt. Von der Entstehungsgeschichte über die Herstellungsart, Design, Schnittformen bis hin zur Problematik der Produktion und der Produktionswege wurde vieles dargelegt. Den Bogen zur praktischen Arbeit spannte das Zerlegen eines gebrauchten T-Shirts in seine Einzelteile, so dass nur noch ein „Nähteskelett“ erhalten bleiben sollte. Die dabei gewonnenen Stoffstücke wurden zu einem möglichst langen, durchgehenden Faden zerschnitten. Dieser wiederum wurde mit der Technik des Fingerstrickens zu einer Springschnur verarbeitet. Der Ökologiedanke setzte sich in der nächsten Aufgabenstellung fort, auch hier wurden alte Textilien (T-Shirts, Leintücher, Stoffreste, ...) wiederverwertet. Schülerinnen, Schüler und Studierende experimentierten mit Stoffdrucktechniken und erlernten das Nähen an der Nähmaschine, um diese Technik beim nächsten Projekt mit der Grazer Taschen-Designerin Gertrud Hainzl (Taschenlabel: Gertrud Taschen) nutzen zu können. Nach einer theoretischen Einführung in die Grundlagen der Gestaltung und der Stoffmusterherstellung beschäftigten sich die einzelnen Gruppen

links:
Abb. 3
An Wissen anknüpfen

rechts:
Abb. 4
Werke von unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten



HS-Prof. DI Mag. Hans Jörg Pongratz; Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Berufspädagogik; Studium der Technischen Mathematik an der TU Graz und Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz; Forschung und Lehre in den Bereichen: Pädagogische Soziologie, Techniksoziologie, Jugendsoziologie, Schulentwicklung, Soziales Lernen, Berufspädagogik, wissenschaftliches Arbeiten; Pädagogische Hochschule Steiermark, Institut für Bildungswissenschaften und Bildungsforschung. joerg.pongratz@phst.at

Abb. 5
Selbst entworfene und
geschaffene Taschen,
die rocken!



nung eines Theaterstückes, ein „ForscherInnendiplom“ in Form eines textilen Frisbee.

„Es war schön, wie wir uns gegenseitig immer geholfen haben und wie wir voneinander gelernt haben.“

Diese Aussage eines Studierenden trifft wohl auf das gesamte Studienjahr zu und gibt die wertschätzende und respektvolle Haltung aller am Projekt Beteiligten vom ersten Zu-

sammentreffen bis zur abschließenden Projektpräsentation wieder. In diesem Sinne – Werken rockt! (Abb.5)

Erste Ergebnisse des Projekts

Das Forschungsprojekt ist noch im Gang und es gilt nun, sich nach dem Jahr der eigentlichen Projektphase detailliert der vorliegenden Daten anzunehmen. Freilich kann man bereits aus der Erfahrung des Prozesses heraus grundlegende Erkenntnisse festmachen, die hier kurz dargestellt werden:

Erstens kann gesagt werden, dass sich das Konzept der Cross-Age-Didaktik, so wie es hier praktiziert wurde, einer ausgesprochen positiven Resonanz durch alle am Forschungsprojekt Beteiligten erfreuen durfte. Viele Aussagen der Studierenden bekräftigen das Forschungsteam, dass es wünschenswert wäre, diese Art des Unterrichtens auch in anderen Fächern anzuwenden. Mathematik, Sachunterricht oder musisch-kreative Fächer wurden genannt. Als großes Plus wurde *zweitens* vonseiten der Studierenden erwähnt, dass sie den Kindern nicht in ihrer Rolle als Lehrpersonen begegneten, sondern als ebenbürtige Lernpartnerinnen und Lernpartner. Sie erlebten die Schülerinnen und Schüler so in ihrem sozialen Umfeld, wie sie miteinander lernen und leben. Ebenfalls nahmen sie so *drittens* unterschiedliche Lehrpersonen in ihrer Art des Unterrichtens und auch unterschiedliche Unterrichtseinstiege wahr. Wesentlich war dabei eine gute Zusammenarbeit der TeampartnerInnen. Nachteilig muss angemerkt werden, dass diese Art des Unterrichtens *viertens* eine örtliche und zeitliche Organisation gemeinsamen Lernsettings erfordert – mit all den damit verknüpften möglichen Problemen. *Fünftens* aber auch: Die Cross-Age-Didaktik zeigt einen neuen Weg in der Hochschuldidaktik, welcher mit wenig Mitteln und viel Kreativität viele tolle Möglichkeiten eröffnen kann!

Rosel Postuvanschitz

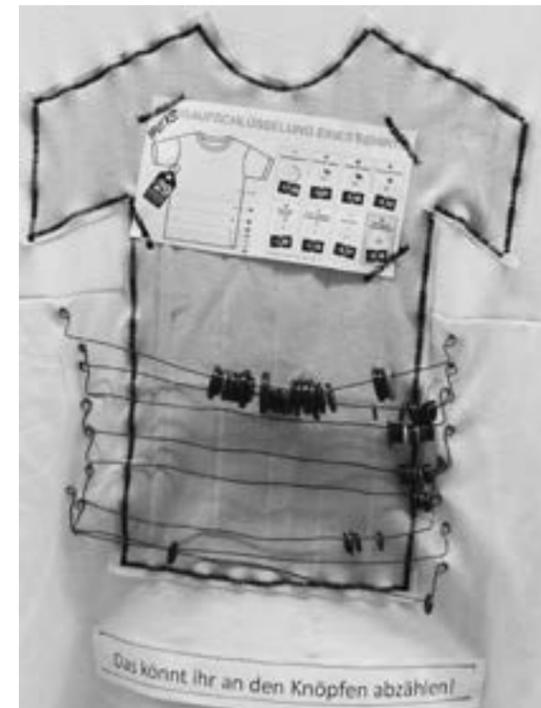
Schreibt euch das auf die Fahnen!

Globales Lernen, Nachhaltigkeit, Ästhetische Bildung

Die Auseinandersetzung mit globalen Themen ist eine zentrale Frage unserer Zeit. Globalisierung stellt pädagogisches Denken und Handeln vor neue Herausforderungen. Eine wesentliche Aufgabe von Bildung besteht darin, Menschen zu befähigen, komplexe Vorgänge zu verstehen und diese kritisch zu reflektieren. Dabei gilt es, ökonomische, soziale, politische, ökologische und kulturelle Entwicklungen als gestaltbare Prozesse wahrzunehmen und Möglichkeiten zur eigenen Teilhabe und Mitgestaltung in der Weltgesellschaft zu erkennen.

Die eigene Sicht der Dinge sollte kritisch hinterfragt werden. Indem vernetztes Denken gelernt, Perspektivenwechsel geübt und in Alternativen gedacht wird, können Entwicklungen aus der Sicht von verschiedenen Personen unterschiedlicher Kulturen wahrgenommen werden.

Wenn Unterrichtsinhalte den globalen Kontext berücksichtigen, ist weniger Wissensvermittlung, als vielmehr ein Initiie-



links:
Abb.1
Das geht schon nicht
in die Hose. Gestaltung
Melanie Schweitzer

rechts:
Abb.2
Das könnt ihr an den
Knöpfen abzählen. Gestal-
tung Theresa Wilhelm

ren und Begleiten von Bildungsprozessen Teil einer veränderten Rolle von Lehrenden. Didaktische Arrangements im Sinne einer teilnehmer- und teilnehmerinnenorientierten Lernkultur lassen Platz für Methodenvielfalt, partizipative Bildungsprozesse und eine ungezwungene Lernumgebung.

Bannergestaltungen mit globalen Inhalten „aus dem Ärmel geschüttelt“

Kriterien

Vor der Realisierung von jeweils 40x60cm großen Fahnen werden drei gemeinsame Gestaltungskriterien vereinbart:

- ◆ Die Größe der zu gestaltenden Bannerfahne
- ◆ Die Verwendung einer Redewendung, die mit Kleidung, Stoffen bzw. Herstellungsarten zu tun hat
- ◆ Persönliche Meinungen und Überlegungen zu globalen Inhalten und zu Nachhaltigkeit.

Bei sehr frei gestellten Gestaltungsaufgaben sind diese Gemeinsamkeiten eine wichtige Klammer und Brücke für Prä-

links:

Abb.3

Gebt das letzte Hemd.

Gestaltung Magdalena

Wieser

Abb.4

Ich bin von den Socken.

Gestaltung Carola Salcher



rechts:

Abb.5

Ihr könnt uns nicht durch

die Maschen schlüpfen.

Gestaltung Barbara

Hofinger



Abb.6

Macht euch nicht ins

Hemd. Gestaltung Tuul

Tamir



sentationen. Die Unterschiedlichkeit und der Zusammenhalt der einzelnen Flächen werden dadurch verdeutlicht.

Inhalte

Die Rahmenbedingungen stellen die „Knetmasse“ für den eigenständigen kreativen Prozess dar.

Mehrere Aussagen bzw. Kriterien „unter einen Hut zu bringen“ ist ein komplexer Gestaltungsvorgang, welcher bei diesem handlungsorientierten Vorgehen erprobt wird. Diese Methode stärkt das Selbstbewusstsein, die Eigenverantwortlichkeit und Ausdrucksmöglichkeit der Gestalter_innen. Materialien und Techniken sind zum Unterstreichen und Verdeutlichen der Aussage frei wählbar. Dieses eigenständige, praktische Tun ist prozessorientiert und basiert auf einer experimentell-spielerischen Herangehensweise. Die Lehrperson begleitet den Bildungsprozess – global Lehren und Lernen sind gefragt!

Workstätten

In den Ästhetischen Werkstätten werden Antworten auf Fragen in kleinen Forscher_innenheften verschriftlicht und anschließend wird über mögliche Visualisierungen nachgedacht.



... Warum platz dir gleich der Kragen? Was geht dir auf die Socken? Das könnte in die Hose gehen ...

Überlege, was dich persönlich bewegt, berührt, aufregt, stört ... was du ändern möchtest und wie?

Da wird es schon mal ganz ruhig im Werkraum. Blicke kehren sich nach innen, um das zu fühlen, zu fassen, was wichtig und bewegend, wert ist, nach außen zu kehren, zu visualisieren und für das Gegenüber sichtbar zu machen ...

Kleine handgeschriebene Folder leiten die Gedanken und Sinne der Teilnehmer_innen. Beginnend mit einer Erforschung der jeweiligen Upcyclingmaterialien, über Steckbriefbeschreibungen und kurze erfundene Lebensgeschichten einzelner Kleidungsstücke bis zum Visualisierungsfeld der eigenen Vorstellung und Absicht. Am Ende des kreativen Prozesses wird wiederum das für die Fahne verwendete Material erforscht und kurz beschrieben.

Präsentation

28 kritisch gestaltete Bannerfahnen werden in der Galerie der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz anlässlich der Zertifizierung als ÖKOLOG Hochschule präsentiert. Durch geeignete Maßnahmen möchte die Hochschule Vorbildwirkung zeigen und die Studierenden für ein hohes Maß an Umweltbewusstsein, Gesundheitsbewusstsein und globalem Verantwortungsbewusstsein sensibilisieren.

Bei der Abschlusspräsentation und Reflexion sind alle „von den Socken“ – das Ergebnis überrascht, was Aussagekraft und Gestaltung betrifft.

Literatur

Arnold, R. (2012): Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.
Heyl, Thomas; Schäfer, Lutz (2016): Frühe ästhetische Bildung: mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin (u.a.): Springer.

Kämpf-Jansen, H. (2012): Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Kontext Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung Bd. 9. (3.Aufl.). Marburg: Tectum Verlag.

Kohlhoff-Kahl, I. (2008): Textildidaktik. Eine Einführung. (2. Auflage). Donauwörth: Auer Verlag GmbH.

Wulfmeyer, M. (2007): Bildung für Nachhaltige Entwicklung im Textilverricht. In: Perspektiven Textiler Bildung. Hrg. Christian Becker, Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/ub/ub_grundsaterlass_pp.pdf?5h6y9l



Mag. Rosel Postuvan-schitz Dipl. Päd.

Lehramtsprüfungen für Mathematik, Werkerziehung Textil, Bildnerische Erziehung und Leibes-erziehung. Studium an der Kunstuniversität Linz (Textil Kunst und Design). Lehrende an der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Kontakt: pos@ph-linz.at

Abb.7

Forschungshefte. Vorderseiten

Sigrid Pohl

Sticken im Internetzeitalter



Mag. Sigrid Pohl
 Professorin an der KPH
 Wien/Krems
 Lektorin an der Universität
 für angewandte Kunst
 Dozentin an der PH Wien
 Pädagogische Mitarbeit
 bei WIR.BERICHTEN

Als vor ca. einem Jahr die Aufforderung kam, Vorschläge für die Jubiläumsfachtagung „Shaping the Future“ einzureichen, beschäftigte ich mich gerade mit den Arbeiten von G. Hüther, J. Rifkin und Le-Mentzel, die in der Öffentlichkeit auf großes Interesse gestoßen waren. Aus unterschiedlichen Disziplinen kommend, haben sie sich ähnelnde Vorstellungen in Hinblick auf zukünftige wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen entworfen. Ihre Ideen haben weitreichende Folgen für eine zukunftsorientierte Gestaltung des Lernens bzw. der Bildung.

- ◆ Jeremy Rifkin – amerikanischer Soziologe, der auch die EU-Kommission berät und mit Büchern wie „Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft“ oder die „Null-Grenzkostengesellschaft“ bekannt geworden ist.
- ◆ Gerald Hüther – deutscher Neurobiologe, der die Motivation für Lernprozesse gehirnwissenschaftlich erklärt.
- ◆ Van Bo Le-Mentzel – deutsch/laotischer Architekt, der mit seinen „Hartz IV Möbeln“ bekannt geworden ist und eine Konferenz mit dem Titel „Neue Bildungswege für eine neu zu überdenkende Wirtschaft. Wie und wofür lernen und arbeiten wir heute und in Zukunft?“ initiiert hat.

Rifkin ist davon überzeugt, dass sich das herrschende Wirtschaftssystem in einem enormen Wandel befindet. Anzeichen dafür sind die neuartigen Kommunikationswege des Internets, der Wechsel von fossiler zur erneuerbarer Energie sowie die Umstrukturierung von Transport und Logistik. Diese Systemveränderungen bringen eine Revolution im Bereich der Produktion materieller Güter mit sich und stellen damit der globalen Marktwirtschaft eine neue, aber durchaus gleichwertige Ökonomie zur Seite.

In einem Kapitel seines letzten Buches meint Rifkin, dass junge Menschen auf diese neue Situation vorbereitet werden müssen und dass dies ein starkes „Umdenken beim Bildungsprozess“ erfordert. Viele Menschen lernen schon jetzt über das Internet. Universitäten bieten beispielsweise so genannte Moocs an (Massive Open Online Courses). Lernen wird dort zu einer dezentralen, gemeinschaftlichen Lernerfahrung und bereitet auf die Arbeit in zukünftigen Commons vor.

Das gemeinschaftliche Lernen wird ebenfalls von Gerald Hüther und Van Bo Le-Mentzel stark betont. Hüther meint,

dass wir an diesem Wendepunkt unserer gesellschaftlichen Entwicklung lernen müssen, wie wir uns begegnen, als Subjekte und nicht in einer hierarchischen Subjekt-Objekt-Konstellation (z. B. Lehrer – Schüler). Nur das bringt uns zur „Co-Kreativität“, zum gemeinsam Denken und Handeln.

Der 39-jährige Van Bo Le-Mentzel setzt sich gleichfalls aktiv mit Bildungskonzepten auseinander. In Rahmen dieser Tagung präsentierte er das von ihm initiierte „#open school“-Projekt in Wien. Die erste Setzung des Manifests lautet „#Offenheit zählt, nicht Wissen: Was würde dir all dein Wissen nützen, wenn du es nicht auch mit anderen teilst? In der #open school wollen wir einen Raum schaffen, um Wissen zu teilen, ohne dafür Gegenleistungen zu erwarten.“ (<http://www.openschool.org/about/#idea>).

Der Werkunterricht sollte die oben beschriebene Entwicklung nicht unberücksichtigt lassen und versuchen, aktuelle Denk- und Arbeitsweisen zu vermitteln, damit sich junge Menschen in den sich schnell verändernden Strukturen zu rechtfinden und in diese aktiv gestaltend eingreifen können.

Von der Handarbeit zur Stickmaschine im Unterricht

Im Folgenden wird die Entwicklung des Stickens sachanalytisch verfolgt. Ferner wird das Programm „TurtleStitch“ vorgestellt. Abschließend werden Kompetenzen der Lehrenden und Lernenden angeführt.

Sticken mit der Hand

Die ältesten Zeugnisse der europäischen Stickerei stammen aus dem Altertum. Im Mittelalter erfuhr die Handstickerei in Klöstern einen bemerkenswerten Aufschwung. Unter Verwendung wertvollster Materialien, wurden repräsentative liturgische Gewänder und Altardecken gestaltet. Der Bildteppich von Bayeux (11. Jahrhundert) gehört aufgrund der detaillierten Darstellung der Ereignisse rund um die Thronbesteigung Wilhelms des Eroberers in England zu den wissenschaftlich bedeutendsten Quellen des Mittelalters.

Einen weiteren Höhepunkt erlebte die Stickerei in der Heimarbeit der Frauen des 19. Jahrhunderts. Frauen aus bürgerlichen Kreisen fertigten nicht nur ihre Aussteuer selbst an, sondern trugen durch Hinterhausverkäufe ihrer Handarbeiten zum Einkommen verarmter Familien bei. (Abb.1) Die



Abb. 1: Hermann Knopf,
 Junge Mutter beim
 Sticken, 1906

dazu notwendigen textilen Techniken erlernten sie bereits im Kindes- und Jugendalter. „Die stickende Frau repräsentiert durch ihre Handarbeit eine Mixtur aus Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit sowie körperlicher und damit sexueller ‚Sittsamkeit‘. Sie empfiehlt sich damit auch als Verkörperung von Treue und Pflichterfüllung im nationalen Kontext...“ (FELIX: 28). An der Zuschreibung Sticken ist gleich Fleiß, Ordnung und Ausdauer wurde bis hinein in das 20. Jahrhundert festgehalten.

Die Stickerei im industriellen Zeitalter

Während die Stickerei im Mittelalter noch eine Untergruppe der Schneiderzunft bildete, gilt sie heute nach der Handwerksordnung als eigenständiges Berufsfeld mit einer dreijährigen Lehrzeit.

Die Ausgliederung des Berufs aus der Schneiderzunft beruhte auf dem Erfolg der europäischen Stickereiindustrie im 19. Jahrhundert. Die Erfindung der Handstickmaschine (Josua Heilmann, 1828/ 29) und deren Weiterentwicklung brachte die Loslösung von der Heimarbeit mit sich. Die sogenannte Schiffstickmaschine (1863) des Schweizer Isak Gröbli war fast vollständig mechanisiert und konnte nur in Fabriken betrieben werden. Die Schweiz, im Speziellen St. Gallen, entwickelte sich zum industriellen Zentrum der Stickerei.

Sticken im Internetzeitalter

Mit dem Aufkommen der Informationstechnologie haben sich viele neue Technologien zur Produktion textiler Dinge entwickelt. Es gibt eine schier unerschöpfliche Anzahl von CAD-Programmen für verschiedene Anwendungsbereiche. ([https://](https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_CAD-Programmen)

de.wikipedia.org/wiki/Liste_von_CAD-Programmen). Vorläufer der CAD-Technologie waren die Lochkarten, mit deren Hilfe der Jacquard-Webstuhl (1805) und später Stickmaschinen „programmiert“ wurden. Im Zuge technischer Entwicklungen wurden die Lochkarten durch die effizientere und günstigere digitale Datenspeicherung abgelöst; z. B. wäre die in Vorarlberg ansässige Stickindustrie ohne die Umrüstung auf Computertechnologie nicht konkurrenzfähig geblieben.

Ware oder Objekt mit Aura?

In der visuellen wie haptischen Wahrnehmung unterscheidet sich Maschinenware deutlich von handgefertigter Stickerei. Es scheint, als seien die handwerklich hergestellten Objekte authentischer, gerade weil sie des Perfektionismus von Massenprodukten entbehren. (HAHN 31). Mit der Hand angefertigte Objekte besitzen demnach eine „Aura“, Dinge aus maschineller Produktion haben lediglich Warencharakter.

Aber schon jetzt gibt es Softwareprogramme, die es dem Konsumenten erlauben, steuernd in den Gestaltungsprozess einzugreifen. Obwohl die Gestaltungsfreiheit damit bereits unendlich groß erscheint, steuert die Wirtschaft auf eine vernetzte Produktion zu. J. Rifkin prognostiziert, dass „das dezentrale und kollaborative ... Wesen des Internets der Dinge ... in der kommenden Ära zu einer grundlegenden Änderung der Produktion ... führen“ wird (RIFKIN 133).

Stickende Prosumenten

Das Wort „Prosument“ wurde von dem amerikanischen Futurologen Alvin Toffler (1980) für Personen geprägt, die mit der Rolle des Konsumenten nicht mehr zufrieden waren und Kritik an der globalisierten Marktwirtschaft übten. Fehlende Vielfalt, Ersparnis von Ressourcen und finanziellen Mitteln waren Gründe, warum Prosumer den Wunsch empfanden, wieder selbst Hand anzulegen. „Basically, my intent was to convert low-cost manual sewing machine into embroidery machine that can compete with industrial machines. For this I have to write a



Abb. 2: Khalid Khattak,
 Stickmaschine 2010

software...“ erläutert der Ingenieur und Programmierer Khalid Khattak aus Pakistan (KHATTAK, 17.07.2016). Er baute die klassische Nähmaschine seiner Frau in eine CNC gesteuerte Maschine um (Abb.2). Die eigens dafür programmierte Software steht zum freien Download im Netz und kann von jedem interessierten Programmierer weiterentwickelt werden.

Diese neu entstandene „Craftingbewegung“ ist eine „softe Rebellion gegen die Massenproduktion“ und damit „politischer als viele explizit politischen Bewegungen der jüngsten Zeit“ meinen Friebe/ Ramge. Dem klassischen Modell der Marktwirtschaft wurde eine Wirtschaftsform entgegengesetzt, deren Ziel es ist, „Alternativen zur Produktionsweise der globalen Konzerne auch ökonomisch tragfähig zu machen.“ (FRIEBE, RAMGE 28).

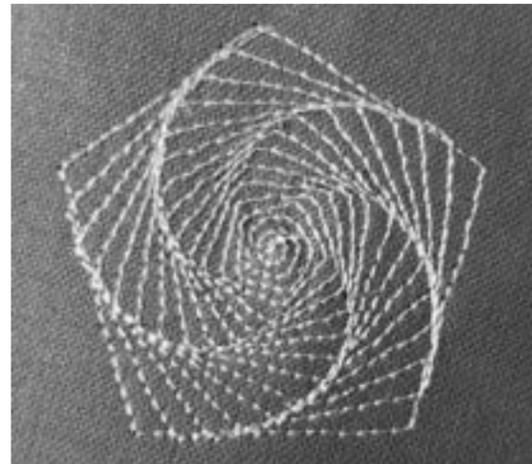


Abb. 3: Eine als Stickmotiv umgesetzte Funktion



Abb. 4: Ein mittels Algorithmus erzeugtes Motiv

Techniklernen in der Fach- und Curricularentwicklung

Das textile Werken muss sich den Vorwurf gefallen lassen, nicht zeitgemäß zu sein. Dass dieser Eindruck in der breiten Öffentlichkeit entstanden ist, hängt mit dem Festhalten an alten Bildungskonzepten zusammen. Die Vermittlung von textilen Techniken steht vielerorts leider immer noch im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Damit wird den Argumenten von

Kritikern, die dem Textilen keinen Bildungswert abgewinnen können, Vorschub geleistet. Der Fachdidaktiker Christian Becker erteilt der unreflektierten Vermittlung textiler Techniken eine klare Absage: „Zeitgemäßer Kompetenzerwerb auf der Basis prähistorischer Unterrichtskonzepte ist heute unmöglich, das simple Austauschprinzip textiler Techniken greift nicht mehr. Längst können wir ... dank Massenproduktion und diverser Dienstleister problemlos und ohne jegliche Kenntnis traditioneller textiler Verfahren unser Leben erfolgreich bewältigen.“ (BECKER 37)

Ein praktisches Beispiel: TurtleStitch

Im Workshop „Sticken im Internetzeitalter“ wurde eine CNC gesteuerte Heimstickmaschine und das Onlineprogramm „TurtleStitch“ vorgestellt. Andrea Mayr-Stalder ist die Initiatorin dieses innovativen Stickprogramms (<http://turtlestitch.org/>), das schon für den Unterricht ab der 4. Primarstufe geeignet ist. Mit etwas Phantasie können Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden entwickelt werden. (Abb.3 und 4)

„TurtleStitch“ ist ein Werkzeug, um browserbasiert (ohne Installation) individuelle Motive für die Stickmaschine zu programmieren. Dabei wird die Programmiersprache „SNAP!“ benutzt, die eine visuelle, spielerische Vermittlung von Programmierkenntnissen an Kinder und Jugendliche bereitstellt ([https://de.wikipedia.org/wiki/Scratch_\(Programmiersprache\)#Snap.21_.28BYOB.29](https://de.wikipedia.org/wiki/Scratch_(Programmiersprache)#Snap.21_.28BYOB.29)).

Hinweise zum Gebrauch von „TurtleStitch“

- ◆ Ein einmal gezeichnetes bzw. programmiertes Stickmotiv wird in der Online-Galerie von „TurtleStitch“ gespeichert und kann von jedem beliebigen Nutzer heruntergeladen, bei Bedarf verändert, und mit der Maschine gestickt werden.
- ◆ Wird in die Stickmaschine ein stromleitender Faden zum Sticken eingefädelt, so erhält das Motiv eine weitere attraktive Funktion. Es entstehen elektronische Schaltkreise, die z. B. ein kleines LED-Lämpchen zum Leuchten bringen.
- ◆ Die unterschiedlichen Farben der Garne tragen zur abwechslungsreichen Gestaltung der Motive bei. Als Trägermaterial eignen sich einfarbige, bunte, aber auch gemusterte, dichte Stoffe. Die Verbindung von Maschinenstickerei und Handstickerei bietet weitere ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten.
- ◆ Zum Kennenlernen des Maschinenstickens und zur Vorbereitung auf die Arbeit mit TurtleStitch kann auf ein Vorläuferprogramm zurückgegriffen werden, mit welchem Motive mit der Maus gezeichnet werden können. (<http://www.stitchcode.com/drawtool/>) (Abb. 5 und 6)

Zusammenfassung

Gegenstand des Unterrichts

- ◆ Informationstechnologie als Motivation für gemeinschaftliches, forschendes Lernen.
- ◆ Einblicke in einschneidende Veränderungen im Bereich der Produktionstechnologien von materiellen Gütern.

Kompetenzen

Lehrende

- ◆ fördern das entdeckende Erkunden einer Software und eröffnen Freiräume für gemeinschaftliches Lernen.
- ◆ besitzen (niederschwellige) Computerkenntnisse oder Kenntnisse in der visuellen Programmiersprache SNAP!
- ◆ initiieren fächerübergreifendes und -verbindendes Lernen durch eine mehrperspektivische Betrachtung des Unterrichtsgegenstandes.
- ◆ gewähren Einblicke in die Funktionsweise von Konsum und Wirtschaft.

Schülerinnen und Schüler

- ◆ sammeln Erfahrung mit forschendem Lernen.
- ◆ können eine neue computerbasierte Technologie anwenden.
- ◆ können das Motiv zur Gestaltung eines Werkstückes verwenden.
- ◆ können den Unterrichtsgegenstand mit anderen Bereichen vernetzen.
- ◆ erhalten Hinweise zur Berufsorientierung und zu aktuellen Entwicklungen in Konsum und Wirtschaft.

„Sticken im Internetzeitalter“ wurde bereits erfolgreich im Fortbildungskontext erprobt, und von Kollegen/innen an der KPH Wien/Krems SS2016 und der Jubiläumstagung „Shaping the Future“ des BÖKWE als geeignet für den Unterricht eingeschätzt.

Literatur

- Becker, Christian (Hg.) Perspektiven Textiler Bildung. Schneider Verlag, Hohengehren 2007
- Blisniewski, Thomas. Frauen, die den Faden in der Hand halten, Elisabeth Sandmann Verlag, München 2009
- Felix, Matilda. Nadelstiche, Sticken in der Kunst der Gegenwart, Bielefeld 2010
- Friebe, Holm; Ramge, Thomas. Marke Eigenbau: Der Aufstand der Massen gegen die Massenproduktion. Campus Verlag, Frankfurt/New York. 2008
- Hahn, Hans Peter. Materielle Kultur: Eine Einführung. Dietrich Reimer Verlag, Berlin. 2014
- Klütsch, Christoph. Computergrafik: Ästhetische Experimente zwischen zwei Kulturen. Die Anfänge der Computerkunst



Abb. 5: Stickerei einer Workshop-Teilnehmerin



Abb. 6: Stickerei nach Fotovorlage

in den 60er Jahren. Springer Verlag: Wien/New York. 2007

Kolhoff-Kahl, Iris. Textile Techniken wirken, bilden und vernetzen, in: Becks, Jürgen; Thönissen, Karin (Hrsg.). Auf Tuchfühlung, 700 Jahre Textile Vielfalt am Niederrhein, Wesel 2012, 267-289

Rifkin, Jeremy. Die Null Grenzkosten Gesellschaft: Das Internet der Dinge, kollaboratives Gemeingut und der Rückzug des Kapitalismus. Campus Verlag: Frankfurt am Main. 2014

<http://www.openschool.org/about/#idea>, 06.07.2016

<https://hackaday.com/tag/sewing-machine-hack/>, 17.07.2016

<http://my-woodcarving.blogspot.co.at/2010/01/my-diy-cnc-embroidery-machine.html> 17.07.2016

http://www.computerkunst.org/Bense_Manifest.pdf, 18.07.2016



Klaudius Hartl

Design & Technik

Überlegungen zur bildungstheoretischen Fundierung und zu den fachlichen Bezugsfeldern aus ganzheitlicher Sicht

1. Problemstellung

Im österreichischen Lehrplan der AHS werden „Technisches Werken“ und „Textiles Werken“ als eigene Fächer angeführt. In der NMS erfolgte deren Zusammenlegung, für die AHS ist diese in Vorbereitung. Bildungstheoretisch und fachwissenschaftlich schlüssige Entwürfe zu Lehrplänen und Curricula für ein fusioniertes Fach stehen noch aus, ebenso eine adäquate Namensgebung.

Bislang ist es nicht ausreichend gelungen, das werkorientierte Denken und Tun im Gefüge des Bildungskanons angemessen zu festigen. Ein Hauptgrund liegt in einer ausgeprägten Heterogenität werkpädagogischer Konzepte im Laufe der Fachgeschichte. Unter der Einwirkung unterschiedlich gelagerter Motive und Zielsetzungen ergaben sich divergente Fachstrukturen und Bezugsdisziplinen. Aber auch in der grundsätzlichen Vorstellung von Schule und Bildung gibt es abweichende Anschauungen. Selbst das Fächerprinzip wird mancherorts in Frage gestellt: An die Stelle der Fächer sollen „Erfahrungsbereiche“ treten, wobei Inhalte beliebig und austauschbar werden. So soll der Zusammenhang des Lebens unter Aufgabe der einzelnen Fachdisziplinen gefunden werden. Doch Interdisziplinarität setzt Disziplin voraus. Die Einteilung in Kulturgebiete, d. h. in Fächer, ist keineswegs obsolet. Eine Grundorientierung für das Verstehen und Gestalten von

hang der Kultur erschließt sich nicht in einer Einebnung dieser Bezirke, sondern in deren Klärung, an die sich fächerübergreifendes und transdisziplinär vernetzendes Betrachten schließt.

Die Aufgabe, eine fachliche Identität zu entwickeln, wird in den folgenden Überlegungen von zwei Enden versucht: den fachlichen Bezugsbereichen einerseits und dem Bestimmen einer übergeordneten Idee von Bildung andererseits (Abb. 1). Diese sind in den schulpraktischen und lebensweltlichen Sinnzusammenhang einzubinden. Beabsichtigt ist, die bildungstheoretische Fundierung und den fachwissenschaftlichen Bezug in einer engen, wechselseitigen Beziehung zu betrachten und aus einem ganzheitlichen Ansatz zu entwickeln. Vereinfacht



und auf einen programmatischen, formelhaften Nenner gebracht, lässt sich diese Korrelation durch das Gefüge „der ganze Mensch – das ganze Werk“ ausdrücken. Ein Versuch, seine Vielschichtigkeit freizulegen und das Verwobensein seiner Teilmomente in einem bildungstheoretischen Zusammenhang darzustellen, sollte ein Grundanliegen für die Entwicklung einer tragfähigen Fachidentität sein.

Eine einfache, aber mit tiefgreifenden Konsequenzen verbundene Grundgegebenheit ist folgende: Pädagogik hat mit dem Menschen zu tun. An diese phänomenologisch orientierte Sicht schließen weitreichende Fragen an. Letztlich ent-



Welt verlangt das Ordnen von Inhalten, die sachlich gebündelt im Vorgang der Bildung ein sukzessives Aneignen von Welt ermöglichen. Die Ordnung in Fach- und Kulturbereiche gibt Orientierung in der Begegnung mit der Welt. Der Zusammen-

links:
Abb. 1:
Ortung eines Bildungsfaches „Werken“ im Wissenschafts- und Tätigkeitsbezug.

rechts:
Abb. 2
Verortung der Werkpädagogik in der Abhängigkeit vom Welt- und Menschenbild.

scheidet unser Bild vom Menschen über unsere Vorstellung von Wissenschaft und Pädagogik als Teil von ihr. „Was ist der Mensch?“ Die Antwort auf diese Frage nimmt maßgeblichen Einfluss auf den Fortgang einer Wissenschaft und bestimmt in ihrer Anwendung die Art und Weise, wie wir Menschen interagieren, kommunizieren und die Welt und uns selbst gestalten (Abb. 2).

Fachlich grundlegend ist die Antwort auf die Frage, welche Bezugsfelder ein Fach „Werken“ anspricht und wie sie seine Eigenständigkeit im Fächerkanon der Schule begründen. Um es als Bildungsfach auszuweisen, ist auch eine bildungstheoretische Fundierung vonnöten.

Für eine tragfähige Konzeption sind folgende Fragen – ausgehend von der Problemstellung – angemessen zu beantworten:

- ◆ Welche fachlichen Bezugsfelder legitimieren ein eigenes Fach „Werken“ im Kontext zu seiner bildungstheoretischen Ausrichtung?
- ◆ Welche Merkmale sind maßgeblich für ein Bildungsfach „Werken“ im Sinne der Allgemeinbildung und bestimmen seine fachliche Mitte?
- ◆ Welche Grundlinien ergeben sich für ein Bildungsfach „Werken“ aus einem ganzheitlichen Ansatz?
- ◆ Welche Konzepte in der Geschichte der Werkpädagogik, der Bildungswissenschaft und der philosophischen Anthropologie liefern lohnende Ansätze und Beiträge?
- ◆ Welchen Stellenwert haben aktiv-handelnde und gestaltende Begegnungen mit der Lebenswelt im Sinne der Bildung?
- ◆ Welche Integrationsleistungen kann ein Bildungsfach „Werken“ im Ensemble des Bildungskanons erbringen?
- ◆ Welche Autoren können in Bezug auf diese Fragestellungen stützende Anhaltspunkte liefern?

2. Fachliche Bezugsdisziplinen und bildungstheoretische Fundierung

Die Bandbreite an divergierenden Leitvorstellungen in den unterschiedlichen Konzepten ist vor allem im Technischen Werken sehr groß. Sie reicht von naturwissenschaftlichen Ausrichtungen im Sinne einer „angewandten Physik“ bis zu einer „musisch-künstlerischen“ Orientierung. Die Konzepte sind teils betont ingenieurwissenschaftlich ausgerichtet, teils arbeitsorientiert mit gesellschaftlich-politischem Schwerpunkt oder mehrperspektivisch. Es ist für die Klärung der Fachidentität nötig, ein Abstecken des Fachbereiches vorzunehmen.

Fachliche Bezugsfelder, welche vorrangig dem Künstlerisch-Gestalterischen entnommen werden, provozieren eine Zusammenlegung mit dem Schulfach „Bildnerische Erziehung“ und entziehen die Grundlage für ein eigenes und selbst-

ständiges Unterrichtsfach. Ebenso untergräbt ein inkorrektes und sachlich unzutreffendes Technikverständnis, das bloß von einer angewandten Naturwissenschaft ausgeht, die Eigenständigkeit eines Faches.

Tatsächlich gibt es zwischen technischer Bildung und dem naturwissenschaftlichen Zugang grundlegende Unterschiede (vgl. Brandt 2011, 4): Das Untersuchungsfeld der Naturwissenschaft ist die Natur. Sie beschreibt die Natur, erklärt ihre Gesetzmäßigkeiten und orientiert sich an kausalen Zusammenhängen. Technik und Produktdesign dagegen beziehen ihren Gegenstandsbereich auf die vom Menschen gemachten Objekte mit Gebrauchsfunktionen. Mit ihnen schafft sich der Mensch einen eigenen Raum, den Kulturraum. Dieser steht in seiner Künstlichkeit der Natur gegenüber. Durch Herstellung und Gebrauch dieser Gegenstandswelt gestaltet der Mensch die Umwelt und deutet sich selbst. Technik und Produktdesign sind in ihrem Wesen final. Dabei werden Fragen nach Sinn, Zweck und Verantwortung des Menschen relevant. Lange vor aller systematischen Naturwissenschaft war der Mensch im Gestalten seiner dinglichen Umwelt mit den nötigen Naturgesetzen vertraut. Es genügte eine anschauliche Kenntnis der Naturgesetze. Dieses elementare Wissen und Anwenden von Naturgesetzen wurde in der Neuzeit zunehmend im Sinne der Naturwissenschaften experimentell abgesichert und systematisiert. An der Grundstruktur technischen Denkens hat sich dadurch aber nichts Wesentliches verändert (vgl. Staguhn 1977, 59). Die „Erfahrungskomponente“ ist auch in der modernen Technik maßgeblich. Brandt (2011, 7) bezeichnet die Naturwissenschaften als „Hilfswissenschaften der Technik“. Im Unterschied zum frei-künstlerischen Gestalten steht die Formgebung des technischen Gegenstandes in engem Kontext zu seiner praktischen Funktion. Seine ästhetische Ebene entfaltet sich wesentlich als eine Gebrauchsästhetik (vgl. Heufler 2004).

Die Technik aus einem Fach „Werken“ auszugrenzen würde bedeuten, diese aus dem ganzen Bildungskanon zu eliminieren. Kein anderes Schulfach nimmt sich ernsthaft um die pädagogische Erschließung der technischen Gegenstandswelt im soziokulturellen Kontext an. Wird aber Allgemeinbildung als Basis für die Fähigkeit verstanden, sich umfassend sinn- und werthaltig in der Welt zu orientieren, dann kann die Technik nicht aus dem schulischen Kanon ausgeblendet werden.

Lehrpläne und Curricula, die für diese Aufgabe nicht die nötigen Grundlagen bieten, stellen sich weder gegenwärtigen noch künftigen Herausforderungen. Sie müssen auch Ausdruck sein für eine reflektierende Wahrnehmung der Technik. Diese ist von Anfang an mitbestimmend in der Entwicklung der Menschheit. In der modernen Gesellschaft werden faktisch alle Handlungsabläufe im Alltag von aufwändigen tech-



Mag.art. Dr.phil.
Klaudius Hartl
E-Mail: klaudius.hartl@ph-linz.at
1981-86 Studium/
Lehramt für Technisches Werken und Bildnerische Erziehung/ Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz
1986-94 Assistent/Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz/Lehrkanzel für Werkerziehung
1989-92 Interuniversitäres Doktoratsstudium/
Mozarteum Salzburg und Universität Salzburg
1986-2010 Lehrtätigkeit /AHS/Technisches Werken und Bildnerische Erziehung
seit 2010 Lehrtätigkeit/
Pädagogische Hochschule der Diözese in Linz/
Abteilung für Technisches Werken
LehrerInnenbildung/Primar- und Sekundarstufe
seit 2012 Mitglied der Österreichischen Gesellschaft für Fachdidaktik (ÖGFD)
seit 2013 Mitglied im Vorstand der Bundesarbeitsgemeinschaft für Werkerziehung (BAGWE)

nischen Einrichtungen begleitet und gesteuert. Technische Systeme sind im Begriff, sämtliche Kulturen der Erde zu erfassen. Zunehmend wird die Ambivalenz im Gebrauch der Technik augenscheinlich: Parallel zur Fülle an errungenen Möglichkeiten zur Bereicherung des Lebens und zur Lösung aus den Zwängen der vorgefundenen Natur treten negative Effekte zutage. In einem globalen Ausmaß ist die Ökologie der Erde betroffen und eine zunehmende Entfremdung zur Lebenswelt begleitet ihre technische Überformung. Die existenzielle Herausforderung lautet, die Technik in einem humanen Welt- und Menschenbild zu verorten. Dieser Auftrag ergeht nicht zuletzt an die Pädagogik.

Der Autor schlägt eine Ortung des Faches im Bereich der vom Menschen gemachten Gegenstände mit einer unmittelbaren Gebrauchsfunktion vor. Dieser Bezugsbereich umfasst alle Maschinen und Apparaturen, aber auch Geräte wie Stuhl oder Messer, Kleidungsstücke wie Hose und Mütze, weiters die gebaute Umwelt mit ihren Wechselwirkungen zwischen Mensch und Architektur.

Wesentlich für die Gliederung von Lehrplänen und Curricula ist nun das Überspannende, das für diese Sachfelder strukturell Gemeinsame und Verbindende. Das Prinzip des „Umgreifenden“ als übergeordneter Bildungsgehalt kommt bei Hum-

boldt (1969) oder Klafki (1975) im Entdecken und Herstellen von Beziehungen und Zusammenhängen zum Ausdruck, wobei Mensch und Welt in einer Wechselbeziehung stehen, in einem Erschließen und Erschlossen-Werden. Eine derartige Bildungsidee ist in einem Sinn- und Bedeutungsgefüge verortet. Im Spiegel dieser formalen Ebene der Bildung kann die materiale Seite mit den objektiven Kulturgehalten nicht im Separaten verbleiben, sondern verlangt eine Entsprechung im Gegenstandsganzen. Eine Konsequenz aus diesem Zu-

gang ist etwa, dass die Technik nicht als herausgelöste funktional-strukturelle Gegebenheit zu betrachten ist, sondern als integraler Bestandteil des Werkganzen. Die Bestimmungsmerkmale dieses Werkganzen sind im Wesentlichen: Form, Funktion, Material und Herstellungsverfahren (Abb. 3). Diese summieren sich nicht einfach additiv, sondern stehen in einer wechselseitigen Abhängigkeit und gegenseitigen Bedingtheit – gleichgültig, ob es sich um einen Stuhl, eine Bohrmaschine, einen Pullover oder eine Bushaltestelle handelt. Aus dieser Anschauung folgt, dass in der Gestaltung unserer dinglichen Lebenswelt die Beachtung der praktischen Funktion und das technische Funktionieren allein nicht genügen können, um im vollen Umfang als etwas Humanes Eingang im Horizont der Kultur zu erhalten. Von gleicher Bedeutung ist die ästhetische Dimension an technischen Gegenständen und Gebrauchsgütern. Dabei ist die stimmige Form keine bloße Applikation, sondern verwoben im Werkganzen.

Zentral ist die Reflexion über Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie in Bezug auf eine pädagogische Erschließung des Bezugsfeldes „Design und Technik“. Ihr Kern ist eine auf Ganzheitlichkeit zielende Aufgabe: die Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich zu einem „harmonischen Ganzen“ bildet. Als Voraussetzungen dafür nennt er „Freiheit“ und „Mannigfaltigkeit der Situationen“ (Humboldt 1969). Frei von institutionellen und sonstigen Interessen geleiteten Einflüssen soll sich der Mensch entfalten. Bildung darf keiner verengenden, indoktrinierenden Ideologie untergeordnet werden. Erklärtes Ziel ist die unabhängige, autonom denkende und handelnde Person. Dieser Prozess soll aber in einem steten, möglichst vielgestaltigen, wechselwirkenden Begegnen des Menschen mit der Welt angesteuert werden. In diesem dialogischen Austausch soll er sich so viel „Welt“ wie möglich aneignen. Für die Vollständigkeit eines Bildungskanons bedeutet dies, dass darin das Bezugsfeld „Design und Technik“ nicht ausgeschlossen werden darf, sondern angemessen vertreten sein muss. Dieser Bereich ist Teil der Kultur und beeinflusst und durchformt diese sogar auf besonders nachhaltige Weise. Als kulturanthropologische Merkmale der Technik bezeichnet Schmayl (1989, 55 ff.) in Anlehnung an Landmann (1961) die Künstlichkeit technischer Gebilde, die geistige Leistung in der Hervorbringung technischer Geräte, das Schöpferische in deren Entwicklung und Herstellung, zudem ihre Rückprägewirkung auf den Menschen. Kulturhaft nennt er die Technik, weil der Mensch mit ihr die Welt und sich selbst gestaltet und jene eingebunden ist in einen Sinn- und Wertzusammenhang.

Wie bereits angedeutet, ist die vom Menschen gemachte Gegenstandswelt mit einer unmittelbaren Gebrauchsfunktion ein aussichtsreiches, ein eigenes Fach legitimierendes Bezugsfeld – mit einem im Gegenständlich-Ganzheitlichen veror-

teten Zugang. Dieser orientiert sich weniger am reinen Techniker, sondern eher am Produkt-Designer. In dieser Profession geht es stets um eine ganzheitliche Betrachtung eines Gegenstandes. Nicht nur dessen technisches Funktionieren ist von Interesse, sondern alle Teilmomente, somit etwa auch die ästhetische Dimension. Der Autor schlägt deshalb als adäquate Fachbezeichnung „Design & Technik“ vor.

In Hinblick auf das Allgemeinbildende gilt es aber, die Unterschiede zwischen dem Berufsfeld eines professionellen Designers zu verdeutlichen und die jeweiligen Anknüpfungspunkte bzw. Distanzen zu den bildungstheoretisch motivierten Intentionen eines Unterrichtsfaches zu ermitteln. Es muss klargestellt sein, dass es nicht primär um die Vorbereitung auf einen bestimmten Beruf geht, sondern um das Bildende eines Faches, seinen Anspruch auf Sinn- und Werthaltiges, auf Grundlegendes in der Persönlichkeitsformung und das Menschliche Befördernde. Diese Momente sollen sich auf materialer Ebene im Gegenstandsbereich „Design und Technik“ entfalten. Ein wichtiges Ziel ist der „gebildete Laie“, der in diesem Bereich entsprechende Fähigkeiten und Fertigkeiten besitzt, wichtige Sachverhalte kennt und einer strukturellen Ordnung einreihen kann. Damit soll er als mündiger Bürger in der Lage sein, kun-

dig an Meinungs- und Entscheidungsprozessen in der Gestaltung seines Lebens- und Kulturraumes mitzuwirken.

Literatur

Brandt, Siegfried (2011): Technikunterricht versus Naturwissenschaftlicher Unterricht. Ein Beitrag zur Klärung der Begriffe und vor allem der Unterschiede in der Diskussion um Technikunterricht an den Schulen. http://www.vdi-bb.de/projekte/tis_public/2011/Technik_vs_natUnterricht_Jan2011.pdf (4. Juli 2015).

Heufler, Gerhard (2004): Design Basics. Von der Idee zum Produkt, 3. erweiterte Auflage. Sulgen.

Humboldt, Wilhelm von (1969): Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Flitner, Andreas/ Giel, Klaus. Darmstadt.

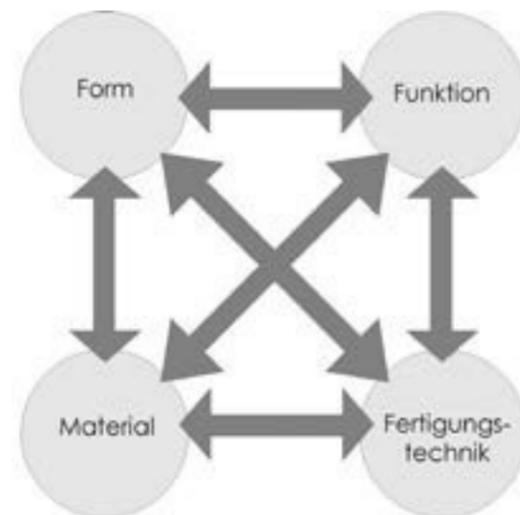
Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/ Basel.

Landmann, Michael (1961): Der Mensch als Schöpfer und Geschöpf der Kultur. München/Basel.

Schmayl, Winfried (1989): Pädagogik und Technik. Untersuchungen zum Problem technischer Bildung. Bad Heilbrunn.

Staguhn, Kurt (1977): Didaktik der Werkerziehung und der technischen Grundbildung. Frankfurt.

Abb. 3
Wesentliche Bestimmungsmerkmale im Werkganzen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit. Detaillierte Angaben über die einzelnen Komponenten und Wirkzusammenhänge in der Produktentwicklung aus der Perspektive des Industriedesigners finden sich bei Heufler (2004).



boldt (1969) oder Klafki (1975) im Entdecken und Herstellen von Beziehungen und Zusammenhängen zum Ausdruck, wobei Mensch und Welt in einer Wechselbeziehung stehen, in einem Erschließen und Erschlossen-Werden. Eine derartige Bildungsidee ist in einem Sinn- und Bedeutungsgefüge verortet. Im Spiegel dieser formalen Ebene der Bildung kann die materiale Seite mit den objektiven Kulturgehalten nicht im Separaten verbleiben, sondern verlangt eine Entsprechung im Gegenstandsganzen. Eine Konsequenz aus diesem Zu-

Sybille Wiescholek

Fashion Untamed. Mensch – Mode – Tier

Fashion Untamed oder Mode wild, ungezähmt und ungezügelt. Im Spannungsverhältnis zwischen Mensch, Mode und Tier ergeben sich zahlreiche Möglichkeiten des textilen Gestaltens, des Ausbrechens aus Beziehungskonstellationen, des Verschiebens von verfestigten Strukturen, die spannend und ästhetisch bildend zugleich sind, da der Mensch sowohl auf der Beziehungsebene als auch aus der Perspektive des Kleidens eng mit dem Tier verbunden ist. Die Beziehung zwischen Mensch, Mode und Tier wird folglich betrachtet, um daraus Ideen für kreative Impulse abzuleiten und zu begründen. Gestalterische Eingriffe ins Themenfeld stehen vor dem theoretisch-didaktischen Hintergrund der „Ästhetischen Muster-Bildungen“ (Kolhoff-Kahl 2009).

„Gans, du hast den Fuchs gestohlen“ (Hunstig 2016)

Rihanna steht bekleidet mit einem plüschig rosa Minikleid aus Lammfell der Modemarke Fendi vor einer Limousine. Um Ihre Taille schwingt sie zusätzlich eine pastellfarbene Fuchsstola. Ihre Füße stecken in Söckchen, besetzt mit einem Federkranz. Nicht nur Maria Hunstig, Journalistin für das Magazin der Süddeutschen Zeitung und die Person, der das merkwürdige Outfit aufgefallen ist, fragt nach den Gründen dieser geballten Pelzbekleidung, denn ein Grund, der Schutz vor Kälte durch das tierische, warme und weiche Material, kann bei einem pelzigen Minikleid, bei dem mehr Haut als Kleid zu sehen ist, ausgeschlossen werden.

Der nah am menschlichen Körper getragene Pelz oder das Fell toter Tiere ist nur ein Beispiel, wenn sich dem Zusammenhang Mensch, Mode und Tier genähert wird. Ferner stel-



Abb. 1
Höhlenmalerei, Lascaux,
17.000-15.000 v. Chr.

len sich in diesem Kontext Mensch, Mode und Tier folgende Fragen:

- ◆ Wieso wirkt das Tierische so faszinierend auf den Menschen?
- ◆ Wieso wirkt das Tierische am Menschen so faszinierend?
- ◆ Wieso blendet der Mensch aus, dass für ein Minikleid Tiere ihr Fell, ihre Haut, ihr Leben lassen müssen?
- ◆ Was macht die Beziehung zwischen Mensch und Tier aus, dass der Mensch das Tier auf unterschiedlichste Weise, lebend und tot, in seiner Nähe haben will?

Mensch-Tier-Beziehung

Tiere sind mit dem Menschen verwandt, gleichzeitig dem Menschen ein vertrauter Nachbar und ein Hilfsmittel für den

Menschen im Verständigungsprozess über sich selbst. Bereits in einer Höhlenmalerei, wird die Nähe des Menschen zum Tier und seine Bewunderung dafür deutlich. (Abb.1) Der Mensch jagt und tötet das Tier, sperrt es ein oder dressiert es. Das Tier wird aber auch verwöhnt und geliebt. Thomas Macho unterstreicht mit seiner Deutung zur Mensch-Tier-Beziehung das enge Verhältnis zwischen diesen: „Die Menschen tun den Tieren das an, was sie einander anzutun pflegen.“ (Macho 1997: 62f) So macht der Mensch aus Tieren Arbeits-, Nutz-, Schlacht- und Schoßtiere (vgl. Bilstein 2002: 14f). Er instrumentalisiert tierische Eigenschaften genauso wie menschliche, um einen möglichst hohen emotionalen, ökonomischen, kulturellen oder anderen Gewinn daraus zu erzielen.

Wieso ist den Menschen diese enge Beziehung und Nähe zum Tier so wichtig? Das Tier kann dem Menschen als Gegenüber, als Spiegel dienen, sodass der Mensch am Tier sein „eigenes Bild ausprobieren“ (ebd.: 16) kann. Das funktioniert, weil das gezähmte Tier sich in seiner Nähe zum Menschen selten wehrt oder dazu nicht in der Lage ist. Aufgrund der Verwandtschaft ist es dem Menschen zudem ähnlich und lässt eine Analogisierung zu. So verarbeiten die Menschen zum Beispiel die Präsenz von Gefahr und Schaden in Darstellungen eines bösen Tiers oder behandeln Probleme und Verlockungen einer ungezähmten Natur in den Vorstellungen über ein wildes Tier (vgl. ebd.: 17).



Abb. 2
Paulus Potter, Das Leben
des Jägers, 1650



Für ein besseres Verständnis über sich selbst tauscht der Mensch in Tier-Mensch-Darstellungen schon seit der Antike die Rollen mit dem Tier: es sind Bilder einer verkehrten Welt. In der Malerei von Paulus Potter (Abb. 2) beispielweise wird der Jäger zum Gejagten, über den die Tiere richten. Die Szene hilft dem Menschen, die Perspektive zu wechseln, die eigenen Handlungen zu hinterfragen, hält ihn an, Mitleid zu empfinden oder warnt ihn vor dem Wahnsinn (vgl. ebd.: 20).

Aus soziologischer Perspektive haben Tiere in ihrer Beziehung zum Menschen noch eine weitere Funktion. Sie sind für den Menschen auf drei unterschiedliche Weisen Kommunikationspartner (vgl. Allert 2002: 126f). Elisabeth Hautmann verdeutlicht diese drei kommunikativen Funktionen mit ihrer Installation (Abb.3). Zum einen sind Tiere Objekte der Kommunikation. Zwei am Tisch sitzende Personen (zwar nicht vorhanden, aber zu erahnen) tauschen sich über den Dackel aus, z.B. über seinen Versuch, ein „Leckerchen“ zu erbetteln. Tiere sind zudem Akteure in Kommunikation. Der Dackel greift beispielsweise in der dargestellten Situation in das Gespräch der Menschen ein, er fiept, knurrt und kennt dabei keine Höflichkeitsregeln. Zuletzt sind Tiere Partner in der Kommunikation. Der Mensch reagiert auf den Dackel, bindet ihn in die Interaktion ein und behandelt ihn auf einer Ebene mit seinem menschlichen Gegenüber.

Drei Fragen sind bislang offen geblieben, die allerdings ausschlaggebend für die Bedeutung der Mensch-Tier-Beziehung sind: Mit welchen Tieren lebt der Mensch? Welche Tiere leben mit dem Menschen? Wie leben die Menschen mit dem Tier? Neben Haustieren, ausgestellten Tieren in Zoo und Zirkus, künstlichen Tieren wie Stofftieren, Tieren in Film und Werbung sowie den Schoßtieren leben die Menschen auch mit einer Vielzahl unsichtbarer Tiere (vgl. Macho 2005: 15-20). Diese Tiere fallen im Alltag und in routinierten Handlungen nicht auf, wie die Spinne, die in der Zimmerecke ihr Netz knüpft. Sichtbar werden diese Tiere erst dann, wenn sich die ästhetische Wahrnehmung des Menschen verändert oder gestört wird, wenn zwei tierische Gestalten mit leuchtend großen Augen auf einmal vom Balkon herunterschauen, dem Menschen

direkt ins Gesicht blicken, kurz davor, die unsichtbare Distanz durch einen gewagten Sprung zu durchbrechen (Abb. 4).

Nah und unsichtbar zugleich – Mensch-Mode-Tier

Besonders nah, aber zum Teil auch unbeachtet, sind Tiere für den Menschen, wenn sie direkt am Körper als Kleidung getragen werden. Im Zusammenschluss Mensch-Mode-Tier zeigt sich die Nähe des Menschen zum Tier in mehreren sich überlagernden Häuten. Zum einen existiert die menschliche Haut, die evolutionstheoretisch gesehen auch als tierisch bezeichnet werden kann. Über der menschlichen Haut befinden sich zum anderen eine oder mehrere Kleiderhüllen. Diese Kleiderhüllen können aus tierischem Material wie Fell, Pelz, Gefieder, Wolle oder Leder bestehen oder es sind Häute, versehen mit animalischen Druckmotiven. Die enge Mensch-Tier-Beziehung kann durch die Bedeutung des Tieres als Spiegel für den Menschen begründet werden. Diese Bedeutung findet sich auch im Zusammenschluss Mensch-Mode-Tier, denn zwischen tierischer und menschlicher Haut entsteht ein Zwischenraum, in dem der Mensch Aspekte des Verhältnisses zu sich selbst und der ihn begrenzenden Haut ablesen kann (vgl. Schmuck 2011: 41). In diesem Raum findet sich Potential für Symbolisierung, Abstraktion und „die Sprache der Mode“ (Barthes 2014). Die Entschlüsselung und Reflexion dieses Zeichensystem



Abb. 4
Markus Weber, Balkon
(4), 1998

links:
Abb. 5
Bryan und Cherry
Alexander, Inuk mit
Eisbärfell, o. J.



rechts:
Abb. 6
Meraner Saltner, 1905



tems ist wiederum anregend für neue „Musterwechsel, -verschiebungen und -bildungen“ (Kolhoff-Kahl 2009: 13).

Abb. 7
Hyacinthe Rigaud,
Louis XIV, 1701

Die lesbaren Zeichen im Spannungsverhältnis Mensch-Mode-Tier

Nixdorff (1990) und Schmuck (2011) kategorisieren mehrere Symbolisierungen, die im Spannungsverhältnis Mensch-Mode-Tier entstehen. Folgend werden vier Symbolisierungen erläutert.

Tierische Hülle als „Symbol für das Andere seiner Selbst“ (Nixdorff 1990: 56): Mit dieser Symbolisierung wird der Wunsch des Menschen deutlich, sich durch die Tierhaut Fähigkeiten und Eigenschaften eines Tieres anzueignen. Das Fell des Eisbären dient beispielweise dem Inuk als Ganzkörpermaske (Abb. 5). Gleichzeitig übertragen sich symbolisch die Stärke und Kraft des Eisbären auf den Träger der Maske.

Ein Zeichen für Herausforderung und Krätemessen (vgl. Schmuck 2011: 42): In der zuvor dargestellten Symbolisierung steht die Verschmelzung von Mensch und Tier mit Hilfe der tierischen Hülle im Vordergrund. Aus diesem Aspekt ergibt sich ein weiteres Zeichen. Das Tier in der Kleidung steht für Herausforderung, Kraft und Sieg. Indem Herkules das Fell des von ihm besieigten Löwen trägt, dient es ihm nicht nur als Trophäe, sondern zeigt seine Stärke und Unbesiegbarkeit. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich in der Kleidung und dem

Was passiert aber, wenn eine Frau auf Schlange und Feder verzichtet und sich Fleisch anlegt wie Lady Gaga 2009? Das Nass und Kalt an ihrer Haut herunterhängende Fleisch wirkt auf den Betrachter verstörend und ekelhaft. Mit dieser Perturbation wird auf die erläuternden Symbolisierungen aufmerksam gemacht, im Vergleich wird die erotisch oder materiell aufgeladene tierische Hülle erkannt und es kann damit begonnen werden, das Zeichensystem Mensch-Mode-Tier zu hinterfragen.

Fashion Untamed im Textilunterricht

Aus dem dargestellten Einblick in den Themenkomplex Mensch-Mode-Tier ergeben sich Potentiale für die Einbindung der Idee einer tierisch ungezähmten Bearbeitung von Mode und Kleidphänomenen. Dargestellt werden die Potentiale im weiteren Verlauf aus alltagsästhetisch-biografischer, kulturwissenschaftlich-rationaler und künstlerisch-pragmatischer Perspektive (Kolhoff-Kahl 2009: 63, 89, 143).

Alltagsästhetisch-biografisch: Tiere sind im Alltag des Menschen allgegenwärtig. Als nächste Verwandte, Freunde und auch Nahrungsquelle sind sie sowohl vom Menschen als auch der Mensch von ihnen abhängig. Als Spiegelbild sind Tiere Mittel zur Selbstreflexion. Den Menschen umgebend, insbesondere auch als zweite Haut, stellen sie eine Möglichkeit dar, sich selbst, die eigene Identität auszudrücken.

Kulturwissenschaftlich-rational: Die Menschwerdung ist eng verbunden mit der Beziehung zwischen Mensch und Tier. Felle und Häute dienen und dienen dem Menschen als Schutz und erste Bekleidung. Egal ob Kleidung aus tierischem Material, bedruckt mit Tiermotiven oder animalische Accessoires (vgl. Mulder 2007: 120-122), das Tier in Kleidung und Mode fungiert als Grenzüberwinder des Selbst, als Möglichkeit, eine Identität zu konstruieren. Dementsprechend finden sich im Zusammenspiel von Kleidung, Mode und Tier Symbolisierungen, Zeichen und Bedeutungen, die für ein besseres Verständnis von Gesellschaft und Zusammenleben analysiert werden können.

Künstlerisch-pragmatisch: Im Spannungsfeld Mensch-Mode-Tier liegen Chancen für gestalterische, künstlerische und kreative Verschiebungen. Gerade in der symbolischen Aufladung von tierischer Mode und der Nähe zwischen Mensch und Tier bildet sich ein Raum für ungewohnte Blicke, für Möglichkeiten, über das Normale hinauszuschauen, oder für die Verknüpfung verschiedener Kontexte sowie sich widersprechender Zeichen. Es können festgefahrene Verhaltensmuster bezüglich Kleid und Tier durchbrochen oder Handlungen anders inszeniert und performiert werden. Die Möglichkeit *Untamed* zu sein, steht im Vordergrund.



Schmuck des Meraner Saltners (Weinhüter) (Abb. 6), der sich aus eigenhändig erlegten Füchsen und anderen Waldtieren eine imposante Kopfbedeckung kreiert mit dem Ziel, in der Ausübung seines Berufs besonders furchteinflößend zu wirken.

Tierische Kleidung als „Symbol für Materiales“ (Nixdorff 1990: 61): Die eben beschriebene Symbolisierung entwickelt sich weiter, indem der Mensch sich vom Tier und seiner Lebendigkeit distanziert. Das Tier wird denaturalisiert und verdinglicht, es wird zu einem Zeichen für Materiales. Der Pelz als Zeichen für Repräsentation, Prestige und Zugehörigkeit (Abb. 7) ist das prägnanteste Beispiel innerhalb dieser Symbolisierung. Rihannas zu Beginn beschriebenes Outfit kann hier eingeordnet werden. Das Lammfellminikleid besitzt keine funktionell-schützenden Aspekte von Kleidung. Es ist für die Sängerin ein reines Repräsentationsmittel für Luxus und Wohlstand (vgl. Zander-Seidel 2009: 127).

Aufgeladene Geschlechterbilder durch das Tierische in Kleidung (vgl. Schmuck 2011: 46f): Bestimmte tierische Elemente in Kleidung und Mode tragen Geschlechterbilder weiter und unterstreichen diese. Trägt eine Frau Federn, wie Leslie Uggams in einem Fotoshooting für die Vogue (Abb. 8), gilt sie als paradiesisch und exotisch. Auch wirken Frauen in einem hautengen Schlangenkostüm besonders verführerisch und erotisch.

Abb. 8
Leslie Uggams als
Paradiesvogel für die
Vogue, 1967



Sybille Wiescholek ist als Lehrkraft für besondere Aufgaben im Bereich Vermittlung und Didaktik des Faches Textil an der Universität Paderborn tätig. Im Rahmen ihrer Promotion bei Prof. Dr. Iris Kolhoff-Kahl forscht sie zu den Chancen des Textilen in Bildung heute. Kontakt: sybille.wiescholek@upb.de

Abb. 9
Sybille Wiescholek,
Haiangriff, 2016



Abb. 10
Michael Karzellek,
Kakerlaken, 2016



rechts:
Abb. 11
Silke Pfeifer,
hundisches Accessoire,
2016

Von tierischen Verwebungen und animalischen Metamorphosen

An diese Schlussfolgerungen schließen mehrere Umsetzungs-ideen an, die im Workshop exemplarisch erprobt wurden. So wurde beispielsweise Kleidung durch tierische Verwebungen infiltriert. Der Hai drängt sich verschwommen in das bestehen-



de Bild und schärft somit die Aufmerksamkeit für die Herkunft des Materials, aus dem der Rock besteht (Abb. 9). Ähnlich verhält es sich, wenn Ungeziefer in perfekt konstruierte Modekampagnen eindringt und sich das gesellschaftlich vereinbarte Schöne zum Hässlichen wandelt (Abb. 10). Angelehnt an die Künstlerin Felieke van der Leest machten einige Workshop-teilnehmerinnen nicht wie eben im Fokus auf Nutzung tierischen Materials in Mode aufmerksam, sondern nutzten die Besonderheit eines Tieres, um ein magisch aufgeladenes Accessoire zu designen (Abb. 11). Der Blick auf Mensch-Mode-Tier konnte ferner verändert werden, indem sich die eigene Kleidung, wie in den Arbeiten von Anu Touminen, zurückverwandelte bzw. eine animalische Metamorphose durchlief. Einmal die Rollen tauschen, in die Position des eigenen Haustiers schlüpfen – diese Übung ermöglichte das körpernahe Erfahren des Beziehungsgeflechts zwischen Mensch und Tier. Zudem und abschließend wurde die österreichische Künstlerin



Deborah Sengl thematisiert, die mit ihren tierischen Collagen (Leidens-) Geschichten erzählt. Animiert durch Sengl präsentiert nun eine Gans Mantel und Hose in grau (Abb. 12). Das herausgeschnittene Modelgesicht wird daneben zu einem Mischwesen (Abb. 13), das – wäre es nicht auf Papier fixiert – *Untamed* den Workshop gestört hätte.

Literatur

- Allert, Tilmann: Liebe ohne Ambivalenz. Zur kommunikativen Funktion von Tieren. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias (Hg.): Das Tier in mir. Die animalischen Ebenbilder des Menschen. Köln 2002. S. 125-143.
- Barthes, Roland: Die Sprache der Mode. 9. Auflage. Frankfurt a. M./2014.
- Bilstein, Johannes: Unsere Tiere. In: Bilstein, Johannes/Winzen, Matthias (Hg.): Das Tier in mir. Die animalischen Ebenbilder des Menschen. Köln/2002. S. 13-30.
- Hunstig, Maria: Gans, du hast den Fuchs gestohlen. URL: <http://sz-magazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/44171/Gans-du-hast-den-Fuchs-gestohlen> (26.09.2016)
- Kolhoff-Kahl, Iris: Ästhetische Muster-Bildungen. Ein Lehr-



Abb. 12
Cornelia Commenda,
Gans in grau, 2016

Abb. 13
Verena Kroupa, Modell-
Mischwesen, 2016

- buch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid – Körper – Kunst. München/2009.
- Macho, Thomas: Tier. In: Wulf, Christoph (Hg.): Vom Menschen. Weinheim/1997. S. 62-85.
- Macho, Thomas: Tiere in der Stadt. ein flüchtiges Panorama. In: Kos, Wolfgang (u.a.) (Hg.): Tiere in der Großstadt. Wien/2005. S. 15-19.
- Mulder, Arjen: Animal Accessoires. In: Brand, Jan (Hg.): Fashion & Accessoires. Arnhem/2007. S. 118-125.
- Nixdorff, Heide: Das Tier im Outfit des Menschen. Faunistische Elemente in der Kleidung und ihre sozialanthropologischen und historischen Bezüge. In: Beder, Jutta (Hg.): Textilkunst und Kleidung. Kulturhistorische Beiträge. Band 1. Köln/1990. S. 55-76.
- Schmuck, Beate: Das Tier auf der (modischen) Kleiderhaut. In: Huse, Birgitta (u.a.) (Hg.): Tiere und Menschen weltweit. Einblicke in besondere Beziehungen. Münster (u.a.)/2011. S. 41-50.
- Zander-Seidel, Jutta: Nicht nur tierisch warm: Pelz in Kleidung und Mode. In: Germanisches Nationalmuseum (Hg.): Vom Ansehen der Tiere. Nürnberg/2009. S. 118-131.



Thomas Stuber

Lehrmittelreihe „Technik und Design“



Abb. 1 Lernwerkstatt aus dem Lernheft der Schülerinnen und Schüler: Welche Materialien eignen sich für das Elektroleichtmobil?

rechts: Abb. 2 Lehrmittelreihe «Technik und Design» mit Inhaltsbezug zum Lehrplan 21

Einleitung

Die heutige Welt und der Alltag von Kindern und Jugendlichen sind geprägt von Technik und Design. Es braucht eine zeitgemäße technische und ästhetische Bildung, um einen verantwortungsvollen Umgang mit technischen und gestalteten Produkten und Objekten des täglichen Lebens zu fördern. Das Autorenteam der Lehrmittelreihe „Technik und Design“ liefert sowohl die nötigen Grundlagen für die entsprechende Unterrichtsvorbereitung als auch Anregungen und konkrete Aufgaben für eine kompetenzorientierte didaktische Umsetzung.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben technisches Können und Wissen anhand exemplarischer Inhalte aus den Themenfeldern des Lehrplans 21. Die Vertrautheit mit fachspezifischen Denk- und Handlungsweisen ermöglicht ihnen, das eigene technische Handeln an Werten und Maßstäben auszurichten. Alltägliche Erfahrungen führen in Verbindung mit breitem Kontextwissen zu einem Bewusstsein für Sinn und Wert von Technik und Design in der Gesellschaft. (Abb.1)

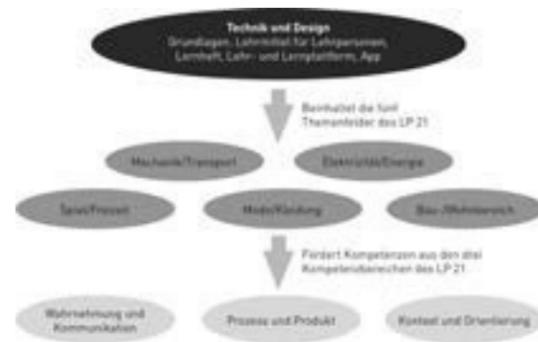
Die Lehrmittelreihe „Technik und Design“ stützt sich auf aktuelle Erkenntnisse der Fachdidaktik und Fachwissenschaft. Im Sinne von Best Practice berücksichtigt das Autorenteam zudem Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis. Die Lehrmittel-

reihe besteht aus einem Grundlagenband, zwei Handbüchern für Lehrpersonen, einem Lernheft für Schülerinnen und Schüler, einer Onlineplattform sowie digitalen Medien. Vorerst werden Zyklus 2 (3.–6. Klasse) und Zyklus 3 (7.–9. Klasse) abgedeckt.

Die Projektleitung hat sich bei der Titelgebung der Lehrmittelreihe Folgendes überlegt: Ein weit gefasstes Verständnis von Technik beinhaltet auch die Design- und die Lebensweltorientierung.

Paradigmenwechsel Lehrplan 21 Fachbezeichnungen

Arbeitsschule, Nadelarbeit, Knaben- oder Mädchenhandarbeitsunterricht, Handfertigkeit oder Handarbeiten – lange Zeit gab es in der deutschsprachigen Schweiz eine Vielzahl von Namen für ein Fach, das um Bildungsabsichten, Fachverständnis und damit um Ziele, Inhalte und didaktische Prinzipien rang. In einer Lehrplananalyse wurden in den untersuchten Deutschschweizer Kantonen über 2000 Ziele für den Lernbereich Gestalten gezählt (Fries, Mätzler & Morawietz 2007). Mit dem Lehrplan 21 beabsichtigten die Erziehungsdirektoren, Fachbezeichnungen und Fachinhalte zu vereinheitlichen. (Abb.2)



Fachmodelle und Auswirkungen

Fachkonzepte wurden in der Schweiz unterschiedlich gehandhabt. Inhalte wurden je nach Fachverständnis, Fähigkeiten oder Vorlieben der Lehrperson umgesetzt – im Sinne des handwerklichen, des kunstpädagogischen und/oder des



technischen Modells (Birri et al. 2003). Traditionellerweise standen in der Schweiz eher ästhetische Anliegen im Vordergrund. Viele Lehrpersonen, insbesondere auf der Primarstufe, haben das kunstpädagogische Modell vertreten. Über die Gründe lässt sich spekulieren: Vielleicht liegt es daran, dass Kunst ein höheres Ansehen als das Handwerk resp. die Technik hat, vielleicht hat es auch mit mangelnder Fachkompetenz im handwerklichen und technischen Bereich zu tun (Stuber 2010). Meist standen ein Produkt und dessen oft rezeptive Herstellung im Vordergrund. Zusammenhänge mit der (technischen) Lebenswelt der Lernenden waren die Ausnahme.

Fachverständnis

Versteht man Technik und Design als menschliche und kulturelle Erscheinung, dann wird Technisches und Textiles Gestalten – das oft belächelte «Bastelfach» – als wesentlicher Bestandteil der Allgemeinbildung anerkannt. Das Fachverständnis mit einem erweiterten (oder umfassenden) Technik- und Designbegriff erschließt dem Fach neue Perspektiven. Es erfüllt neben bildungs- und wissenschaftstheoretischen auch politische und wirtschaftliche Forderungen.

Technische Bildung wurde in schweizerischen Lehrplänen und in Lehrmitteln zum Technischen und Textilen Gestalten bisher vernachlässigt. Im Spannungsfeld zwischen den Ansprüchen der Gesellschaft und den Interessen der Einzelperson wurde technische Bildung etwa der nützlichkeitsorientierten Erziehung bezüglich Beruf und Staat zugeordnet und mit beruflicher Spezialisierung gleichgesetzt. Diesem Vorgehen stellt „Technik und Design“ zwei Argumente entgegen:

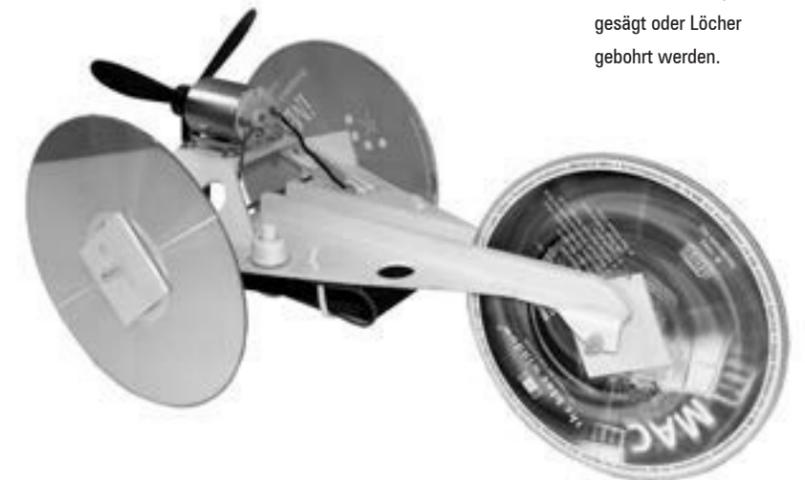
◆ Zum einen ist die allgemeine Bildung nicht auf das traditionelle humanistische Bildungsideal zu reduzieren. Wenn „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen“ (Klafki 2007, S. 52) erfolgen soll, ist technische Bildung diskussionslos als Teil der Allgemeinbildung zu verstehen.

◆ Zum andern darf die technische Bildung nicht ausschließlich als berufliche Vorqualifikation betrieben werden. Vielmehr soll sie Kinder und Jugendliche motivieren und befähigen, das Verhältnis zu gestalteten und technischen Dingen mit der nötigen kritisch-reflexiven Distanz zu vertiefen. Ziel ist die handlungsorientierte Teilhabe an der heutigen technisierten Kultur.

Das Fachverständnis der Lehrmittelreihe fordert daher eine mehrperspektivische Erschließung von Technik und Design durch Wahrnehmen und methodische Zugänge wie „wache Anschauung“ sowie das Entwickeln von Produkten mit Bezügen zur technischen Lebenswelt der Zielstufe. Technische und ästhetische Anliegen lassen sich so im Sinne des erweiterten Technikbegriffs und des Designverständnisses des Lehrplans 21 verbinden.

Der mehrperspektivische Ansatz

Technisches und Textiles Gestalten soll zur geistigen Bewältigung der Technik beitragen. Dieser Anspruch beinhaltet den gekonnten, kritischen Umgang mit Technik und lässt das eher intuitive Hantieren mit technischen Dingen in eine explizite und reflektierte Handlung münden. In Anlehnung an die Mehrdimensionalität des Technikbegriffs von Ropohl skizziert der Technikdidaktiker Winfried Schmayl (2010) drei Perspektiven zur Erschließung technischer Wirklichkeit:



◆ Die Sachperspektive bezieht sich auf die Sachtechnik, die Artefakte und die Systeme. Sie umfasst praktisches, erfahrungsgeleitetes Tun und führt zu handwerklichem und technikwissenschaftlichem Erkenntnisgewinn.

◆ Die human-soziale Perspektive (in dieser Lehrmittelreihe: Gesellschaftsperspektive) betrachtet die Technik im Zusammenhang mit dem Menschen und der Gesellschaft und schließt so die kulturelle Dimension der Technik ein.

Abb. 3 Pingu-Fahrzeug: Die spätere Entsorgung von Leichtbaufahrzeugen resp. Verbundmüll ist Thema bei der Begutachtung. Batterien, Kunststoffbehälter und Elektromüll wie Elektromotor, Kabel und Schalter müssen nach Ablauf der Lebensdauer des Fahrzeugs korrekt entsorgt werden.

Abb. 4 Umsetzung zum Thema Leichtbau, formal überzeugend gestaltet. Optimierungspotenzial bei den Rädern: 17g schwere CDs werden um die Hälfte leichter, indem Speichen gesägt oder Löcher gebohrt werden.

- ◆ Die Sinn- und Wertperspektive (in dieser Lehrmittelreihe: Bewertungsperspektive) soll Einstellungen und Haltungen zu technischem Handeln bewusst machen und zur Hinterfragung von Normen sowie zur Entwicklung von Werten und Maßstäben als Grundlage des eigenen Handelns führen. (Abb.3 + 4)

Produktions- und Erschließungshandeln

Im Unterschied zum traditionellen Produktionshandeln älterer Fachmodelle schließt technisches Erschließungshandeln (Bienhaus 2001, S. 32) neben der Herstellung auch den Gebrauch und die Bewertung von Technik ein. Es ist gekennzeichnet durch eine Verzahnung von Theorie und Praxis und schafft so die Grundlage für ein aktuelles Technikverständnis. Erschließungshandeln ist ein Kernelement zeitgemäßen Fachunterrichts, ebenso wie die Handlungs- und Problemorientierung im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses. Um Wissen aufzubauen, müssen Lernende die Gelegenheit erhalten, selbst technische Probleme wahrzunehmen und zu bearbeiten. Gestalten bedeutet, im materialen Kontakt mit den Dingen tätig zu sein: erkunden, untersuchen, erproben, experimentieren und herstellen. Das Experimentieren spricht nicht nur positive emotionale Aspekte an, sondern schließt auch immer die Möglichkeit des Scheiterns ein. Experimente fördern das Durchsetzungsvermögen, das Selbstvertrauen, das Selbstwertgefühl, den Durchhaltewillen sowie die Motivations- und Begeisterungsfähigkeit. Je stärker die Lernenden ihren eigenen Fähigkeiten vertrauen, je mehr sie also ihr Selbstwertgefühl steigern, desto mehr wird auch ihre Selbstkompetenz gefördert. Die Kinder lernen Strategien kennen, wie man Probleme lösen kann, und erarbeiten sich so auch überfachliche Kompetenzen, die sie in anderen Schulfä-

chern und im täglichen Leben anwenden können (Stuber et al. 2001, S. 24).

Zum textilen Erschließungshandeln ein Zitat: „Während begriffliches Erschließen eher auf eine kognitive Lernidee verweist, ist das fachpraktische Erschließen mit affektiven und feinmotorischen Auseinandersetzungen verbunden.“ (Eichelberger 2014, S. 27)

Aufbau der Lehrmittelreihe

Die Lernumgebungen

Die Lehrmittelreihe „Technik und Design“ präsentiert 50 umfassende so genannte Lernumgebungen. Jede Umgebung besteht aus einem Netzwerk von Aufgabenstellungen, Texten, Bildern, Technologiekarten, Lernvideos und weiteren Angeboten in verschiedenen Teilen der Lehrmittelreihe. (Abb.5) Sämtliche Umgebungen weisen einen deutlichen Alltagsbezug auf. Anschauliche Bilder aus Technik und Design belegen die Orientierung an der Lebenswelt und unterstützen durch ihre affektive Wirkung auch den emotionalen Zugang zu den Themen.

Koordiniert und strukturiert werden die Lernumgebungen durch die Unterrichtsvorhaben. Die Lernumgebungen zeigen, wie Lernende in unterschiedlichen Lernsituationen an der Entwicklung verschiedener Kompetenzstufen arbeiten können. Die Themen werden spiralförmig resp. kumulativ erarbeitet.

Die Lernumgebungen der Lehrmittelreihe „Technik und Design“ nehmen Bezug auf den Grundlagenband, die Unterrichtsvorhaben in den beiden Handbüchern für Lehrpersonen, das Lernheft für Schülerinnen und Schüler, die App sowie die Lehr- und Lernplattform.

Die Lernumgebungen enthalten instruktionale und konstruktivistische Elemente. Technologiekarten und Lernvideos zur Unterstützung von Verfahrens- und Materialkenntnissen bieten einen angeleiteten Handlungsspielraum. Konstruktivistische Elemente wie Lernhilfen, Lernwerkstätten und eine App strukturieren und fördern das eigenständige Experimentieren und Entwickeln. Das Verhältnis von instruktionalem und konstruktivistischen Aufgabenstellungen entscheidet über die Offenheit der Lernumgebung. Die Lernumgebungen der Lehrmittelreihe sind so konzipiert, dass Schülerinnen und Schüler auf ihrer jeweiligen Kompetenzstufe arbeiten und gemäß ihrem Lernstand unterstützt werden können.

Die Grundlagen

Im Grundlagenband werden fachdidaktische Aspekte ausgeführt und Themen und Inhalte fachwissenschaftlich aufbereitet. Die Beiträge stammen von ausgewiesenen Expertinnen und Experten, die an pädagogischen Hochschulen, Universitä-

ten, Fachhochschulen und Berufsschulen im In- und Ausland lehren. Sie decken eine breite Palette von relevanten Inhalten ab. Trotz der Vielfalt und den unterschiedlichen Positionen erhebt der Grundlagenband keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Als Ergänzung der theoretischen Beiträge stehen Lehrhilfen für die Lehrpersonen als PDF-Dateien auf der Lehr- und Lernplattform zur Verfügung.

Die Handbücher für Lehrpersonen

Die beiden Handbücher „Spiel, Mechanik, Energie“ und „Freizeit, Mode, Wohnen“ orientieren sich an den Themenfeldern des Lehrplans 21. Anliegen des Modullehrplans „Medien und Informatik“ sind integriert.

Im ersten Handbuch führen so genannte themenorientierte Konstruktionsaufgaben in Bereiche wie Fliehkraft, Getriebe, Elektrizität oder Fotovoltaik ein, was dann in darauf basierenden anwendungsorientierten Konstruktionsaufgaben weitergeführt wird.

Der Band „Freizeit, Mode, Wohnen“ widmet sich dem textilen Gestalten und weiteren technischen Unterrichtsvorhaben. Sport- und Freizeitkleidung sind genauso Thema wie Spiel- und Sportgeräte, Mode und Kleidung, Produktgestaltung und Upcycling mit einfachen Möbeln oder Textilien.

Die Unterrichtsvorhaben strukturieren, wie erwähnt, die Lernumgebungen. Sie sind folgendermassen aufgebaut:

Die beiden Einstiegsseiten der Unterrichtsvorhaben dienen der Motivation und dem Überblick: Das Startbild und ein Leadtext weisen auf den Alltagsbezug hin. Die Übersichtsseite verweist auf die Gegenwartsbedeutung resp. den Bezug zu Technik und Design und initiiert Erkundungsideen. Bewusst zeigen die Startseiten keine Produkte von Arbeiten von Schülerinnen und Schüler. Mit einem klaren Bezug zur Realität soll die Motivation gefördert werden.

Auf die Einstiegsseiten folgt eine Doppelseite mit Informationen für die Lehrperson zur Begleitung des Unterrichts. Anschließend wird eine Aufgabenstellung ausführlich für den Unterricht entwickelt. Der Ablauf folgt dem Designprozess im Lehrplan 21. Auf den letzten Seiten der Unterrichtsvorhaben werden verschiedene Varianten der zentralen Aufgabenstellung ein- oder zweiseitig präsentiert. Diese Varianten sind mal komplexer, mal einfacher und können weiterführend oder eigenständig sein.

Lernheft und App für Schülerinnen und Schüler

Das Lernheft unterstützt die Schülerinnen und Schüler mit Informationen, Aufgabenstellungen und Lernwerkstätten. Eine App für Tablets und Smartphones ergänzt die Lehrmittelreihe: Sie ermöglicht das Abrufen von Bildern, Videos und Texten, beispielsweise zur Dokumentation, und bietet Lerntests zur Überprüfung des Fach- und Kontextwissens. Als Ergänzung zu den fachlichen Kompetenzen werden auch Kompetenzen des Modullehrplans „Medien und Informatik“ erworben.

Lehr- und Lernplattform

Die Website (www.technikunddesign.ch oder www.tud.ch) mit weiteren Unterrichtshilfen und Beiträgen befindet sich im Aufbau. Dort stehen ergänzende Lehr- und Lernhilfen als Download zur Verfügung, z. B. Planungsunterlagen, Aufgabenstellungen, Dokumente mit Kontextwissen, Unterlagen zur Beurteilung u. a.

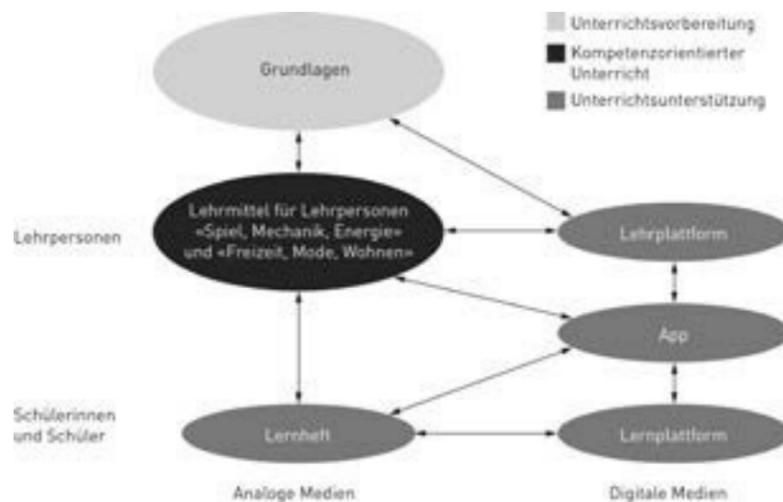
Literatur

Bienhaus, W. (2001). Das Fachraumsystem Technik – Ort theoretischen und praktischen Lernens. In: Praxis und Theorie in der Technischen Bildung.
 Birri, C.; Oberli, M. & Rieder, C. (2003). Fachdidaktik. Basel und St. Gallen: fdtg@educanet.ch.
 Eichelberger, E. (2014). Weiter im Fach. Textiles Gestalten erkennen- und lernendenorientiert unterrichten. Hohengehren: Schneider Verlag.
 Fries, A.-V.; Mätzler, B. & R. & Morawietz, A. (2007). Lehrplananalyse der gestalterischen Fächer. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
 Klafki, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.
 Lehrplan 21 (2014). Lehrplan 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern. Verfügbar unter: <http://vorlage.lehrplan.ch/downloads.php> [01.01.2016].
 Schmayl, W. (2010). Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts. Hohengehren: Schneider Verlag.
 Stuber, T. et al. (2001). Werkweiser 2 für technisches und textiles Gestalten. Bern: Schulverlag.
 Stuber, T. (2010). Lehrmittel für technisches und textiles Gestalten. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 28 (1), 147–155.
 Stuber, T. (2016). Technik und Design, Grundlagen. ISBN 978-3-0355-0519-1



Thomas Stuber ist Dozent für Technisches Gestalten und Fachdidaktik an der PH Bern sowie Projektleiter der vorliegenden Lehrmittelreihe. Er ist Autor des Lehrmittels „Werkweiser 2“ sowie Koautor des Lehrmittels „Phänomenales Gestalten: Schwachstrom und Magnetismus“. Er ist in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und an der Volksschule tätig. thomas.stuber@nms.phbern.ch

Abb. 5 Veranschaulichung der Lernumgebungen der Lehrmittelreihe



Manuel Pichler

3D Druck und CNC im Unterricht



FI Mag. Manuel Pichler ist AHS-Lehrer für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Informatik am BgBrg Sankt Veit an der Glan, Fachinspektor für Bildnerische Erziehung, Technisches und Textiles Werken am LSR für Kärnten. Er arbeitet seit 25 Jahren im Bereich 3D-Modelling, Visualisation und Animation, leitet den Freigegegenstand 3D-Modelling und -Druck am BgBrg Sankt Veit. Der Schwerpunkt seiner Fortbildungstätigkeit an der PH ist der digitale Bereich. Gehaltene Fortbildungen zu den Themenbereichen Architekturvisualisierung, 3D-Modelling, Digital-Painting und -Sketching, Animation, 3D-Druck.

Die Technologie des 3D-Drucks ist über 30 Jahre alt. Mittels ultraviolettem Laser wurde schichtweise flüssiges Harz ausgehärtet, um dreidimensionale Modelle und Prototypen in hoher Auflösung auszugeben. CNC-Steuerungen existieren seit knapp 50 Jahren, eine Möglichkeit über computergenerierte Pfade materialabtragende Fräser anzusteuern und Werkstücke mit einer hohen Wiederholgenauigkeit und Präzision zu fertigen. War es damals nur dem industriellen Bereich vorbehalten, Prototypen zu drucken oder Serien zu fräsen, so bietet sich heute durch eine beschleunigte Entwicklung auch im Schulbereich die Möglichkeit des dreidimensionalen Modellierens und Fertigungs, vor allem auch weil der Prozess nicht mehr an die Anschaffung von teurer Soft- und Hardware gekoppelt ist.

Browserbasiertes 3D- und CAD-Modelling ermöglicht die Erstellung von exportierbaren Geometrien, welche dann von Online-Dienstleistern in Materialien haptisch erfassbar umgesetzt werden. 3D-Modelling ist somit nicht mehr an Software und Hardware gebunden. Der dreidimensionale Druck in diversen Materialien lässt sich über Online-Dienstleister oder 3D-Copyshops abwickeln. Wenn aber 3D-Drucker oder CNC-Portalfräsen an den Schulen vorhanden sind, so eröffnen sich vor Ort für den Bereich des Technischen und Textilen Werkens sehr individuelle Zugangs- und Gestaltungsmöglichkeiten zur Umsetzung eigener Vorstellungen.

Designprototypen, Architekturmodelle, technisch funktionale Modelle, Werkstatthilfen, der Druck mit elastischen oder elektrisch leitenden Materialien, gesinterte Bauteile in Aluminium oder Edelstahl eröffnen komplett neue Zugänge zu den Dimensionen des Werkens und ergänzen das Manuell-Handwerkliche um die Möglichkeit, mit hoher Genauigkeit individuelle und funktionelle Prototypen in großer Materialvielfalt herstellen zu können.

Grundlagen

Um eine gewisse Einarbeitungszeit kommt man bei den Grundlagen nicht herum. Diese Einarbeitungszeit macht sich allerdings später beim Prototyping über 3D-Druck oder CNC bezahlt. Solid-Modelling, Mesh-Modelling, Polygon-Modelling, NURBS-Modelling, Subdivision-Surfaces, Spline-Patching, Boole'sche Operationen oder Sculpting sind die wichtigsten Techniken, mit denen sich mehr oder weniger komplexe dreidimensionale Körper darstellen und als Druckdatei exportieren lassen. Es sind Fachbegriffe, die verschiedene Möglichkeiten der Modellierung beschreiben und auf den ersten Blick hochkomplex wirken. Auch die Vielzahl der Programme, die hier am Markt verfügbar sind, mag auf den ersten Blick abschrecken. Was die unterschiedlichen Zugänge allerdings verbindet sind Prinzipien, die sich in den Programmen wiederfinden und einen schnellen Transfer ermöglichen.

Es gibt Prinzipien des Modellierens, die allen 3D-Umgebungen gemeinsam sind. Wenn sie verstanden werden, dann fällt die Einarbeitungszeit in die Programme um einiges kürzer aus. Die meisten Programme bieten eine Palette an Grundkörpern wie Würfel, Kugel und Zylinder, mit denen sich durch Kombination bereits viele Modellierungsaufgaben bewältigen lassen. Durch Kombination und Subtraktion von Körpern sind einfachere und mittelkomplexe Modelle erzeugbar. Polygon-Modelling geht einen Schritt weiter, indem man auf die Flächen, Kanten und Punkte von Körpern zugreift, Flächen weiter unterteilt oder extrudiert, Kanten fast und rundet und Punkte manipuliert. Die Technik des NURBS-Modellierens geht von erzeugten Kurven, den so genannten Splines aus, die Basis für generierte Oberflächen sind. Extrude-NURBS-Objekte ziehen Splines in die Tiefe, Lathe-NURBS-Objekte rotieren Splines um eine Achse zu Rotationskörpern, Loft-NURBS legen sich als Hülle über mehrere Splines und Sweep-NURBS-Objekte verschieben Querschnitte entlang eines Pfades. Subdivision-Surfaces unterteilen die Geometrie von Polygonobjekten mit mathematischen Algorithmen und ermöglichen organische Modellierungsaufgaben.

Die Prinzipien

Boole'sche Operationen sind mathematische Grundrechnungsarten mit Körpern. Würfel minus Zylinder ergibt Bohrung im Würfel. A plus B, A geschnitten B, A ohne B sind weitere Operationen des Boole'schen Bereichs, mit denen sich hochkomplexe Modelle erzeugen lassen. Viele Programme nutzen auch Deformatoren. Deformatoren sind Objekte, mit denen sich Körper einfach verbiegen, verdrehen, stauchen

oder verformen lassen, ohne dass man die Grundkörper bearbeiten muss. Und dann gibt es noch den Bereich des Sculptings. Ich beschreibe Sculpting gerne als 3D-Photoshopping mit hoher Auflösung. Werden Modelle über Subdivision mehrfach unterteilt, dann liegen Polygonzahlen in Millionenhöhe vor. Diese hohe Polygonzahl ermöglicht es, den Körper als „digitalen Ton“ zu behandeln und mit einer Vielzahl an Werkzeugen räumlich und ornamental zu manipulieren.

Einen Überblick über die Prinzipien und die Pipeline habe ich in einer Prezi für die BÖKWE Tagung zusammengefasst: <https://prezi.com/53rkw2xpq5jw/3d-print-und-cnc/>

Technologien

Technologien

Was wir landläufig unter 3D-Druck verstehen, ist im Prinzip eine automatisierte Heißklebepistole. Kunststoffstränge werden durch einen heißen Extruder in Zehntel- oder Hundertstel Millimeterschichten aufgetragen. Die verwendeten Materialien haben unterschiedliche Qualitäten. Die beliebtesten Thermoplaste sind ABS (Acrylnitril-Butadien-Styrol wie in Lego-Steinen) und PLA (Polylactosesäure als Biokunststoffbasis). PVA (Polyvinylalkohol) als wasserlösliche Kunststoffsorte wird zum Drucken von löslichem Stützmaterial verwendet. Daneben existieren experimentelle Filamente, bei denen Kunststoff mit anderen Materialien wie Holzpartikeln, Gips, Leinenfasern oder Karbonflocken vermischt wird, des Weiteren elektrisch leitende Filamente oder elastische Materialien.

Andere 3D-Druck-Technologien wie Pulver-Druck (3DP), Selektives Laser-Sintern oder Elektronen-Strahl_Schmelzen verwenden Pulver (Nylon, Polystyren, Metalle, Keramik und Ähnliches), das schichtweise verklebt oder über Laser/Elektronenstrahl verschmolzen wird. Das nicht bearbeitete Pulver dient gleichzeitig als Stützmaterial für überhängende Strukturen. Es lassen sich damit hochkomplexe und belastbare Bauteile fertigen.

Dann gibt es noch den Sektor der lichtempfindlichen Kunststoffe, die über Lichtquellen ausgehärtet werden. Er wird im Hinblick auf das Verhältnis von Qualität und Druckzeit sowie rasanten Entwicklungen auch für Schulen interessant werden. Hier finden sich Digital-Light-Processing (auch mit Beamern oder Smartphones), Multijet-Modelling für hohe Detailtreue und das kürzlich vorgestellte CLIP-Verfahren, bei dem in kürzester Zeit Modelle aus durch UV-Licht polymerisiertem Kunststoff gezogen werden.

Im Bereich CNC bieten sich für die Verwendung an der Schule vor allem drei- oder vierachsige Portalfräsen an. Ein rechteckiger Rahmen aus stabilen Profilen ist die Trägerbasis für den Frässlitten und begrenzt durch seine Maße den Fräsbereich. Portalfräsen können ohne Bodenplatte direkt auf

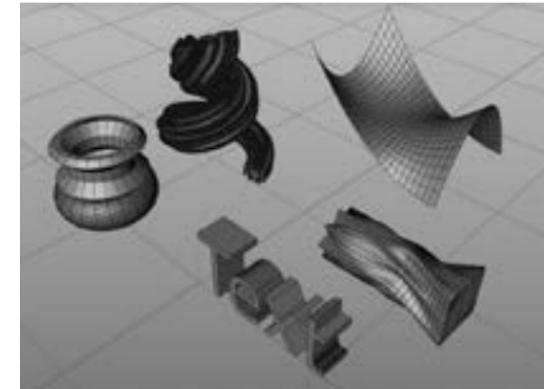


Abb. 1
NURBS Objekte

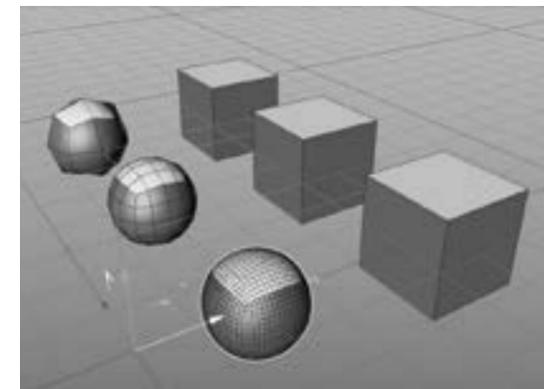


Abb. 2:
Subdivision Surfaces



Abb. 3
Sculpting

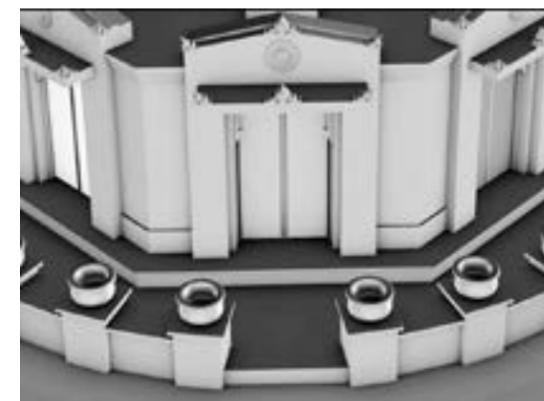
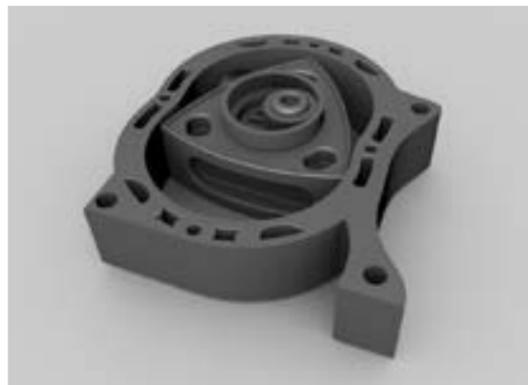


Abb. 4
3D Architekturmodell

links
Abb. 5:
Wankelmotor Teile (Thingiverse)
Abb. 6:
Wankelmotor Komplett (Thingiverse)



rechts
Abb. 7:
3D gedruckte CNC Fräshilfe
Abb. 8:
Rotationskörper mit Druckfehlern



Werkstoffe positioniert werden, oder die Werkstoffe werden auf der Bodenplatte fixiert.

Die 3D-Druck-Pipeline

Die Pipeline ist der Weg von der Planung bis zum Druck. Sie setzt Wissen um die Konstruktionsprobleme, Materialqualitäten, Druckaufbereitung und Grenzen der Hardware voraus. Sie ist also der Abschnitt, der vom Unterrichtenden am meisten abverlangt. Wie groß ist das Drucker-Bauraum-Volumen? Mit welchem Material und Parametern wird gedruckt? Welche Belastungen müssen die Teile aushalten? Wie werden komplexe Bauteile konstruktiv zerlegt? Welche Konstruktionsfehler sind zu vermeiden? Wie kann man Druckmaterial einsparen und gleichzeitig Stabilität behalten? Wo muss ich Stützmaterial einsetzen? Mit welchen Temperaturen und Geschwindigkeiten wird gedruckt?

Die Pipeline selbst sieht einfach aus: Modell im richtigen Maßstab erstellen > Exportieren > auf Fehler überprüfen > für CNC oder 3D-Druck in Maschinenwege zerlegen lassen und Maschinenparameter definieren > Material laden und positionieren > Drucken oder Fräsen.

Einsatz im Unterricht

Dieser Punkt hat philosophisch-kritische Untertöne. Und: Vorausgesetzt wird, dass die Unterrichtenden die Pipeline halbwegs sicher beherrschen. Dann ergänzen die neuen Techno-

| 3D Modelling Browserbasiert | 3D Modelling Freeware | 3D Modelling Kommerziell | 3D Modelling Freie Modelle |
|-----------------------------|-----------------------|--------------------------|----------------------------|
| TinkerCAD | 123D Design | Rhino 3D | Thingiverse |
| Clara.io | 3D Slash | Solidworks | Grabcad |
| 3DTin | Cubify Invent | 3ds Max | Sketchfab |
| Shapsmith | SketchUp | Cinema 4D | Autodesk 123d |
| Onshape | Blender | Maya | CG Trader |
| SculptGL | FreeCAD | Houdini Apprentice | My Mini Factory |
| BlocksCAD | Meshmixer | Zbrush | Yeggi |
| Vectary | Sculptris | | Pinshape |
| | | | |

| 3D Druck Online Dienstleister | Modell Reparatur Möglichkeiten |
|-------------------------------|---|
| Shapeways | https://www.netfabb.com/ |
| 3D Hubs | http://www.meshmixer.com/ |
| i.materialise | https://tools3d.azurewebsites.net/ |
| Ponoko | https://makeprintable.com/ |
| Your local fab lab | http://print.limitstate.com/ |
| Sculpteo | https://sourceforge.net/projects/meshfix/ |
| MeltWerk | https://cloud.materialise.com/tools |
| Trinckle | |
| | |



logien die Tradition des Werkens und der Bildnerischen Ergänzung. Die Betonung liegt für mich in der Erweiterung um die Bereiche Präzision, vernetzte Anwendung und manuell schwer zu bewältigende Anforderungen.

Ich persönlich setze die neuen Technologien im Unterricht in den folgenden Bereichen ein:

- ◆ Bau von 3D-Druckern (CNC Fräsen): Es gibt mittlerweile eine Vielzahl an Institutionen und Smart Labs, welche die Verbreitung der neuen Technologien in der Öffent-

Dorothea Erharter, Andreas Landl

RoboFIT

Robotik-Forschung, Innovation und Technologieentwicklung in Schulen

Roboter werden in unserer Welt immer omnipräsenter. Diese Entwicklung birgt große Chancen, aber auch Bedrohungen, Hoffnungen und Ängste. Dass Roboter unsere Welt immer mehr prägen, können wir nicht beeinflussen; wie sie es tun, aber schon.

lichkeit und an den Schulen pushen und kostenlose Programme zu Konstruktion und Verwendung von 3D-Druckern in Schulen anbieten. Ein Beispiel dafür ist die Smart-Lab-goes-to-School-Initiative der Alpen Adria Universität Klagenfurt.

- ◆ Werkstatthilfen und Hilfstoos zur Unterstützung der traditionellen Bearbeitung: Fräshilfen, Aufsätze, Negativformen, Halterungen...
- ◆ Visualisation-Stills: Unter einem Still versteht man in der Filmsprache ein Standbild, herausgenommen aus dem Ablauf. Im Designprozess sind hier modellierte und gedruckte Stills dreidimensionale Momentaufnahmen, um den Formgebungs- und Entwicklungsprozess besser visualisieren zu können.
- ◆ Above Tradition: Dies ist die Königsklasse, die den Raum des Traditionellen verlässt. Above Tradition umschreibt die Möglichkeit, komplexe, präzise und funktionelle Produkte zu gestalten, die mit den traditionellen Techniken nur schwer oder unmöglich zu realisieren sind. Hier finden sich komplexe Architekturmodelle, fragile Designobjekte, funktionelle Modelle mit beweglichen Teilen, Bauteile zur Optimierung der neuen Technologien, die Umsetzung in neuen Materialmixes und das Ausloten des Möglichen und Formulieren des Visionären.

Dieser kurze Artikel kann und will nur Anregung oder Einstiegshilfe in den faszinierenden Bereich des dreidimensionalen Modellierens und Fertigens sein.

Die Prezi unter <https://prezi.com/53rkw2xqp5jw/3d-print-and-cnc/> versucht die Probleme und Möglichkeiten auch anhand von Videos zu erklären und zu umreißen. Für Fragen und Hilfestellungen stehe ich natürlich gerne unter pma@gymst-veit.at oder 0650 3300366 zur Verfügung.

Abb. 9:
CNC gefrästes Uhrwerk

Abb. 10:
Modellierungsaufgaben
BE



Dipl. Ing. Dorothea Erharder ist Geschäftsführerin einer Forschungseinrichtung und systemisch-lösungsorientierte Coachin; hat ein langjährige berufliche Erfahrung als weibliche Technikerin, Forscherin, Dozentin und Trainerin. Sie lehrt ich an mehreren Hochschulen (FH Eisenstadt, PH Wien, FH St. Pölten) und bietet Seminare in den Bereichen Soziale Technik, Gender Mainstreaming und Friedliche Konfliktlösung an. Sie ist Gründungsmitglied des Forscherinnennetzwerks WISIA und Mitglied der Webwomen.d.e@zimd.at



Mag. Andreas Landl ist Projektleiter Robotik-Workshops und Bereichsleiter Pädagogik am Zentrum für Interaktion, Medien & soziale Diversität. Er ist Berater, Genderexperte, Sexual- und Konflikt-Pädagoge. workshops@zimd.at

Mit dem Projekt RoboFIT sollen Kinder und Jugendliche am Beispiel der Robotik zu einer vertieften Hands-On-Auseinandersetzung mit Forschung, Innovation und technologischer Entwicklung angeregt werden. Ausgehend von einem wissenschaftlich-technologischen Input durchlaufen die Schülerinnen neben eigenständigen Recherchen und der Programmierung von Lego-Robotern einen kompletten Innovationszyklus bis zum fertigen Prototypen.

Warum Robotik?

Seit Jahren wird in Österreich von einem Mangel an technischem Fachpersonal in der Industrie gesprochen¹, weswegen sich hier entsprechend gute Chancen für ein erfolgreiches Arbeitsleben bei entsprechender Qualifikation bieten sollten. Um die Zahl von Schülerinnen und Schülern an Realgymnasien und Höheren Technischen Lehranstalten und später an Fachhochschulen und Universitäten nachhaltig zu steigern, und damit deren Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern, muss es zuerst gelingen, Fachinteresse zu wecken und Neigungen von Jugendlichen zu Technik über Outreach-Aktivitäten zu fördern.

In Österreich sind die Mathematik-Kenntnisse zwischen Mädchen und Jungen in den letzten zehn Jahren auseinander gedrückt. Das liegt wohl vor allem an vorhandenen Rollenstereotypen. Dies zeigt, wie wichtig es ist, die vorhandenen Rollenstereotypen zu verändern.

Die Roberta-Evaluation über die Jahre 2007 bis 2012 zeigt, dass 67% der Mädchen Berufe in den Bereichen „Soziales, Erziehung, Bildung“, „Gesundheit und Medizin“, „Medien, Kunst und Kultur“, „Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht“ und „Körper- und Schönheitspflege“ anstreben. Dazu kommen noch 12% „Landwirtschaft, Gartenbau und Forstwirtschaft“, wovon sich vielfach der Berufswunsch „Tierpflegerin“ verbirgt. Die meisten Berufe in diesen Feldern sind gekennzeichnet durch schlechte Aufstiegschancen sowie geringes Einkommen. Die Berufswahl der Mädchen ist vor allem auf soziale, kulturelle und strukturelle Faktoren zurückzuführen. Werden den Mädchen gender-didaktisch optimale Möglichkeiten geboten, technische oder handwerkliche Fähigkeiten auszuprobieren, wächst das Interesse an Technik schnell. Technische und technologische Berufe werden dadurch auch von ihnen als potentielle Berufsfelder wahrgenommen.

Robotik ist, wenn sie den Grundzügen der Gender-Didaktik folgt, gut geeignet, sowohl männliche und weibliche Jugendliche mit oder ohne Migrationshintergrund für technologische Berufe und anwendungsorientierte Forschung zu begeistern.

Robotik schult abstraktes Denken und ermöglicht es, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Phantasie und Kreativität zu erwerben. Dabei werden alle Kompetenzen, die für die Entwick-

lung von Maschinen, Computern, Software, Kommunikationssystemen und Netzwerken benötigt werden, verbunden. Die Schülerinnen und Schüler erlernen die benötigte Flexibilität für die Entwicklung interdisziplinärer Projekte und entdecken dabei spannende Themen wie Bewegung, Navigation, Koordination, Greifen, Audio- und Videoverarbeitung, Wahrnehmung und Erkennung und noch viele weitere. Daher ist die Robotik besonders zur Begeisterung Jugendlicher für Technik geeignet, denn sie nutzt aktuelle Technologie und fördert Fähigkeiten in der Problemlösung, Kommunikation, Teamwork², sowie zusätzlich die Selbstständigkeit, das Vorstellungsvermögen und die Kreativität³.

Mit dem Projekt RoboFIT sollen Kinder und Jugendliche am Beispiel der Robotik zu einer vertieften Auseinandersetzung mit Forschung, Innovation und technologischer Entwicklung mit dem Ziel angeregt werden, dass sich durch eine längerfristige Beschäftigung ihr Interesse dafür festigt. Sie werden angeregt, erste Schritte im Bereich der Innovation zu gehen und erhalten so Impulse im Bereich der Ausbildung in der Zukunftsbranche Robotik und Mechatronik und Industrie 4.0. Langfristig werden dadurch Kinder und Jugendliche zu einer beruflichen Karriere in der angewandten Forschung im Bereich Produktion bzw. IKT motiviert.

Inputs durch das Projektkonsortium

An verschiedenen Stellen im Prozess gibt es altersgerechte Inputs durch das Projektkonsortium:

- ◆ Forschungsinput
- ◆ Innovationsinput: Workshop „Schräge Roboter erfinden“.
- ◆ Technologieentwicklung: Workshop Roboterbau und -programmierung
- ◆ „Dissemination“

Im Rahmen des Forschungsinputs beschäftigen sich die SchülerInnen aller Schulstufen mit Robotern. Sie lernen wissenschaftlich zu recherchieren – in Anbindung an viele unterschiedliche Schulfächer. Sie führen eine Exkursion zur TU durch mit einem Vortrag über Roboter-Forschung, wo unter anderem ein Romeo Roboter (von Aldebaran) besichtigt werden kann. SchülerInnen der Oberstufe machen vorwissenschaftliche Arbeiten (AHS) bzw. Diplomarbeiten (TGM) zum Thema Robotik. Und die SchülerInnen aller Schulstufen lernen eigenständig „User Research“ durchzuführen, also die Erforschung der Bedürfnisse von Benutzerinnen und Benutzern.

Auf Basis dieser User Research entwickeln die SchülerInnen im Rahmen des Innovationsinputs eine Roboter-Innovation – sie erfinden einen Roboter, den es noch nicht gibt. Wir folgen dabei dem von der TU entwickelten Innovationszyklus „Schräge Roboter“, bestehend aus Aufgabenbeschreibung – Interaktion – Morphologie – Verhalten – Roboterteile (siehe

Abb.1). Diesen Innovationszyklus haben wir im Rahmen der BÖKWE-Fachtagung mit den TeilnehmerInnen unseres Workshops durchgeführt (siehe unten).



Technologieentwicklung umfasst eine Anzahl altersadäquater Workshop-Formate mit Robotern:

- ◆ Mit Robo Technologies gemeinsam wird ein Format für Vorschule und 1. Schulstufe auf Basis der Baukästen „Robo Wunderkind“ entwickelt.
- ◆ Die bereits vorhandenen Workshops „Robinas Zoo“ des ZIMD für die 3./4. Schulstufe werden weiterentwickelt und dafür die Programmiersprache Scratch (M.I.T.) verwendet. Scratch ist eine leicht erlernbare, vom MIT entwickelte Programmiersprache für Kinder.
- ◆ Das Format Roberta auf Basis der RCX soll ebenfalls so weiterentwickelt werden, dass dafür Scratch oder mBlocks verwendet werden kann.
- ◆ für die 7.–12. Schulstufe werden die Workshopformate des Forschungsvereins PRIA mit Lego Mindstorms bzw. Botball verwendet.

Die Dissemination umfasst eine von den SchülerInnen selbst durchgeführte Video-Dokumentation der Projektergebnisse im Rahmen von Workshops; die Entwicklung einer Webplattform, die die Projektergebnisse darstellt, die teilweise von den SchülerInnen selbst im Rahmen von Weblog-Workshops online gestellt werden, und die Anregungen für LehrerInnen und Arbeitsmaterialien zum Download anbietet.

Auseinandersetzung im Rahmen verschiedener Schulfächer

In den Schulen/Kindergärten besteht die Möglichkeit, sich im Rahmen verschiedener Fächer tiefer mit Robotik zu beschäftigen. Leitmaterialien dazu werden vom Projektkonsortium entwickelt und zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus werden für Volksschulen/Kindergärten einige Bücher (Robotik, Scratch) angeschafft, um auch unabhängig vom Computer recherchieren zu können.



links
Abb. 1
5-Schritte-Plan aus dem Projekt „Schräge Roboter“ der TU Wien (Lara Lammer)



Abb. 2
Zuhör-Roboter für Menschen, die musizieren



Abb. 3
Gelsenfang-Roboter (Pia Sternbauer)



Abb. 4
Roboterfaust, die andere Autos davon abhält zu nahe aufzufahren (Nina Steiner)

Abb. 5
Transport- und Müll-Sammel-Roboter (Irmtraud Irsa)

linke Reihe:

Abb. 6

Zähneputzroboter für alle ab 3, der mittels App gesteuert wird und den PH-Wert misst (Gawin)



Abb. 7

Multifunktionsroboter für zuhause: Säubern, Geschirrspülen, Streitschichten, kochen, massieren (Christoph Schwarz)



Abb. 8

Geschirrwash-Roboter mit Schwamm und Greifform zum Festhalten des Geschirrs (Sabine Foltin)



rechte Reihe:

Abb. 9

Spaghetti-Aufdreh-Roboter für Kinder (Hanna Gorbach)



Abb. 10

Roboter mit Fell und Schnurrgenerator, der Schmutzwäsche wegräumt und dabei aktuelle Musik abspielt (Sabine Foltin)



Abb. 11

Garderobenwächter für die Kinder, Stofftier mit Greifarm (Gernot Nigg)



Gemeinsam mit LehrerInnen an den beteiligten Schulen werden – je nach deren Interessen – Arbeitsmaterialien für die verschiedenen Schulfächer entwickelt. Robotik kann in jedem Fach zuhause sein.

RoboFIT auf der BÖKWE-Tagung 60.0

Im Rahmen der BÖKWE 60.0 haben wir das Projekt präsentiert und dann mit den TeilnehmerInnen einen Innovationszyklus nach dem Modell der Schrägen Roboter von der TU Wien durchlaufen (<https://schraegeroboter.wordpress.com/>). Die-



ses Modell eignet sich für die Arbeit mit allen Schulstufen und ist in Abb. 1 dargestellt.

Die TU Wien (Lara Lammer, persönliche Mitteilung) hat die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, nicht die Erwartungshaltung zu schüren, dass im Unterricht echte Roboter gebaut werden können, die sich bewegen und reagieren. Nicht einmal für Expertinnen und Experten ist es einfach, Roboter zu entwickeln. Vielmehr ist es eine komplexe, zeitintensive Aufgabe, mit der Projektteams oft viele Jahre beschäftigt sind. Für die SchülerInnen klar erkennbar ist dies beispielsweise

linke Reihe:

Abb. 12

Werkerziehungs-Roboter, der am Bewegungsverhalten (zu viel/wenig) Bewegung der Kinder erkennt, ob jemandem langweilig ist oder er/sie Hilfe brauchen, sie in diesem Fall anstupst und ihnen Alternativen anbietet.

Abb. 13

Hilfsroboter für Fabian, 13 (Bettina Laudal)

Abb. 14

Roboterfreund, der verständnisvoll mit dem Kopfnick (Horst Basting)



Workshops produziert, und zwar aus weißer und roter Knetmasse. Dieser Schritt eignet sich für die 1.–6. Schulstufe. Die Ergebnisse aus dem Workshop im Rahmen der BÖKWE 60.0 sind am besten mittels Abbildungen dokumentiert (siehe Abb. 2 bis 14).

Eckdaten zum Projekt

Projektlaufzeit: 1. Mai 2016 bis 31. Juli 2018

Finanzierung durch die Österreichische Forschungsförderungsgesellschaft im Rahmen von Talente Regional. Im Zuge dieser Programmlinie können auch durch nicht projektbeteiligte Schulen „Kooperationszuschüsse“ beantragt werden. Dahinter verbirgt sich eine relativ einfache Möglichkeit, Sachkostenzuschüsse von 1.000 € zu bekommen. (<https://www.ffg.at/content/kooperationszuschuss-im-rahmen-von-talente-regional>)

ProjektpartnerInnen

ZIMD Zentrum für Interaktion, Medien & soziale Diversität (www.zimd.at)

TU Wien, Automation & Control Institute (www.acin.tuwien.ac.at)

Practical Robotics Institute Austria (PRIA www.pria.at)

Robo Technologies GMBH

Beitragende Schulen

Lise Meitner Gymnasium, 1010 Wien

GRG Laaerbergstraße, 1100 Wien

TGM, 1200 Wien

VS Kindermanngasse, 1170 Wien

GTVS Atzgersdorf, 1230 Wien

Projektergebnisse

Die Projektergebnisse werden langfristig auf der Projektwebseite zur Verfügung stehen: www.robokit.at.

1 <http://www.industriemagazin.at/a/trendbarometer-industriebetriebe-techniker-mangel-bleibt-grundrauschen-in-der-industrie>

2 Sergejev A., Alaraje N.: "Promoting Robotics Education: Curriculum and State-of-the-Art", the Technology Interface Journal/Spring 2010. Karantarou, A., Tahos, N., Aliisis, D. (2005). Introduction to the basic principles and structures of programming using LEGO Mindstorms robot constructions. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic conference "Informatics didactics", University of Peloponnisos, Korinthos.

3 Karantarou, A., Tahos, N., Aliisis, D. (2005). Introduction to the basic principles and structures of programming using LEGO Mindstorms robot constructions. Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic conference "Informatics didactics", University of Peloponnisos, Korinthos.

daran, dass wir im Alltag nur von sehr wenigen und relativ primitiven Robotern umgeben sind, wie Staubsaugerrobotern.

Dennoch ist die Beschäftigung mit Robotern im Unterricht sinnvoll und wichtig. Sie kann allerdings nur in die Ideenfindung und letztlich in den Bau von Prototypen münden (bzw. in die Auseinandersetzung im Rahmen anderer Schulfächer, wie Physik, Biologie, Musik etc.).

Solche Low Fidelity Prototypen wurden im Anschluss an den schriftlich formulierten Innovationszyklus auch im Rahmen der BÖKWE-Tagung von den TeilnehmerInnen unseres





Sibylle Bader

Shaping the future – BÖKWE - Jubiläumsfachtagung

Beitrag von bink – Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen. Vertreten durch Sibylle Bader, Leiterin und Obfrau der Wanderklasse – Verein für BauKulturVermittlung und Marion Starzacher, Architekturinitiative ARCHelmoma & Kunstuniversität Linz

Bauen & Kultur // BauKultur

Bewusstsein für den Umgang mit unserer gestalteten und gebauten Umwelt bilden.

Baukulturvermittlung, was ist das?

BauKulturVermittlung versteht sich als Teil der Kulturvermittlung, der sich besonders der gebauten Umwelt widmet. Sie

thematisiert zum einen die konkreten gebauten Räume, in welchen wir uns befinden, wie etwa Schule und Kindergarten oder Wohnung, Büro und Vereinslokal. Zum anderen bewegen wir uns aber auch durch Straßen, Plätze, Park- und Grünanlagen oder Ruhe- und Aufenthaltsbereiche, von denen manche nur vermeintlich öffentlicher Raum sind, wie das beispielsweise beim privaten Shopping-Center der Fall ist.

(Text von hier: 4: <http://www.wanderklasse.at/faqs.html>)

Baukulturvermittlung, wozu?

Ziel der BauKulturVermittlung, wie sie die Wanderklasse betreibt, ist die Förderung von Bewusstsein, Engagement und Qualität in der Auseinandersetzung und Schaffung von Bau-

Kultur. Die Vermittlung hilft, Zusammenhänge von Architektur, Bauwesen, Stadtplanung und Gesellschaft zu verstehen. Schließlich fließt der Großteil des Geldes, das in einem Menschenleben erwirtschaftet wird, in gebaute Räume, allen voran den Wohnraum. Es geht darum, sich nicht mit Gegebenheiten zufriedenzugeben, sondern die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und zu artikulieren. Wer eigene Maßstäbe entwickelt und Stellung bezieht, ist zu einer produktiven Teilhabe an der Gesellschaft und ihrer Kultur fähig. Auch in der Lehramtsausbildung an der Kunstuniversität Linz ist Bewusstseinsbildung in diesem Zusammenhang ein sehr wichtiger Punkt, wo Studierende des künstlerischen Lehramts vor allem in der außerschulischen Projektarbeit Erfahrungen in diesem Feld sammeln und von der Erfahrung ARCHelmomas profitieren.

bink – wer ist das?

Der Verein bink – Initiative Baukulturvermittlung für junge Menschen – ist ein Zusammenschluss von Initiativen und Projekten in Österreich, deren Anliegen die Vermittlungsarbeit zu Architektur, Raumplanung, Bautechnik und Baukultur an Kinder und Jugendliche ist.

Im Frühling 2008 formierten sich die lokal in den Bundesländern agierenden Initiativen zum Netzwerk Initiative Architekturvermittlung, aus dem im Jahr 2010 der Verein Initiative Baukulturvermittlung hervorging. Die verstärkte Kooperation der einzelnen Aktiven mit den gleichen Zielen ermöglicht, größeres Bewusstsein für die Bedeutsamkeit der Baukulturvermittlung an Kinder und Jugendliche zu schaffen und für schulische und außerschulische Vermittlungsaktivitäten eine weit reichende Plattform zu bieten. Die Netzwerkpartner des

Vereins sind wiederum Vereine, Büros oder natürliche Personen, die Architekturhäuser, Architektenkammern und Universitäten vertreten, sowie PädagogInnen.

Informationen zu bink-Projekten, der öffentlichen Projektdatenbank für PädagogInnen und zu den Kontaktpersonen und Institutionen in den einzelnen Bundesländern:

www.bink.at

Baukulturkompass

Der **Baukulturkompass** ist eigentlich ein Lernplakat in Fortsetzungen. Zu verschiedenen Themen bietet er Anregungen und Arbeitsmaterialien zur Baukulturvermittlung, die im Unterricht eingesetzt werden können. Jedes Modul ist Unterrichtsgegenständen zugeordnet und umfasst ausführliche Beschreibungen zu Lernziel, Methoden, Stundenbild und Erweiterungsmöglichkeiten. Weitere ausführliche Arbeitsmaterialien wie Input, Arbeitsblätter, Hintergrundinformationen, Karten- und Bildmaterial und weiterführende Links finden sich zum freien Download und Ausdrucken auf dieser bink Plattform. Gerne sendet bink Baukulturkompass zum Aufhängen in den Klassenzimmern zu.

<http://www.bink.at/baukulturkompass>

Workshopleitung ‚Leonardobrücke‘ am 1.10.2016 durch das bink-Mitglied Wanderklasse – Verein für BauKulturVermittlung (Sibylle Bader, Obfrau) www.wanderklasse.at sowie durch das bink-Mitglied ARCHelmoma (Marion Starzacher, Univ.-Prof. der Kunstuniversität Linz) www.archelmoma.at

(Textpassagen teilweise aus den FAQs der Wanderklasse: <http://www.wanderklasse.at/faqs.html>)



Judith Klemenc

Shaping the Presence

Lecture Performance



Bevor ich Ihnen erzähle, wie es dazu kam, dass ich nun da, in dieser Presence als ein sprechendes Subjekt mit Ihnen kommuniziere, möchte ich kurz auf diesen Ton eingehen. Auf diesen Ton, der da rot und schamottiert in kleine Teile zerlegt wird. Ich zerlege diese 30 Kilo Ton in zig kleine Teile, um jedem von Ihnen einen Teil zu geben. Einen kleinen Teil, der im Gesamten den ganzen Ton ausmachen wird. Einen Ton, der schon, wie angekündigt, mit dem Morgenrot verzogen ist, trotzdem aber ein rotwärmender von da nach dort ist. So hoffe ich – eine Hoffnung auf einen rotwärmenden Ton zwischen Ihnen und mir, unter Ihnen, zwischen einer Presence und einem Futur. Zwischen da und dort, ein Ton, der daneben Gestalt gefunden haben würde, oder eben auch nicht. Es liegt in ihren Händen, oder nicht nur metaphorisch ausgedrückt: Ich lege ihn in Ihre Hände. Ich lege Ihnen einen Teil dieses rot gefärbten Tones in Ihre Hände und ermutige Sie, ihn neben meinem Sprechen, neben Ihrem Zu- oder auch Weghören, neben Ihrer Presence jenen Ton zu gestalten. So im Daneben, einfach nebenher.

Es war am 7. 1. dieses Jahres, als ich diese Einladung bekam. Diese Einladung, hier vor Ort zu sprechen, zu tun, zu handeln. Diese Einladung für eine Performing Lecture. Diese Einladung im Rahmen dieser Jubiläumsfachtagung mit dem Titel „Shaping the Future“.

Ich muss gestehen, mich irritierte der Titel, mich irritiert er nach wie vor. Und ich fragte mich, was das ist, was mich so sehr irritiert, was das Irritierende für mich ist, was mich so befremdet. Es sollte an dieser Stelle für jene, die mich nicht kennen, erwähnt sein, dass ich eine nahezu libidinöse Affinität zu Irritationen und Befremdlichkeiten hege, um – auf einen unzureichenden Punkt gebracht – mir die Sinne für einen unbestimmbaren Rest zu öffnen, der mit dem Versprochenen abspringt und sich jedem Einzelnen von uns als ein spezifisches Irritierendes zeigt.

Was irritiert mich also so sehr an diesem „Shaping the Future“? Was befremdet mich, das mich an eine Gegenwärtigkeit bindet, die ich wiederum auf Englisch betittle? Dieser mein Titel zu dieser meiner Lecture Performance lautet: „Shaping the Presence“. Ja, zum einen frage ich mich: Warum ein Titel auf Englisch? Und zum anderen befremdete mich der Begriff

„Shaping“, vor allem in der Wortkombination mit einem Futur. Warum?

Der Duden gab mir folgende Antwort:

„Shaping“:

Methode zur Erzielung eines bestimmten angestrebten Verhaltens, bei der jene Reaktionen unterstützt und verstärkt werden, die in Richtung auf dieses Verhalten weisen. englisch shaping, zu: to shape = formen, bearbeiten.

Wir haben es also mit einem psychologischen Terminus zu tun, der dem Behaviorismus (behavior, „Verhalten“) zuzuordnen ist, der wiederum mittels naturwissenschaftlicher Methoden – also ohne Introspektion oder Einfühlung – das Verhalten von Menschen und Tieren untersucht und erklärt. Konkret benennt Shaping (auch Approximation genannt) eine Konditionierungstechnik, bei der durch positive oder negative Verstärkung komplexe Abfolgen von Verhaltensweisen gefördert werden.

Wenn wir uns nun mit diesem Hintergrundwissen meine erste Frage „Warum ein Titel auf Englisch?“ vergegenwärtigen, so wird ein titelgebendes Subjekt virulent, das zum einen einen Anspruch auf eine Internationalität – Anglizismen – hebt und zum anderen der Vorstellung unterliegt, dass eine Zukunft nicht nur formbar und bearbeitbar ist, sondern gar, dass eine bestimmte Vorstellung von Zukunft als titelweisend zu erachten ist. Anders formuliert: Es geht da eine Idee von Zukunft voraus, die konditionierbar ist.

Sie könnten mich nun fragen, was mich so daran festbeißen lässt. Und ja, es ist ein Beißen an diesem anglistischen Titel, an diesem „Shaping“, an dieser „Future“. Ich beiße etwas heraus, das mir nicht bekommt, mich nicht bekommt. Und ich bin aus diesem Grunde gekommen: um diesen Biss zu thematisieren. Diesen Biss, der mich kauen ließ, meine Zähne mahlen, meine Zunge schmecken, meinen Gaumen fühlen und meine Mundhöhle bewegen ließ. Diesen Biss, den ich nicht schlucken konnte, den ich aus dem Mund nahm, der nach wie vor unverdaut vor mir liegt. Diese Zukunft, die scheinbar formbar ist.

Ich sprach es schon an. Dieser Zukunft geht eine bestimmte Vorstellung von Zukunft voraus. Nicht minder von Gestaltung. Da wird die Zukunft – ebenso wie die Gestaltung – für eine bestimmte Vorstellung gültig. Eine Vorstellung, die bestimmend ist. Nicht nur da, vor Ort, sondern allerorts: im Kino, in der Familie, im Beruf, in einer Beziehung, in der Schule, auf der Universität ... Da werden die Zukunft und die Gestaltung von Menschen angesprochen. Da werden bestimmte Menschenvorstellungen virulent, Menschen, die sich einer Lebensgestaltung verpflichten, die sie für eine Zukunft befähigt. Da formt sich eine Vorstellung von „Mensch“ heraus, die nicht menschlich ist. Die dem Menschlichen sich versagt.

Ich werde an dieser Stelle möglichen Fragen vorgreifen, vornehmlich der Frage, die mitunter einen misstrauischen Zwischenton haben könnte: was denn daran nicht menschlich sei, was denn daran dem Menschlichen sich versagt. Zugrundeliegend die Frage, was denn unter „menschlich“ zu verstehen sei.

Das ist durchaus eine berechtigte Frage und auch eine schwierige, zielt sie doch genau auf eine Vorstellung von





Klemenc, Judith,
 Autorin, Künstlerin und
 Kulturwissenschaftlerin,
 zahlreiche Ausstellungen,
 Preise, Stipendien und
 Publikationen, zuletzt:
 „Begehren, Vermittlung,
 Schule. Suchende
 Erkundung dessen, was
 auftaucht, während man
 tut“, München: kopaed
 2014. Forschungsschwer-
 punkte: Geschlechter-
 verhältnisse, Migration,
 künstlerische Forschung
 und transformatorische
 Bildungsprozesse.
www.judithklemenc.at



„Mensch“ ab, die davon abweicht. Das Abweichen von einer Vorstellung von „Mensch“ – oder sprechen wir von einer Normalisierung von „Mensch“ – wäre als menschlich zu begreifen. Folglich wäre das Menschliche – ich verwende auch gern den Begriff des Menschens – etwas, was eben nicht entspricht, auch widerspricht, etwas, was nicht einordenbar ist; etwas, das etwas daneben, neben dieser Normalitätskategorie von „Mensch“, bewegt. Etwas, was daneben mitunter abspringt, ein unbestimmbarer Rest, der – ohne jetzt näher auf Lacan zu verweisen, als jener zu interpretieren ist – notwendigerweise als sprechendes Subjekt abspringt. In dem Moment, in dem ich zur Sprache komme, springt etwas ab. Hier, vor Ort, hier vor Ihnen springt ein unbestimmbarer Rest ab, einer, der nicht zur Sprache kommt, selbst wenn ich versucht bin, mit allmöglichen Listen und Sprachwendungen davon sprechend zu machen – immer wieder wird etwas abspringen. Der Sprung in dieses Hier und Jetzt, in diese Präsenz wird nie ganz gelingen, wird immer dieses Etwas verfehlen, haarscharf und haarknapp, eine Spur zu weit oder zu wenig. Gewiss ist, diese Präsenz wird sich erst im Nachhinein einschreiben. Sie gibt es nicht. Sie ist illusionär. Ein scheinbares Hier-und-Jetzt, eine scheinbare Präsenz wird immer begleitet sein von einem unbestimmbaren Rest, der sich daneben gestaltet. Der daneben, neben dieser vermeintlichen Präsenz, eine Gestalt findet, eine Gestalt annimmt, die eben erst im Nachhinein erkannt, gar sichtbar gemacht werden könnte.

Ich spreche im Konjunktiv, oder wäre es vorteilhafter, im Futur II zu sprechen? Ein unbestimmbarer Rest, der Gestalt gefunden haben würde, die im Nachhinein erkannt gewesen sein könnte, gar sichtbar gemacht worden sein könnte. Das klingt ungewohnt, eventuell sogar unbequem. Dieser verschränkte Satz mit dem Konjunktiv Futur II ist nicht nur lang,

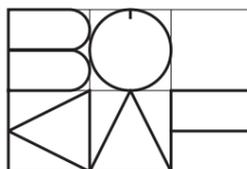
sondern auch nahezu unverständlich. Da braucht es mehr an Aufmerksamkeit, an Konzentration, um ihm zu folgen. Ich werde ihn wiederholen, um ihm den Raum zu geben, den er braucht. Dieser Satz um den unbestimmbaren Rest im Konjunktiv Futur II:

Ein unbestimmbarer Rest, der Gestalt gefunden haben würde, die im Nachhinein erkannt gewesen sein könnte, gar sichtbar gemacht worden sein könnte.

Ich springe nun von diesem unbestimmbaren Rest, der Gestalt gefunden haben würde, nun in dieses Hier und Jetzt, in diese Performance, in diese Tagung. In diese meine Lecture Performance mit dem Titel „Shaping the Presence“, in diese Jubiläumstagung mit dem Titel „Shaping the Future“.

Ich vermute, es wird schon ersichtlich, worauf ich anspiele, für welches Spiel ich eine Spur legte, dieses Spiel mit den unterschiedlichen Zeiten, für diese Spur des Konjunktivs. Dieses Spiel zwischen Presence und Futur, dieses Spiel zwischen Gegenwärtigkeit und Zukunft mit einer Nachträglichkeit. Beide Zeiten spielen damit, spielen mit dieser Nachträglichkeit, die sich in diesem unbestimmbaren Rest auftut. In diesem Menscheln, so nannte ich es, das von einer Vorstellung von „Mensch“ abspringt. Beide Zeiten spielen mit diesem Menscheln, das gewesen sein würde. Eine Spur davon, wenn es um die Frage geht: „Wie gestalten wir eine Zukunft, die zuerst die Frage in den Raum stellen würde: Wie gestalten wir eine Gegenwärtigkeit?“ Oder um die Frage konkreter auszudrücken: „Welche Vorstellung von Mensch braucht es, um eine Zukunft zu gestalten?“ Welche Vorstellungen von Mensch sind gegenwärtig? Stellen wir es uns vor, in diesem scheinbaren Hier und Jetzt, das daneben Gestalt gefunden haben würde. Stellen wir uns dieses Etwas vor, da direkt vor uns. Stellen Sie es sich bitte vor, da auf dieser Bühne, auf der ich gewesen sein würde. Legen Sie es aus der Hand, es wird sich im Nachträglichem zeigen, was daneben Gestalt gefunden haben würde. Sie werden es erkennen, oder auch nicht. Sie werden es sichtbar machen, oder auch nicht. Oder andere. Oder eben nicht. Ich weiß es nicht. Wir werden sehen. Wir werden gesehen haben. Morgen oder übermorgen. Oder sonst irgendwann in the Future. Spätestens mit dem nächsten Morgenrot.

Ich danke für die Aufmerksamkeit.



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
 Parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
 ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

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

Impressum

Vorstand:
 1. Vorsitzende: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. rolf.laven@phwien.ac.at
 2. Vorsitzende: Dr. Wolfgang Weinlich w.weinlich@chello.at
 Generalsekretärin/
 Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger boekwe-office@gmx.net
 Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
 Fachvertreter:
 Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof. fpirstinger@kphgraz.at
 Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher koan_koan@hotmail.com
 Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
 Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler, FI manuel.pichler@lkr-ktn.gv.at
 Leitung der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof. Franz.BILLMAYER@moz.ac.at

Landesgeschäftsstellen:
 Kärnten: Mag. Hildegard Otto hildegard.otto@it-gymnasium.at
 Niederösterreich: Mag. Leo Schober l.schober@gmx.net
 Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer klaus.huemer@lwest.at
 Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea.stuetz@gmx.at
 Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:
 Mag. Eva Lausegger boekwe-office@gmx.net

Bundesgeschäftsstelle:
 Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien
boekwe-office@gmx.net
boekwe@gmx.net
 Kto. BAWAG-PSK
 IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190
 BIC: BAWAATWW

Medieninhaber und Herausgeber:
 Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
 Redaktionsleitung: Franz Billmayer
 Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
 Druck: AV + Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien
Offenlegung nach § 25 Abs. 4 MG 1981:
 Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und
 Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer
 Kunst- und WerkerzieherInnen
Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 MG 1981:
 Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,
 parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von
 Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569
 Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

Landesvorsitzende:
 Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
 Niederösterreich: Anneliese Szumovsky an.szumovsky@gmx.at
 Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
 Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof. fpirstinger@kphgraz.at
 MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier@melbinger.info

Redaktionelles

Redaktionsteam:
 Franz Billmayer (Leiter) Franz.BILLMAYER@moz.ac.at
 Mag. Katharina Jansenberger katharina.jansenberger@gmail.com
 Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

Beiträge:
 Die AutorInnen vertreten ihre persönliche
 Ansicht, die mit der Meinung der 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:
 Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien
 Tel. +43-676-3366903
 email: boekwe@gmx.net
<http://www.boekwe.at>

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

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

Bezugsbedingungen:
 Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42.00
 StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 21.00
 Normalabo: € 42.00
 Einzelheft: € 12.00
 Auslandszuschlag: € 3.00
 Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und
 Abonnement verlängern sich automatisch.
 Kündigungen müssen bis Ende des jew.
 Vorjahres schriftlich bekanntgegeben
 werden.

Wir danken folgenden Institutionen für die Unterstützung der Fachtagung:

| | | | |
|---------|--------------------------------------|-----------------------|--|
| PH Wien | Pädagogische Hochschule Wien | BMWFW | Bundesministerium für |
| borg3 | Bundesoberstufenrealgymnasium Wien 3 | | Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft |
| Az W | Architekturzentrum Wien | Kunstuniversität Linz | Universität für künstlerische und |
| BMB | Bundesministerium für Bildung | | industrielle Gestaltung |
| | BÖKWE-Landesgruppe Oberösterreich | PH NÖ | Pädagogische Hochschule Niederösterreich |



TEXTILITY – KREATIV, HETEROGEN, INKLUSIV

Unter dem Titel **Textility** findet am 22. und 23. September eine Tagung des Fachbereichs Textilgestaltung und ihre Didaktik unter der Leitung von Prof. Dr. Iris Kolloff-Kahl an der Universität Paderborn statt. Das textile Medium in Form von Technik, Material und Kunst wird während der Tagung in Vorträgen und Workshops den drei Bereichen Kreativität, Heterogenität und Inklusion zugeordnet und in diesen diskutiert.

Weitere Informationen, das Tagungsprogramm sowie die Anmeldung zur Tagung (ab Mai 2017) sind auf der Tagungshomepage zusammengefasst: www.upb.de/textility

KUNST- UND WERKPÄDAGOGIK IM FOKUS

Fortbildungstag für rund 100 TeilnehmerInnen | **26. September 2017** an der PH Wien

Workshops, Vorträge, Werkstattformate, kollaborative Forschungsformate, Best Practice ... für Pflichtschule (VS, NMS) und AHS und BHS.

Keynote: JOACHIM PENZEL: Die Didaktik der Zukunft - Lehren und Lernen mit Bildern. Impulse der bildnerischen Erziehung für die übrigen Schulfächer.

Inskription im Mai 2017 über das Portal der PH Wien / phonline
 ganztägig (8:30 – 18:30): 6617ELL104 | halbtägig (13:30 – 18:30): 6617ELL105

OPITEC

Seit 35 Jahren mit über 12.000 Artikeln
 der kompetente Partner für Werklehrer.



Rabatt-Code:
WERKEN2017

Gültig bis zum 31.05.2017

www.opitec.at

Kostenlosen **Hauptkatalog** anfordern:
 0800 - 005 120 / www.opitec.at

* Vom Rabatt ausgenommen sind bereits reduzierte Artikel, Bücher, Sondermaße, Maschinen, Werkbänke, sowie die OPITEC Geschenkgutscheine. Pro Haushalt und Bestellung ist nur ein Gutschein einlösbar, der Gutschein ist nicht mit anderen Aktionen kombinierbar. Eine Barauszahlung und/oder Umwandlung ist nicht möglich. Kein Mindestbestellwert!