

Nr° 4  
Dezember 2021

**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



## Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser,

der Kunst- und Kulturbetrieb läuft seit dem Frühjahr wieder in einigermaßen normalen Bahnen. Spektakuläre Ausstellungen fanden überall in Europa statt. Spektakulär an der Ausstellung *50x50x50* war schon allein der Ausstellungsort, die unter Kaiser Franz Josef I. errichtete *Festung Franzensfeste* bei Brixen/Südtirol. Künstler\*innen der Europaregionen Tirol, Südtirol und Trentino waren eingeladen. Auf der linken Umschlaginnenseite dieser Ausgabe sehen Sie eine charakteristische Arbeit von Katharina Cibulka an einer Festungsmauer, Helmut Nindl gestaltete auf der Grundlage einer ebenfalls dort gezeigten Arbeit die letzte Umschlagseite. An dieser Stelle darf ich Sie gleich wieder einmal dazu aufrufen, von dieser Möglichkeit Gebrauch zu machen: Schicken Sie uns doch einen Vorschlag zur Gestaltung dieser Seite oder ein Werk, das hier präsentiert werden soll. Die Redaktion freut sich auch über diese Beiträge.

Falls Sie in den Weihnachtsferien Lust und Zeit für eine Reise gegen Westen haben (und falls die Pandemie das erlaubt), möchte ich Sie auf zwei aktuelle Ausstellungen hinweisen, die die Anfahrt wirklich lohnen – zumal, diese Bemerkung muss einfach sein, mit der Lektüre der Fachblatt-Winterausgabe die Reisezeit wie im Flug vergehen kann. Die vier Geschosse im Kunsthaus Bregenz (*KUB*) werden bis 6. Februar 2022 von der aus Nigeria stammenden Künstlerin Otobong Nkanga mit Lehninstallationen und fantastischen Tapisserien bespielt. Und, etwas weiter entfernt, aber in Hinblick auf Qualität und Quantität absolut auf die *must-see-Liste* gehörend, ist die Francisco-de-Goya-Ausstellung in der Fondation Beyeler in Basel (bis 23. Jänner 2022). So einfach und so nah wird man von Österreich aus das komplexe und zukunftsweisende Œuvre des Spaniers in nächster Zeit wohl nicht mehr im Original sehen können. Die Ausstellung versammelt neben über 70 Gemälden einen großen Teil der grafischen Arbeiten.

Ob Reise oder nicht, erholsame Ferien, Zeit und Muße für Kultur im weitesten Sinne und alles Gute für das Neue Jahr wünscht Ihnen im Namen der Redaktion

Maria Schuchter

## Inhalt

Gert Hasenhütl & Cornelia Zobl

### **Eigenarbeit und Werken**

Überlegungen zum Konzept Arbeit in  
Bezug auf das neue Schul- und Studienfach  
Technik und Design S. 2

Gregor Kremser

### **Überlegungen zu Fragen der Leistungs- feststellung und -beurteilung am Beispiel des Fachs MUBEKA**

Ein Forschungsprojekt S. 8

Sigrid Pohl

### **Lebensmittel Bildung – Ein Augenschmaus**

Ein Projekt über ästhetische Bildung S. 15

Martin Neumayer

### **Der Hammer und die Schraube**

Eine Untersuchung zur gendergerechten  
Werkausbildung im Lehramtsstudium  
Primarstufe S. 17

Ute Obermüller

### **Schule im Lockdown – was nun?**

Kurzbericht zum Textilen Gestalten  
im Corona-Jahr S. 24

Marika Tappeiner

### **Kunstunterricht in Südtirol**

Ein Bericht aus dem südlichen Nachbarland S. 26

Rezensionen S. 23 + 32

Titelfoto: Zum Artikel von Sigrid Pohl:

Lebensmittel Bildung – Ein Augenschmaus

Seite 33: Helmut Nindl

*PERSPEKTIVENWECHSEL „QR 90-60-30-0° – FRONT“*

Druck auf Alubond, zweiseitig, 1.200 x 900 x 30 mm, 2021.

Seite 34: Helmut Nindl

*PERSPEKTIVENWECHSEL „QR 90-60-30-0° – BACK“*

Druck auf Alubond, zweiseitig, 1.200 x 900 x 30 mm, 2021.

[www.nindl.info](http://www.nindl.info)



Abb. 1 Manuelle Übungstätigkeiten im Werken, LV *Technisches Werken*, PHT 2018, Leitung Gert Hasenhütl (Photographie Gert Hasenhütl, 2018).

Gert Hasenhütl & Cornelia Zobl

## Eigenarbeit und Werken Arbeiten, Herstellen und Handeln im Kontext des neuen Schul- und Studienfachs „Technik und Design“

### Abstract

Die Zusammenlegung der Schul- und Unterrichtsfächer Technisches und Textiles Werken zum neuen Unterrichtsfach *Technik und Design* bietet Raum für Irritationen, jedoch auch Möglichkeit, um grundlegende Fragen und Anliegen der Fächer neu zu stellen. Ein heikler Punkt ist hierbei der Bezug zum Konzept von Arbeit: Wollte sich das Technische Werken von der Erwerbs-

arbeit emanzipieren, so problematisiert das Textile Werken aus kritisch-feministischer Perspektive die reproduktive Arbeit. Für die Autor\*innen stellt sich die Frage, wie *Technik und Design* beide Perspektiven der Kritik an Arbeit verbinden kann und dabei vereinseitigende Debatten rund um die Relevanz von spezifischen Inhalten entgeht. Christine von Weizsäcker's Überlegungen zur Arbeit im informellen Sektor und Han-

nah Arendts Unterscheidung zwischen Arbeiten, Herstellen und Handeln aufgreifend wird im Artikel vorgeschlagen, das Konzept von Eigenarbeit als eine mögliche Leitkategorie des werkpädagogischen Handelns anzudenken. Als sowohl am Menschen als auch der Gemeinschaft ausgerichtete Praxis ermöglicht es die Verbindung von Technischer Bildung und für das Fach relevanter Handlungskompetenzen.

### Technik und Design: Neue Möglichkeiten und alte Herausforderungen

Die Zusammenlegung der Schul- und Studienfächer Technisches und Textiles Werken zum neuen Unterrichtsfach *Technik und Design* bringt neue Möglichkeiten. Es bleiben aber auch alte Herausforderungen, die es zu bearbeiten gilt. Festgehalten werden kann, dass sich beide Fächer eingehend mit den Phänomenen Konsum und Produktion auseinandersetzen und dies aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Diese stehen wiederum in engem Zusammenhang mit dem Konzept von (bezahlter) Erwerbs- und (unbezahlter) Eigenarbeit. Nun ist es interessant, darauf hinzuweisen, dass sich Textiles Werken aus seiner Genese heraus vom Konzept der (weiblichen) Eigenarbeit abzugrenzen sucht und Technisches Werken von seinem früheren Image als Zuarbeiter der Erwerbsarbeit. So sollte, historisch gesehen, Technisches Werken vorwiegend männliche Schüler auf die spätere Erwerbsarbeit vorbereiten, dagegen Textiles Werken eher Schülerinnen auf ihre zukünftige Rolle als Mutter und Hausfrau (vgl. BMUKK, 2012, S. 4; Breunig, 2017, S. 54). Überspitzt und für den weiteren Argumentationsgang bewusst vereinseitigt dargestellt wurde von Vertreter\*innen des Textilen Werkens die Eigenarbeit in Richtung Erwerbsarbeit, und umgekehrt von Vertreter\*innen des Technischen Werkens die Erwerbsarbeit in Richtung Eigenarbeit (DIY) argumentiert. Im Fokus standen dabei u.a. die Prekarisierung unsichtbarer weiblicher Care-Arbeit und die problematische Weitergabe dieser an Arbeiter\*innen aus sogenannten Drittstaaten, sowie die Ökonomisierung von Bildungsprozessen. Damit in Zusammenhang steht die Naturalisierung überlebensnotwendiger reproduzierender Arbeiten, z.B. Haushalts- oder Pflegearbeiten aus einer männlichen Perspektive heraus.

Mit der Zusammenlegung der Fächer zu einem gemeinsam unterrichteten Fächerverbund braucht es also Konzepte, wie Schüler\*innen zu kritischen Produzent\*innen und Konsument\*innen erzogen werden können, und zwar in kritischer Abgrenzung von weiblich konnotierter Eigenarbeit und männlich konnotierter Erwerbsarbeit.

### Was ist mit Eigenarbeit gemeint?

In Anlehnung an Ivan Illichs philosophische Technikkritik der Selbstbegrenzung und seinem Konzept der „konvivialen Werkzeuge“ (Illich, 1986, S. 52) prägt die Aktivistin Christine von Weizsäcker den Begriff „Eigenarbeit“ (Weizsäcker, 2001, S. 75; Weizsäcker 2008a, o.A., 2008b, o.A.) und versteht darunter anspruchsvolle Tätigkeiten von der Haushaltsführung, über die Verpflegung bis hin zur kreativen Arbeit. *„Eigenarbeit ist die ursprüngliche Form der Arbeit. Die Arbeit, deren Produkte man kennt und vielleicht liebt und die einem zu eigen sind, bis man sie für seine Hausgemeinschaft verwendet oder verkauft; die Arbeit, deren Risiko man kennt und zu verantworten weiß.“* (Weizsäcker 2001, S. 75f) Bezahlung bzw. Nicht-Bezahlung sind keine Kriterien für Eigenarbeit. Zentral ist die Unverzichtbarkeit solcher Arbeiten. Eigenarbeit hat einen stark eigenen- und gemeinsinnstiftenden Charakter. Das ist wichtig zu erwähnen, weil Eigenarbeit häufig verkürzt als Arbeit im Bereich der Schattenwirtschaft gesehen wird, wo Individuen quasi nur mehr für sich selbst „arbeiten“. Christine von Weizsäcker hat diesen Aspekt bedacht: *„Eigenarbeit wird in aller Regel in einer Gruppe und für eine Gruppe ausgeführt, der man sich zugehörig fühlt. Kinder und Jugendliche können sowohl Eigenarbeit leisten als auch den Sinn der Eigenarbeit Erwachsener nachvollziehen. Bei Eigenarbeit gibt es kein ‚ich könnte Ihnen helfen, aber ich bin nicht zuständig‘. Eigen-*

*arbeit hat mit dem zu tun, was man sich zu eigen macht, was man sich aneignen kann.“* (Weizsäcker 2008a, o.A.) Eigenarbeit wird somit nicht als individuelles Arbeiten des Einzelnen für sich selbst verstanden. Sie bezieht sich auch auf die Gemeinschaft und ihre Bedürfnisse. *„Lohn der Arbeit war neben dem Geld auch die Teilhabe an der Gemeinschaft und die Anerkennung.“* (Weizsäcker 2008b, o.A.) Das (unkritische) Arbeiten nur für sich selbst wird in der Eigenarbeit direkt mit dem (kritischen) Arbeiten für eine Gemeinschaft verbunden, d.h. selbst die bloße Produktion von gestrickten Socken – plakativ gesprochen – orientiert sich an den Bedürfnissen der jeweiligen Gemeinschaft und hat somit nicht nur die eigenen Bedürfnisse im Blick.

Der Sinn von Arbeit erschöpft sich nicht im Individuum, sondern kann nur kommunal als Einheit erlebt werden (vgl. Weizsäcker 2008b, o.A.), sodass letztlich alles, was wir tun, immer einen Gemeinschaftsbezug bekommt und braucht. Gerade diese Überlegung macht das Konzept der Eigenarbeit so interessant für werkpädagogische Betrachtungen. Dringliche Themen wie soziale, ökologische und ökonomische Schief lagen, als Herausforderung von regionalen und globalen Gemeinschaften, können so über Produktion und Konsum in den Blick geraten. Eigenarbeit macht die eigene Gestaltungskraft und -verantwortung im Bezug auf die Gemeinschaft erfahrbar.

Eigenarbeit hat einige der Erwerbsarbeit entgegengesetzte informelle Eigenschaften: Sie trennt nicht zwischen Freizeit, Beruf und Hausarbeit (vgl. Wendt 1982, 37). Verglichen mit Erwerbsarbeit schafft Eigenarbeit deshalb einen nicht vollständig ökonomisierbaren Gegenwert (vgl. Weizsäcker 2008a, o.A.). Die Debatten rund um die angemessene Bezahlung von Hausarbeiten etc. werden auch vor diesem Hintergrund ge-

führt. Eigenarbeit geht immer von den Bedürfnissen einer sozialen Gemeinschaft, der man sich zugehörig fühlt, aus und bemisst ihren Wert danach, ob und wie diese befriedigt wurden. Das heißt, das eigene Tun zielt auf das Gemeinwohl, „während die Erwerbsarbeit ein Objekt zum Ziel ihrer Tätigkeit bestimmt, wie sie sich auch selbst als ein Objekt, als abhängiger Gegenstand, begreift, nämlich eine möglichst preiswert produzierte Menge an Gütern und Dienstleistungen wie einen möglichst hohen Gewinn zu erreichen.“ (Schöne 1988, 159f) Auch wenn gegenwärtige wirtschaftliche Tendenzen auf die ökonomische Durchdringung des Alltags zielen und somit die starke Trennung zwischen Eigen- und Erwerbstätigkeit in Frage stellen, so lässt sich das Tätigsein nach der vorgeschlagenen ‚Ding-‘ oder ‚Menschgerichtetheit‘ unterscheiden. Wird der Mensch zum Ding gemacht und auf ökonomische Werte verkürzt, so handelt es sich demnach um Erwerbsarbeit.

Konzepte wie Eigenarbeit wirken vielschichtig subversiv auf die zentrale Stellung von Erwerbsarbeit. Dies betrifft die „Lebensweise, [die] Sozialstruktur und [die] Konfliktodynamik [von] fortgeschrittenen Industriegesellschaften“ (Heinze 1990, S. 7). Werkpädagogisch interessant sind die Aspekte der ‚Menschgerichtetheit‘, der Fokus auf die Beziehung zwischen Individuum und Gemeinschaft und der daraus resultierende eigen- und gemeinsinnstiftende Charakter des eigenen Tätigseins. Das Konzept der Eigenarbeit wurde und wird als Kritik von Erwerbsarbeit und der damit einhergehenden Abhängigkeit vom Lohn verstanden. Das Ziel war und ist es, mögliche Formen von Arbeit jenseits von Bürokratie und Kapital neu zu etablieren, die gewisse Freiräume für Individuen und Gemeinschaften schaffen. Im Gegensatz zur Erwerbsarbeit betont Eigenarbeit das Tätigsein als kommuni-

kative und kritische Handlung, weil sie den\*die Einzelne\*n mit der Gemeinschaft in Kontakt bringt (vgl. Wendt 1982, S. 36).

### Eigenarbeit als werkpädagogische Zielperspektive

Wie kommt nun das Konzept von Eigenarbeit mit werkpädagogischen Überlegungen zusammen? Der Wandel von werkpädagogischen Konzepten erfolgte immer in Orientierung an neuen Produktions-, sowie neuen Lehr-Lernformen. Innerhalb der Frühphase des Werkens führt z.B. eine Orientierung an Handwerk und an manuellen Fertigkeiten zum sogenannten „Handfertigkeitsunterricht“, „Werkunterricht“ oder zur „Knabenhandarbeit“ (vgl. Zankl et al. 1974, 132–134). Später erfolgte jene Orientierung und die daraus resultierende Ausrichtung des Unterrichts an serieller Produktion und Maschinenkenntnis. Durch die Simulation realer Herstellungsprozesse entstand die traditionelle Werkaufgabe, wo zuerst entworfen und dann gefertigt wurde. Zu aktuellen fachpraktischen Veränderungen führt die gegenwärtige Orientierung an digitalen Fertigungstechniken, die auf Basis von vernetzter Produktion oder Fabbing basieren. Aus solchen jeweils neuen Fachverständnissen wurde und wird somit ein neuer – anderer – Arbeitsbegriff mitgeprägt. Das Konzept von Eigenarbeit als spezifische Form des Produktionsprozesses und als Gegenentwurf der Orientierung an Arbeitsbegriffen der Erwerbsarbeit kann einen entscheidenden Beitrag für werkpädagogische Überlegungen leisten.

Über die Werkpädagogik und innerhalb der Fachdidaktik kann Eigenarbeit zum konvivialen Werkzeug werden, um einseitigen und unkritisch verlaufenden Produktions- und auch Konsumptionsmechanismen entgegenzuwirken. Eigenarbeit als werkpädagogische Leitkategorie ‚arbeitet‘ in diesem Sinne für den

Menschen und macht ihn nicht zum Sklaven seiner eigenen Produktionsprozesse und Produkte (vgl. Illich 1986, 31). Konviviale Werkzeuge funktionieren als Kommunikationsmittel, durch welche die Menschen ein Mitspracherecht an gesellschaftlichen Transformationsprozessen erlangen. Etablierte werkpädagogische Konzepte wie *fabbing* oder *critical making* setzen auch an dieser Stelle an. So entwickelte beispielsweise der amerikanische Physiker und Informatiker Neil Gershenfeld sein Fab-Lab Programm bewusst in kritischer Sicht auf das Liberal Arts Modell und stellt sich damit gegen die ökonomische Durchdringung von Gestaltungs- und Arbeitsprozessen. Fab-Labs gingen aus dem Studienlehrgang „How to Make (almost) Anything“ am MIT Media Lab hervor: „As you wish, *fab lab*‘ can mean a lab for fabrication, or simply a fabulous laboratory.“ (Gershenfeld 2005, 11f.) Die Liberal Arts als die sog. *sieben freien Künste* Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik können seit der römischen Kaiserzeit als einflussreicher Fächerkanon der abendländischen Schulgeschichte gesehen werden (vgl. Memmert 1997, 15).

Auch der kanadische Professor für Mensch-Computer-Schnittstellenforschung Matt Ratto sieht in der Koppelung von kritischem Denken und manuellen Tätigkeiten einen zentralen konvivialen Aspekt der sogenannten Maker-Kultur (vgl. Ratto 2011, S. 253). Eigenarbeit als spezifische Form des Tätigseins schließt an Gershenfeld und Rattos Überlegungen an und kann vor diesem Hintergrund als wichtiger Gegenpol zur durchökonomisierten Erwerbsarbeit verstanden werden. „Prosumierende“ (Volkman 2010, 209) erarbeiten und konsumieren Produkte, die nicht mehr als Massenware bei Konzernen wie Amazon gekauft werden müssen (Gershenfeld zit. nach Anderson 2012, S. 77). Im Gegensatz zu Gershenfelds und Rat-

tos Zugang greift das Konzept Eigenarbeit aber auch im schulischen fachdidaktischen und methodischen Handeln. Schüler\*innen können im Unterricht als Eigenarbeiter\*innen angesprochen werden. Was dies bedeuten kann, soll im letzten Abschnitt anhand unterschiedlicher Aufgabentypen diskutiert werden.

### Eigenarbeit im Unterricht: Ein Blick in die Praxis

Im Folgenden werden Dimensionen von Eigenarbeit anhand unterschiedlicher fachpraktischer, didaktischer und methodischer Handlungen im Werken diskutiert. Die Beispiele sind dabei exemplarisch gewählt, um die Potenziale von Eigenarbeit herauszuheben. Wie bereits dargestellt, verstehen wir Eigenarbeit als eine mögliche Zielperspektive werkpädagogischen Tuns oder des technischen Handelns von Schüler\*innen. Das heißt, im besten Fall erfahren sich Schüler\*innen durch eine solche Ausrichtung im Unterricht sowohl als Individuen als auch als einer Gemeinschaft Zugehörige, erleben eine starke Sinnhaftigkeit in dem, was sie tun, und können zuletzt in einer eigenen Suchbewegung zu einer kritischen Haltung gegenüber Konsum und Produktion gelangen. Es ist interessant, wie unterschiedliche Tätigkeiten im Unterricht in unterschiedlicher Weise auf den eigenen Erfahrungshorizont der Schüler\*innen zurückwirken können.

#### 1. Die Schüler\*innen als Arbeiter\*innen (Abb. 1)

Eine häufige Methode im Werken ist die Fertigungsaufgabe. Im Beispiel wird von einer Studierenden ein Druckstempel hergestellt. Je nach didaktischer Einbettung kann es vorkommen, dass ein solcher Aufgabentyp zu einem Arbeitsauftrag von der Lehrperson an die Schüler\*innen reduziert wird, der das stringente Abarbeiten anhand konkreter Vorgaben fordert. Von diesem Extremfall gehen wir im Folgenden aus.

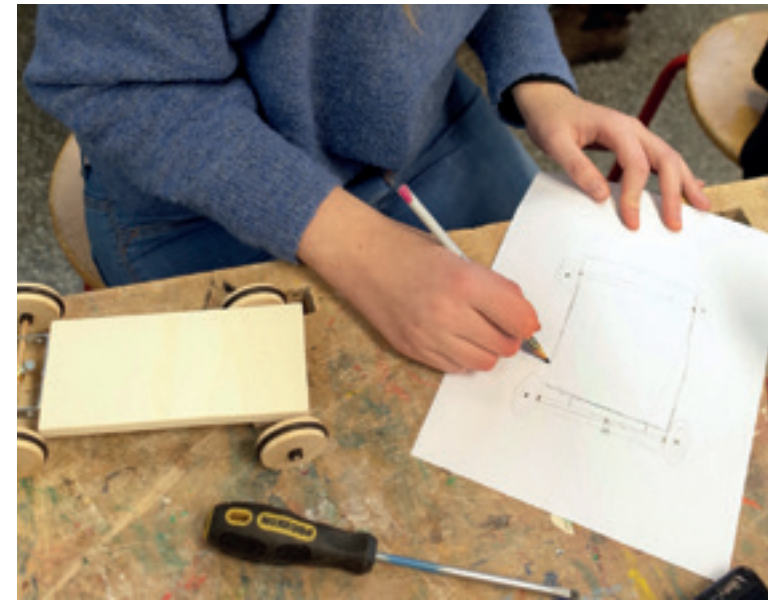


Abb. 2 Studierende beim Planen und Herstellen eines Werkstückes, LV *Technisches Werken*, PHT 2018, Leitung Gert Hasenhütl (Photographie Gert Hasenhütl, 2018).

Für die Schüler\*innen bleibt so wenig Spielraum für das eigene gestalterische Ausprobieren. Der Arbeitsauftrag ist zwar im Tun konkret, die unmittelbare Relevanz für die Schüler\*innen bleibt aber im Verborgenen. Im Kontext von Eigenarbeit betrachtet, zeigt sich hier eine Schiefelage zugunsten der Lehrperson. Letztere übernimmt stellvertretend die Verantwortung im Sinne der Gemeinschaft (Bildung, Erziehung). Bleibt die Sinnhaftigkeit der Übung für die Schüler\*innen während der Übung nicht nachvollziehbar, so könnte man hier in Anlehnung an Hannah Arendts Überlegungen, von den Schüler\*innen als Arbeiter\*innen sprechen. Als Arbeiter\*innen stehen die Schüler\*innen der Lehrperson als schiere und notwendig unkritische Produzierende gegenüber. Was den Schüler\*innen im Bezug auf den Arbeitsauftrag bliebe, wäre z.B. die destruktive Verweigerung. Kritikfähigkeit kann so nur über Umwege erlangt werden. Ein solches (sinnentleertes) Arbeiten macht in erster Linie Mühe. Die Arbeit der Schüler\*innen – „gefangen in einem Kreislauf des Körpers“ (Arendt 2013, 188f) – hat weder Anfang noch Ende und entspricht der We-sensbestimmung nach dem Lastentier

(„Animal Laborans“). Ein solches Tun ist mit Leid, Mühe oder Pein verbunden (vgl. Komlosy, 2014, S. 38). Es bleibt der Arbeiter\*in, durch die langsame und fast verschwenderische Form des Tuns sich selbst in einer solchen Arbeit zu erschöpfen und zu verausgaben. Die Sinnentleerung bietet Platz für das Abschweifen der Gedanken. Die Zielperspektive von Eigenarbeit ist so jedoch nicht erreichbar.

#### 2. Die Schüler\*innen als Gestalter\*innen (Abb. 2)

Ein weiterer häufiger Methodentyp im Werken ist die Konstruktionsübung. Im Gegensatz zum Erlernen von manuellen Tätigkeiten werden bei diesem Aufgabentyp repetitive Tätigkeiten mehr durch antizipatives und entwerferisches Denken und technisches Handeln abgelöst. Das heißt, die Schüler\*innen beziehen sich während der Aufgabe immer auf ein selbst entworfenes oder bereitgestelltes inneres Bild des herzustellenden Dinges: „*Er hat ein Musterbild vor Augen, und es ist dieses innere Vorbild, das seine Tätigkeit leitet. Die Idee des vorgestellten Gegenstandes gibt das Maß vor, nach dem er sein Vorhaben realisiert. Als Herstellende sind*



Abb. 3 Studierendenarbeit: Geodreieck, LV *Technisches Werken Produktgestaltung*, PHT 2019, Leitung Gert Hasenhütl (Photographie, mit freundlicher Genehmigung von Sarah Davies 2021).

Abb. 4 Studierendenarbeit: Geodreieck, LV *Technisches Werken Produktgestaltung*, PHT 2019, Leitung Gert Hasenhütl (Photographie, mit freundlicher Genehmigung von Christine Plankensteiner 2021).

Abb. 5 Handeln: Betriebsführung im Zuge der LV *Technisches Werken Produktgestaltung*, PHT 2019, Leitung Gert Hasenhütl (Photographie, mit freundlicher Genehmigung von GEOTec Zeichen- und Kunststofftechnik GmbH und Martin Wessely 2021).

*wir souverän, wir bemeistern verfügbare Sachen.*“ (vgl. Breier 2011, 94) Die Methode, so könnte man sagen, ist ‚in sich selbst‘ sinnvoll. Die Schüler\*innen haben ein klares Ziel vor Augen, das als fertiges Produkt vorliegt. Rückbeziehung auf die im Artikel vorgeschlagene werkpädagogische Zielperspektive von Eigenarbeit reicht ein solcher Sinnhorizont jedoch noch nicht aus. Um sich als Individuen und als einer Gemeinschaft Zugehörige zu verstehen, sollte auch der Herstellungsprozess und das fertige Produkt in einen für die Schüler\*innen nachvollziehbaren Sinnhorizont eingebettet sein. Wofür und für wen stelle ich her? Gibt es überhaupt Bedarf für ein solches Produkt? Welches sind die Bedürfnisse der Anwender\*innen? etc. Hannah Arendt spricht bei einer solchen Form des Tätigseins von den Mühen des „Homo Faber“. Diese herstellende Kreatur, als Prototyp des „herstellenden Menschen“ vermischt sich körperlich mit dem Material seiner Arbeit (vgl. Arendt 1981, 124; Breier 2011, 93). Dinge werden individuell und nach seinem eigenen gestalterischen Ermessen hergestellt. Der Bezug zur Gemeinschaft und ihren Bedürfnissen bleibt den Tätigen aber noch eher verschlossen. Die Etablierung einer eigenen kritischen Haltung gegenüber Konsum und Produktion ist so kaum möglich. Was jedoch bleibt, sind die Lust, Freude, Freiheit oder Ver-



wirkung für die Schüler\*innen beim kunstvollen und kreativen Gestalten.

**3. Die Schüler\*innen als kritisch Urteilende und Handelnde**

Der werkpädagogischen Zielperspektive von Eigenarbeit nahe kommt folgende Methode, die im Rahmen der Lehrveranstaltung „Technisches Werken Produktgestaltung“ an der PH Tirol



durchgeführt wurde, jedoch auch als (durchaus abgewandeltes) Unterrichtsprojekt an einer Schule durchgeführt werden kann. Spezifisch handelt sich dabei um eine Fertigungs- und Gestaltungsaufgabe. Die angehenden Werklehrer\*innen erhielten ein rechteckiges Kunststoffstück (PMMA), aus dem sie dann ein funktionstüchtiges Geodreieck für den Eigenbedarf anfertigen sollten. Für die Studierenden war Teil der Aufga-

be, die gefertigten Geodreiecke schließlich bei der Firma GEOTec Zeichen- und Kunststofftechnik zu präsentieren. An die Zielperspektive der Eigenarbeit anknüpfend kommen so für die Studierenden sowohl Bedürfnisse des Selbst, jedoch auch jene spezifischer Gemeinschaft zum Tragen, in der sie selbst Konsumierende sind. Die Studierenden werden – rückbindend an die Darstel-

lung zur Eigenarbeit – durch eine solche Aufgabenstellung zu „Prosumierenden“. Der Sinnhorizont ist durch den an der Lebensweltnähe ausgerichteten Eigenbedarf des herzustellenden Produkts gegeben. Den Studierenden ist es möglich, sich selbst eine kritische Haltung zu erarbeiten. Die dialogisch angelegte Gegenüberstellung der eigenen Gestaltungs-, Fertigungs- und Prozessentscheidungen zu jenen der professionellen Produktion

von Geodreiecken, ermöglichte den Studierenden eine Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Bedürfnisse in der Herstellung und im Konsum. So war es den Studierenden zudem möglich, etablierte Fertigungstechniken im Werk selbst zu erproben. Die eigenen Vorannahmen und Lösungswege konnten so integriert und kritisch beurteilt werden.

Umgekehrt war es den Studierenden auch möglich, firmeninterne Gestaltungsentscheidungen und Fertigungsprozesse kritisch zu beurteilen. Das Abgleichen technischer Handlungen und herstellenden Tuns kann durch ein solches Setting wesentlich interaktiver erfolgen als z.B. beim Lernen an außerschulischen Lernorten, innerhalb von Exkursionen oder bei der Gestaltung einer Kunststoffhandhalterung für den Eigenbedarf. Auch hier soll wieder an Hannah Arendt angeschlossen werden. Handeln umfasst Sprechen, Kommunizieren, Interagieren und bewusst an den öffentlichen und gesellschaftlichen Dingen Teilhaben (vgl. Ax. 2009, 87). Die „einseitig zielbewußte Werk-Mentalität“ (Arendt 1981, 137) des Homo Faber – als unfreie Kunst – wird im „Verkehr mit Anderen“ aufgelöst: „Frei sein können Menschen nur in Bezug aufeinander, also nur im Bereich des Politischen und des Handelns; nur dort erfahren sie, was Freiheit positiv ist und daß sie mehr ist als ein Nicht-gezwungen-Werden“ (Arendt 1958, Freiheit und Politik zit. nach Breier 2011, 58) Einem solch ausgerichteten Tun entspricht (technisches) Handeln dann, wenn sich die Studierenden bzw. die Schüler\*innen als aktive Mitgestalter\*innen des öffentlichen Raums erfahren.

**Literatur:**

Anderson, Chris: *The New Industrial Revolution*. New York: Crown Business, 2012.  
 Arendt, Hannah: *Denken ohne Geländer*. Texte und Briefe. München: Piper 2013.

Arendt, Hannah: *Vita Activa oder vom tätigen Leben*. München: Piper, 1981, S. 125–131.  
 Ax, Christine: *Die Könnensgesellschaft*. Mit guter Arbeit aus der Krise. Berlin: Rhombos-Verlag, 2009.  
 Ax, Christine: *Arbeit*. Freiheit und Notwendigkeit, in: Decristoforo, Bernadette (Hg.): *In Arbeit*, Wien: Brandtstätter, 2011, S. 12–19.  
 BMWuF: *Fachlehrplan für den Gegenstand Werken NEU/Design und Technik*, 29.10.2019.  
 BMUKK, Abteilung GM, Gender und Schule (Hg.): *Wir Werken*. Chancen und Perspektiven des Unterrichtsgegenstandes Technisches und textiles Werken, Wien 2012.  
 Breier, Karl-Heinz: *Hannah Arendt zur Einführung*, Dresden: Junius Verlag 2011.  
 Breunig, Theresa: *Neuorientierung von Technischem und Textilem Werken von der Idee zur gelungenen Umsetzung*, Diplomarbeit, Wien, 2017.  
 Gershenfeld, Neil: *Fab. The Coming Revolution on Your Desktop. From Personal Computers to Personal Fabrication*, New York, 2005.  
 Heinze, Rolf G.; Offe, Claus: *Einleitung*, in: Heinze, Rolf G.; Offe, Claus: (Hg.): *Formen der Eigenarbeit*. Theorie, Empirie, Vorschläge, Springer: Opladen 1990, S. 7–11.  
 Illich, Ivan: *Selbstbegrenzung*. Eine politische Kritik der Technik, Reinbek bei Hamburg, 1986.  
 Komlosy, Andrea: *Arbeit: Eine global-historische Perspektive*. 13. bis 21. Jahrhundert, Wien, 2014.  
 Memmert, Wolfgang: *Über den Umgang mit Fächern*. Sechs historische Modelle, in: Duncker, Ludwig u.a. (Hg.): *Über Fachgrenzen hinaus*. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens, Heinsberg: Dieck Verlag, 1997, S. 14–32.  
 Ratto, Matt: *Critical making: Conceptu-*

*al and material studies*. *Technology and Social Life, The Information Society: An International Journal* 27-4, 2011, S: 252–260.  
 Schöne, Irene: *Ökologisches Arbeiten*. Zur Theorie und Praxis ökologischen Arbeitens als Weiterentwicklung der marktwirtschaftlich organisierten Arbeit. Wiesbaden: DUV, 1988.  
 Volkmann, Ute: *Sekundäre Leitungsrolle*. Eine differenzierungstheoretische Einordnung des Prosumenten am Beispiel des „Leser-Reporters“, in: Blättel-Mink, Brigit: *Prosumer revisited*. Zur Aktualität einer Debatte, Wiesbaden, 2010, S. 206–220.  
 Weizsäcker, Ernst Ulrich von: „Eigenarbeit“ und Eigenenergien, in: Langniß, Ole/ Peht, Martin (Hg.): *Energie im Wandel*. Politik, Technik und Szenarien einer nachhaltigen Energiewirtschaft, Berlin u.a., 2001, S. 75–81, S. 75f.  
 Weizsäcker, Christine von: *Eigenarbeit in einer dualen Wirtschaft*, in: *Neue Arbeit – Neue Kultur*, Arbeitspapier, Advent 2008, orig. 1979, URL: [http://tftreiburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Weizsaecker\\_Eigenarbeit-Dualwirtschaft\\_AP30-11-2008.pdf](http://tftreiburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Weizsaecker_Eigenarbeit-Dualwirtschaft_AP30-11-2008.pdf), 7.04.2020 (zit. 2008a).  
 Weizsäcker, Christine von: *Für ein Recht auf Eigenarbeit*, in: *Neue Arbeit – Neue Kultur*, Arbeitspapier, Advent 2008, orig. 1978, URL: [http://tftreiburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Weizsaecker\\_Recht-auf-Eigenarbeit-Manifest1978\\_AP21-12-2008.pdf](http://tftreiburg.de/wp-content/uploads/2018/03/Weizsaecker_Recht-auf-Eigenarbeit-Manifest1978_AP21-12-2008.pdf), 7.04.2020 (zit. 2008b).  
 Wendt, Wolf Rainer: *Ökologie und soziale Arbeit*, Stuttgart, 1982.  
 Zankl, Gustav; Berger, Gerhard: *Historischer Überblick über die Entwicklung des Werkunterrichts*, In: Zankl, Gustav; Berger, Gerhard: *Technisches Werken*, Graz: Verlag Styria 1974, S. 127–138.



Gert Hasenhütl hat eine HTL-Ingenieursausbildung in Maschinenbau und studierte Industrial Design. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der Technik- und Designdidaktik und Entwurfstheorie. HS-Professur für Technisches Werken an der KPH Wien/Strebersdorf, sowie universitäre Lektorentätigkeiten. [g.hasenhuetl@akbild.ac.at](mailto:g.hasenhuetl@akbild.ac.at)



Cornelia Zobl studierte Technisches Werken, Bildnerische Erziehung und Erziehungswissenschaften. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt im Bereich der gesellschaftlichen Transformationsprozesse und ihren Implikationen für pädagogisches und didaktisches Denken und Handeln. Sie arbeitet derzeit als Lehrerin an einem Gymnasium in Wien. [cornelia.zobl@outlook.at](mailto:cornelia.zobl@outlook.at)

Gregor Kremser

## Überlegungen zu Fragen der Leistungsfeststellung und -beurteilung am Beispiel des Fachs MUBEKA

(Musik, Bildnerische Erziehung und Kreativer Ausdruck)



Abb. 1  
Ihr seid nicht eingeladen, gemalte Collage, 50x70 cm (Acryl auf Karton)

### Einleitung

2019 wurde im Rahmen einer Tagung am Salzburger Mozarteum unter dem Titel *Nur Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht* breit diskutiert. Im dazu entstandenen Tagungsband umschreiben Schwarzbauer & Steinhauser (2020) in ihrem Vorwort sehr passend Herausforderungen, die sich dabei ergeben, indem sie etwa die Problematik der Produkt- und Prozessbewertung im Kontext ästhetischen Schaffens erwähnen oder die Selbstevaluation durch SchülerInnen sowie Fragen der Kreativität in Konnex mit Beurteilung nennen (S. 7f). Tagung und Band liegt ein Sparkling Science Projekt zu Grunde, das sich mit den genannten Fragestellungen beschäftigt. Das Thema wird aus kunst- und musikpädagogischer Sicht betrachtet, wobei zu ergänzen ist, dass mit MUBEKA (Musik, Bildnerische

Erziehung und Kreativer Ausdruck) an den humanberuflichen BMHS (konkret an den HLWs) jene Fächerverbindung geschaffen wurde, die sonst getrennt vorliegt. Dies ist Anlass für den Autor dieses Beitrags, sich in Form eines mehrjährigen Forschungsprojekts – ermöglicht durch die KPH Wien/Krems – mit *Leistungsfeststellung und -beurteilung in den musischen Unterrichtsfächern; Fachbereich Bildnerische Erziehung (als Teilbereich von MUBEKA)*<sup>1</sup> zu beschäftigen.

### Ausgangssituation und Problemstellung

In den musischen Fächern ist die Objektivierbarkeit von Leistungen besonders komplex. So „... ist die Frage sicherlich berechtigt, ob man die Qualität von originellen Ideen und deren Ausführung überhaupt vergleichen und objektiv bewerten kann.“ (Stern 2020, S. 13)

Wie können von theoretisch fundierten Inhalten ausgehende Leistungen wie Bildbeschreibungen oder Referate im Zusammenhang mit eher praktischen oder graphischen Leistungen (Abb. 1) gemeinsam in einer schlüssigen Beurteilung zusammenfinden? Wie können Prozess und Produkt vor allem auch unter dem Gesichtspunkt von Kreativität beschrieben und evaluiert werden und welche weiteren Kriterien sollen/müssen berücksichtigt werden?

Das Forschungsprojekt nimmt diese Fragen zum Anlass, um Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und -beurteilung innerhalb der geltenden gesetzlichen Grundlagen und unter Berücksichtigung des fachpraktischen Hintergrunds (Bildnerische Erziehung als Teil von MUBEKA) aufzuzeigen. Die zentrale Bildungs- und Lehraufgabe im aktuell gültigen Lehrplan für das Fach MUBEKA besteht darin, SchülerInnen dazu zu ermächtigen, eigenständig konkrete Darstellungs- und Gestaltungsaufgaben zu lösen und dabei Material, Verfahren und Gestaltungsmittel gezielt einzusetzen. Des Weiteren sollen Improvisation, Experiment und differenzierte Wahrnehmung gefördert werden. Diese Vorgangsweise impliziert die Anwendung gewisser fachtheoretischer und fachpraktischer Grundlagen sowie die Notwendigkeit, über die eigene (und andere) Arbeit(en) reflektieren zu können (vgl. Lehrplan HLW 2015, S. 69). Denn „w[W]er in seinem eigenen Arbeitsprozess qualitative Unterschiede erkannt

und bewusst verarbeitet hat, der ist auch in der Lage, auf Grundlage dieser Erfahrung in einem anderen Werk Qualitäten zu erkennen und zu beurteilen.“ (Peez 2020, S. 15)

Beurteilung setzt jedoch Wertung voraus, die laut Kirchner & Kirschenmann (2015) in dialogischer, wertschätzender und transparenter Form anhand von Kriterien stattfinden sollte (S. 194ff). „Durch die Benennung der Beurteilungskriterien wird die Aufgabe nachvollziehbar an ein Urteil angebunden.“ (Schuster 2020, S. 34) Der Beurteilungsprozess und die daraus resultierende Note können so dem vor allem im bildnerischen Bereich oftmals bestehenden Vorwurf, rein subjektive Geschmacksurteile zu sein (vgl. Plaum 2020, S. 91), entzogen werden.

Der Faktor *Begabung*, den SchülerInnen immer wieder gemeinhin als wichtigstes Kriterium für gute Noten im bildnerischen Bereich ansehen, kann dadurch relativiert werden. Die eher vagen Bildungs- und Lehraufgaben eröffnen zwar einen größeren Handlungsspielraum, können aber gleichzeitig zu Unklarheiten in der Leistungsfeststellung und -beurteilung führen.

Gerade in MUBEKA werden neben Sach- und Fachkompetenz vor allem auch Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenzen angesprochen. Wie können diese Bereiche in die Leistungsfeststellung bzw. -beurteilung integriert werden? Wichtig ist also neben Praktikabilität und Gerechtigkeit die Transparenz im Beurteilungsprozess, dessen Ergebnis sich letztlich in einer konkreten Note niederschlägt, die Peez (2020, S. 11) als „quantifizierende Reduktion einer Leistungsbewertung am Ende eines Beurteilungsprozesses“ bezeichnet. Besonders schwierig ist dabei die Bewertung des kreativen Anteils (vgl. Michl 2020, S. 26).

Ziel dieses Projekts ist es, eine Art Leitfaden zur Leistungsfeststellung und -beurteilung für Bildnerische Erziehung



Abb. 2  
Schneemensch, gemalte Collage, 50x70 cm (Acryl auf Karton)

als Teilbereich von MUBEKA zu erstellen, der an beispielhafte Unterrichtssequenzen gekoppelt ist. Der Leitfaden soll zudem übergreifende Inhalte berücksichtigen, die sich auf das gesamte Fach beziehen, da dies ein Novum in der Unterrichtspraxis darstellt. Dies sind Aufgabenstellungen (Abb. 2) mit sowohl bildnerischen als auch musikalischen Anteilen, die als *kreativer Ausdruck* umschrieben werden, wobei eine dafür geeignete Definition von Kreativität, die auch bei der Beurteilung hilft, noch gefunden werden muss.

### Zur Unterrichtspraxis in MUBEKA

Aufgrund der Unterrichtsrealität und der Personalsituation wird MUBEKA geteilt unterrichtet, MusiklehrerInnen und KunsterzieherInnen teilen sich in der

Praxis die Stundenanzahl (zwei Wochenstunden pro Schuljahr) auf und unterrichten musikalische und bildnerische Anteile des Lehrplans getrennt unter Berücksichtigung gemeinsamer Themen, die etwa in Form von Projekten abgedeckt werden (= *kreativer Ausdruck*). Die Herausforderung besteht darin, die Fachinhalte einerseits in sich schlüssig zu vermitteln und gleichzeitig Zusammenhänge zwischen den Bereichen aufzuzeigen. Zusammenhänge können stilistische Bezugspunkte sein (Bsp. Stilrichtungen in beiden Bereichen) oder spartenübergreifende Ausdrucksformen (Bsp. Performancekunst oder Film /Neue Medien), die auch in gemeinsame Projekte münden (Bsp. einen Film erstellen und vertonen). „Fächerübergreifendes Lernen setzt fachspezifisches Lernen voraus, Inter-Disziplinarität erfordert gleich-

Abb. 3  
*Liberty in Death*, gemalte Collage, 50x70 cm (Acryl auf Karton)



rechte Seite:

Abb. 4  
*Seiltänzer*, Zeitungsbild. Das Fragment eines Zeitungsbildes dient als Vorlage für die spätere Bildkomposition.

Abb. 5  
Die auf das Wesentliche reduzierte Abbildung *Seiltänzer* und andere zeichnerische Fragmente dienen als Vorlage für die malerische Collage. Die kompositorische Aufgabe besteht darin, verschiedene Varianten durchzuspielen und sich in der Partnerarbeit auf eine Vorlage zu einigen, die dann malerisch im Großformat umgesetzt wird

zeitig Disziplinarität. In der Schule muss es also Raum für beides geben“ (Brandstätter 2014, S. 210).

Das Forschungsprojekt nähert sich vorerst also den fachdidaktischen Spezifika im Zusammenhang mit Leistungsfeststellung und -beurteilung aus der Perspektive des bildnerischen Bereichs, weil hier technische Fertigkeiten, eigenständiges, schöpferisches Arbeiten oder Kreativität eine besonders wichtige Rolle spielen. Das Konzept für einen Leitfaden soll jedoch keine starre Checkliste etwa zur graduellen Bewertung kreativer Prozesse oder Produkte sein, sondern Wege und Möglichkeiten aufzeigen.

**Wie kann die aktuelle Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) dabei helfen?**

In den allgemeinen Bestimmungen wird unter § 2. (5) die sachlich begründete Selbsteinschätzung durch SchülerInnen (vgl. LBVO, S. 1) als Ziel der Leis-

Als Formen der Leistungsfeststellung gelten lt. § 3. (1), (LBVO, S. 2)

- a) die Feststellung der Mitarbeit der Schüler im Unterricht,
- b) besondere mündliche Leistungsfeststellungen
  - aa) mündliche Prüfungen,
  - bb) mündliche Übungen,
- c) besondere schriftliche Leistungsfeststellungen
  - aa) Schularbeiten,
  - bb) schriftliche Überprüfungen (Tests, Diktate),
- d) besondere praktische Leistungsfeststellungen,
- e) besondere graphische Leistungsfeststellungen.

tungsbeurteilung hervorgehoben. Diese kommt dem bereits angesprochenen Ziel einer in die Beurteilung integrieren Selbstevaluierung von Prozess und Produkt durch SchülerInnen im bildnerischen Bereich entgegen. Berücksichtigt man Fachspezifika wie die Kombination von praktischen und theoretischen Zugängen sowie die Einbeziehung von Kreativität, so sind bestimmte Formen der Leistungsfeststellung als Basis für die Beurteilung im bildnerischen Bereich „brauchbarer“ als andere.

Dabei kommt die Kompetenzorientierung, die Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus (Niveaus von A bis E in der BMHS) vorsieht, dem bildnerischen Bereich insofern entgegen, als etwa praktische Aufgaben Wissen voraussetzen, das handlungsorientiert umgesetzt bzw. genutzt wird. Diese Nutzbarmachung kann gleichsam als Prozess gelten, der in ein Produkt mündet. Sowohl Prozess als auch Produkt müssen kriteriengestützt – und somit transparent – evaluiert werden.

Wichtig für das Fach ist die Möglichkeit der Einbeziehung verschiedenster Arbeitsformen in die Leistungsfeststellung (vgl. Kastentext). „Die Einbeziehung praktischer und graphischer Arbeitsformen, z.B. die Arbeit am Computer oder projektorientierte Arbeit in mündliche und schriftliche Leistungsfeststellungen ist zulässig. Bei praktischen Leistungsfeststellungen ist die Einbeziehung mündlicher, schriftlicher, praktischer und graphischer Arbeitsformen zulässig.“ (LBVO, 2)

Besondere Bedeutung kommt der Mitarbeit der SchülerInnen im Unterricht als Teil der Leistungsfeststellung im Fachbereich BE (als Teil von MUBEKA) zu. Auch hier gilt, dass „(...) in die Unterrichtsarbeit eingebundene mündliche, schriftliche, praktische und graphische Leistungen (...)“ (LBVO, S. 2) berücksichtigt werden können, dies gilt sowohl für Einzel- als auch für Gruppenleistungen.

Die Differenzierung in verschiedene Leistungen kommt den unterschiedlichen Aspekten des Faches entgegen, wichtig ist jedoch die Etablierung eines praktikablen Systems der Dokumentation, das eine schlüssige Gesamtbeurteilung ermöglicht. Mündliche Prüfungen sind im Bereich der Oberstufe auch im bildnerischen Bereich zwar möglich, besser anwendbar ist aber die mündliche Übung in Form von Referaten, Bildanalysen oder Kurzvorträgen.

Nach den Bestimmungen der LBVO zählen graphische Leistungsfeststellungen in BE wie praktische Leistungsfeststellungen. Die Anwendung graphischer Leistungsfeststellungen ist jedoch limitiert, sie dürfen nur dann zur Anwendung kommen, wenn die Mitarbeit der SchülerInnen im Unterricht zur Leistungsbeurteilung nicht ausreicht. Graphische (= praktische) Leistungsfeststellungen sollten daher in die Mitarbeit integriert und grundsätzlich nicht punktuell beurteilt werden, was wiederum für die Beurteilung von Prozess und Produkt als Gesamtheit spricht.

**Kreativität als Teil der Beurteilung**

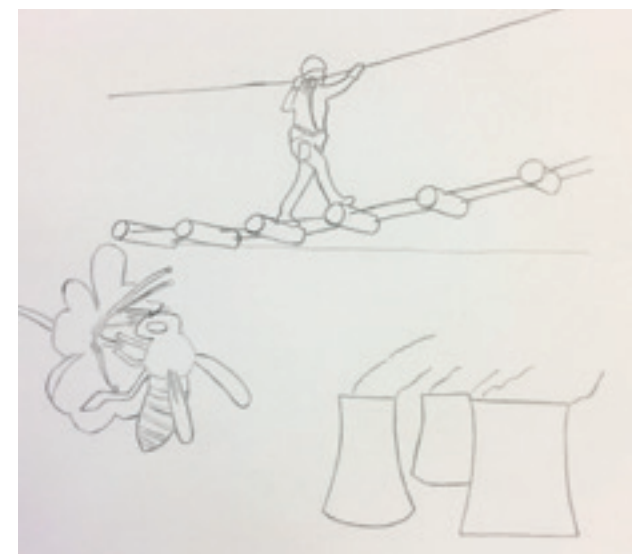
Kreativität ist zentraler Teil von Begabungsmodellen (vgl. Urban, 2004) und wird vor allem im bildnerischen Zusammenhang auch als Voraussetzung für Begabung gesehen (vgl. ÖZBF 2014, S. 18; Fink 2016, S. 7). „Wenn man über Begabung in der Kunst spricht, werden häufig die Begriffe Begabung und Krea-

tivität synonym gebraucht, weil Kreativität als Grundbedingung für Begabung angesehen wird.“ (Miller 2013, S. 343) Kreativität ist zwar nicht mit Intelligenz gleichzusetzen (vgl. Bachmann 2002, S. 16), Csikszentmihályi räumt aber ein, dass es mit einem niedrigen IQ-Wert schwieriger sein kann, kreative Leistungen zu vollbringen (vgl. Csikszentmihályi 2015, S. 92). „Kreativität wird letztlich an einem erzeugten Produkt gemessen, Kreativität bedeutet somit Erlebtes in Struktur und Ordnung zu bringen, Widerstände und Grenzen aufzuspüren und diesem Erlebten – etwa durch bildnerische Mittel – Ausdruck zu verleihen.“ (Kirchner & Peez 2009, S. 23)

Als Kriterien für bildnerisch-kreative Produkte (Abb. 3) gelten neben Neuheit und Angemessenheit auch ästhetische Vollkommenheit, der Grad der Elaboration und die Ausdruckskraft der Arbeiten (vgl. Berner 2013, S. 90 und S. 113–121). Neben der Neuartigkeit (= Originalität) als wichtigstes Kriterium kreativer Produkte ist auch die Nützlichkeit entscheidend. Nützlich wird im bildnerisch-kreativen Bereich mit Bedeutsamkeit und Wirkung umschrieben (vgl. Pfab 2020, S. 69 und S. 80). Kreativität ist umfassend zu betrachten, neben dem Produkt ist u.a. der Prozess entscheidend, dies muss sich auch in der Leistungsfeststellung und -beurteilung manifestieren. Dahingehend sind die Prozess- und Produktkriterien nach Lindström ein brauchbares Instrument (vgl. Lindström, S. 148).

**Prozess und Produkt – praktisches Fallbeispiel: One Week, gemalte Collage**

Mit dem Aufkommen der Collage wurden am Beginn des 20. Jahrhunderts klassische Gattungsgrenzen überschritten und neue Erfahrungs- und Gestaltungsräume geöffnet. Picasso und Braque ergänzten reale Objekte zeichnerisch und malerisch. Schwitters mon-



tierte Gebrauchsobjekte und Fragmente zu expressiven Arbeiten. Reiz und Haptik von Oberflächen und Materialien werden sichtbar (vgl. Gombrich 2004, S. 607). Der Dadaist Heartfield nutzte – vor dem Hintergrund aufkommender Massenmedien – die Möglichkeiten der Fotomontage. Durch die Neukomposition von Pressefotos und anderem

Abb. 6  
Die Schere öffnet sich.  
Kompositionsskizze aus  
verschiedenen abstrahierten bzw. auf Konturen  
reduzierten Zeitungsbil-  
dern und Schriftzügen.



Fotomaterial schuf er neue, oft höchst politische oder gesellschaftskritische bildnerische Aussagen (vgl. Mittelmeier 2016, S. 165–168).

Die Collage ist im Jugendalter eine beliebte Technik (vgl. Kirchner & Kirchenmann 2015, S. 68), es ist also davon auszugehen, dass eine solche Aufgabe für SchülerInnen ein interessantes bildnerisches Problem darstellt. Als Problem wird im Kontext von Kreativität ein konkreter Anlass umschrieben, der zur Lösung anregt. Nicht jedes Problem evoziert eine kreative Lösung. Ein geschlossenes Problem ist am wenigsten dazu angetan, kreativ gelöst zu werden (vgl. Urban 2004, S. 35). Offene Probleme sind eher dazu geeignet, kreative Prozesse anzuregen.

Die Aufgabe *One Week* ist als Partnerarbeit für eine vierte Klasse Oberstufe, 8. Semester, HLW im Fach MUBEKA (BE-Teil) konzipiert. Die Arbeit kann als *gemalte Collage* bezeichnet werden, da bereits vorhandene Versatzstücke malerisch in einen neuen Kontext gebracht werden. *One Week* orientiert sich formal und inhaltlich an der Stilrichtung Pop Art und greift zusätzlich thematisch Phänomene aus den Bereichen Massenmedien, Kommunikation und Werbung auf. Bild und Sprache sollen kombiniert werden. Inhaltlich und gestalterisch wird den SchülerInnen ein gewisses Maß an Abstraktionsvermögen abverlangt, indem aktuelle, politisch- und gesellschaftsrelevante Thematiken in plakativen, großformati-

gen Bildern visualisiert werden sollen. Grundwissen zum Thema Farbenlehre, Typographie und Layout sowie zu einfachen Maltechniken wird – aufgrund der vorangegangenen Module – vorausgesetzt.

Ausgangspunkt für die Arbeit sind Zeitungsbilder, Werbesujets, Logos oder Schlagzeilen sowie Überschriften aus aktuellen Zeitungen und Magazinen, den Zeitraum etwa einer Woche betreffend. Die SchülerInnen sind aufgerufen, ihrer Collage den Arbeitstitel eines aktuellen Themas zu geben, das im betreffenden Zeitraum relevant ist oder ihnen wichtig erscheint. Im Anschluss daran recherchieren sie in Zeitungen und Zeitschriften und suchen assoziativ nach *passenden* Sujets (Bilder, Wörter, Logos...) (Abb. 4).

Nach einer ersten Auswahl werden kompositorische Überlegungen angestellt (Abb. 5). Größe, Perspektive und ursprüngliche Zusammenhänge werden verändert, neue Kombinationen entstehen. Der Prozess der Bildfindung wird diskutiert und dokumentiert und kann sowohl analog (Schneiden und Legen) als auch digital (Scannen und Zusammenfügen) erfolgen. Verschiedene Möglichkeiten werden erwogen und wieder verworfen, bis sich immer zwei Partner auf ein Bild einigen.

Die Umsetzung in das Großformat erfolgt zuerst durch Reduktion und Verdichtung der relevanten bildlichen und textlichen Informationen in einer Skizze (Abb. 6). Der gestalterische Abstraktionsprozess kann wiederum analog (Durchpausen) oder digital (Scannen und Freistellen) erfolgen. Durch Projektion werden die Skizzen auf ein Blatt übertragen und anschließend malerisch ausgeführt.

Für die Malerei werden Acrylfarben eingesetzt, die – im Sinne der Pop Art – flächig und möglichst rein angewendet werden sollen. Kräftige Konturen sind ein weiteres Gestaltungsmerkmal.

### Erste Gedanken zur Leistungsfeststellung und -beurteilung

#### Prozess

Die Beurteilung des Prozesses kann im vorliegenden Falle vor allem auf den Aspekt der Ideenfindung fokussieren. Stationen der Mitarbeit, als Teil der Leistungsfeststellung, können erste Kompositionsskizzen und die damit zusammenhängende Diskussion und Dokumentation, sowie Formen der Zwischenpräsentation sein. Auch die Materialsammlung als Vorlage für die Collage und unterschiedliche Kompositionsideen – als Vorstufe zu den Skizzen – können prozesshaft dokumentiert werden. Kreativitätsrelevante Faktoren für Überlegungen zur Beurteilung können Problemsensitivität (vgl. Kirchner 2008 zit. nach Miller 2013, S. 347), Einfalls- und Denkflüssigkeit, Flexibilität, Originalität, die Fähigkeit zur Durchdringung von Problemstellungen, Ambiguitätstoleranz und die Fähigkeit zur Analyse und Synthese sein. Inwiefern diese Faktoren konkret in die Leistungsfeststellung und -beurteilung einfließen, muss in weiterer Folge bei der Erstellung des Leitfadens geklärt werden.

#### Produkt: Mögliche Kriterien für diese Aufgabe (Abb. 7)

**Komposition** umschreibt die bewusste Bildgestaltung. Inwiefern werden inhaltliche und gestalterische Verbindungen hergestellt oder Größenunterschiede und Bewegung als Gestaltungsmittel gezielt eingesetzt? Wie werden Farb- und Formkontraste, Symmetrie oder Asymmetrie sowie Struktur und Rhythmus integriert? (vgl. Felgentreu & Nowald 2005, S. 196; Itten 1988, S. 91–109) Wichtig ist der Zusammenhang zwischen formal-gestalterischer und inhaltlicher Ebene. Beurteilt wird also auch die Kongruenz, die die Collage zum bildnerischen Ergebnis einer Idee macht, das vom Umfeld auch ge-



Abb. 7  
o.T., gemalte Collage,  
50x70 cm (Acryl auf  
Karton)

lesen bzw. verstanden und als schlüssig („nützlich“) wahrgenommen wird.

**Originalität** „Je ausgefallener eine Idee ist, als desto kreativer kann diese bezeichnet werden.“ (Mednick, 1973, zit. nach Berner 2013, S. 410) Inwiefern spiegeln sich Unkonventionalität, Humor (vgl. Miller 2013, S. 157f) und Ausdruckskraft (vgl. Berner 2013, S. 405) in der malerischen Collage wider? Es geht vor allem um die Individualität der Gesamtgestaltung (vgl. Kläger 2010, S. 127). Originalität kann sich aber auch in der ungewöhnlichen Materialverwendung finden.

**Elaboration** Wie geschickt und zur Themenstellung passend wurde das Material genutzt? Auf welchem Niveau

wurden die Maltechniken angewandt und inwiefern wurden handwerkliche Stilelemente der Pop Art individuell adaptiert und eingesetzt? Wie genau wurde gearbeitet?

#### Resümee

Das Fallbeispiel *One Week* zeigt, dass eine Aufgabe zahlreiche Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und -beurteilung beinhalten kann. Gleichzeitig ist damit auch die Herausforderung verbunden, eine vierteilige Evaluierung auf unterschiedlichen Ebenen transparent und nachvollziehbar zu gestalten. Die Partizipation der SchülerInnen setzt nachvollziehbare Kriterien voraus. Es muss klar sein, dass nicht nur das fer-





MMag. Gregor Kremser, PhD, Lehrer an der HLM HLW Krems, Schulbuchautor und in der Forschung tätig. Seit 2018 Leiter des Kulturamtes der Stadt Krems. (1995–2000) Studium Bildnerische Erziehung und Geschichte und Sozialkunde, (1996–2001) Studium Malerei und Graphik, (2001–2004) Postgradualer Universitätslehrgang für Kulturmanagement, (20015–2019) Doktoratsstudium.

tige Produkt beurteilt wird, sondern der gesamte Entstehungsprozess mit all seinen Zwischenschritten. Die Identifikation sinnvoller und praktikabler Formen der Leistungsfeststellung und -beurteilung unter Berücksichtigung von Prozess und Produkt und Formen der Kreativität sind zentrale Inhalte weiterführender Überlegungen, die letztendlich in einen Leitfaden münden sollen, in dem auch konkrete didaktische Überlegungen berücksichtigt werden.

**Literatur**

Bachmann, Helen I. (2002): Malen als Lebensspur. Die Entwicklung kreativer bildlicher Darstellung. Ein Vergleich mit den frühkindlichen Loslösungs- und Individuationsprozessen. Stuttgart: Klett-Cotta (7. Aufl.)

Berner, Nicole E. (2013): Bildnerische Kreativität im Grundschulalter – plastische Schülerarbeiten empirisch betrachtet. München: kopaed

Brandstätter, Ursula (2014): Bildende Kunst und Musik im Dialog Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg: Wißner-Verlag

Csikszentmihályi, Mihály (2015): Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett-Cotta (2. Aufl.)

Felgentreu, Simone und Karlheinz Nowald (Hrsg.) (2005): Duden Kunst. Berlin: Duden

Fink, Andreas (2016): Kreativität als Schlüsselkomponente von Begabung, in: news&science, Begabungsförderung und Begabungsforschung 41, S. 7–10.

Gombrich, Ernst H. (2004): Die Geschichte der Kunst. Berlin: Phaidon (5. Aufl.)

Höhere Lehranstalt für wirtschaft-

liche Berufe / Lehrplan, BGBl. II Nr. 340/2015, Anlage A5

Itten, Johannes (1988): Über Komposition, in Wick, Rainer (Hrsg.): Johannes Itten Bildanalysen. Ravensburg: Ravensburger

Kirchner, Constanze und Georg Peez (2009): Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern. Braunschweig: Westermann

Kirchner, Constanze und Johannes Kirschenmann (2015): Kunst unterrichten Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze: Klett und Kallmeyer

Kläger, Max (2010): Das Komische in der Zeichnung von Kindern und sonderbegabten Erwachsenen, in: Kirchner, Constanze, Johannes Kirschenmann & Miller Monika (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München: Kopaed, S. 125–134

LBVO: Leistungsbeurteilungsverordnung: BGBl. Nr. 371/1974

Lindström, Lars (2020): Produkt- und Prozessbewertung schöpferischer Tätigkeit, in: Georg Peez (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer (6. Aufl.), S. 144–159

Michl, Thomas (2020): Die Wertestation – Kriterienorientierte Beurteilungsgespräche mit Hilfe von Punkteskalen, in: Georg Peez (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer (6. Aufl.), S. 22–26

Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung – Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München: kopaed

Mittelmeier, Martin (2016): Dada – Eine Jahrhundertgeschichte. München: Siedler

Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) (2014): FAQs zur Begabungs- und Exzellenzförderung – die

häufigsten Fragen in Zusammenhang mit Begabung. Salzburg (2. Aufl.)

Peez, Georg (2020): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht, in: Georg Peez (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer (6. Aufl.), S. 10–21

Pab, Florian (2020): Kreativität als Wert, in: Michaela Schwarzbauer und Katharina Steinhauser (Hrsg.): „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: Lit, S. 64–88

Plaum, Goda (2020): Denkleistung im Kunstunterricht, in: Michaela Schwarzbauer und Katharina Steinhauser (Hrsg.): „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: Lit, S. 89–109

Schuster, Ulrich (2020): Aufgabenentwicklung und Korrektur – aus Fehlern lernen Perspektivisches Zeichnen, in: Georg Peez (Hrsg.): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seelze: Klett und Kallmeyer (6. Aufl.), S. 33–38

Schwarzbauer, Michaela und Katharina Steinhauser (Hrsg.) (2020): „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: Lit

Stern, Thomas (2020): Leistungsbewertung: Wie behindern oder fördern sie das Lernen?, in: Michaela Schwarzbauer und Katharina Steinhauser (Hrsg.): „Nur“ Geschmackssache? Der Umgang mit kreativen Leistungen im Musik- und Kunstunterricht. Wien: Lit, S. 11–24

Urban, K. K. (2004). Kreativität – Herausforderung für Schule, Wissenschaft und Gesellschaft. Münster

1 Anm.: Dies ist auch der Titel des Forschungsprojekts, das 2023 abgeschlossen werden soll.



Abb. 1  
Detailaufnahme zum  
Bildungsbuffet, ein  
Augenschmaus.

Sigrid Pohl

# Lebensmittel Bildung Ein Augenschmaus Ein Projekt über ästhetische Bildung

Das Projekt wurde von Studierenden der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems im Fachbereich Textiles Werken künstlerisch bearbeitet. Den Anstoß dazu gab das Symposium Dürnstein, das 2021 unter dem Motto *Lebensmittel Bildung, was wir in unbeständigen Zeiten brauchen*, stattfand. Die Einstiegsphase bestand aus einer intensiven Auseinandersetzung mit den Begriffen ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung, Erziehung, Kreativität u.a. Die Herstellung einer gemeinsamen

Wissensbasis bildete die Voraussetzung für originelle Ideen, den komplexen Sachverhalt in eine bildhafte Form zu transferieren.

**Bildung als Lebenselixier**  
Einem inneren Antrieb folgend verleiht sich der Mensch lebenslang alles ein, was er mit den Sinnen wahrnehmen, erkennen und verstehen kann. In Interaktion mit der Umwelt erwirbt er vielfältige Erfahrungen, welche die Reifung der Persönlichkeit fördern und ihn be-

fähigen, am Leben der Gesellschaft selbstbestimmt und erfolgreich zu partizipieren.

Im öffentlichen Diskurs hat Bildung einen wichtigen Stellenwert. In der Regel geht es dabei aber um das Aneignen von wirtschaftlichen Kompetenzen für die erfolgreiche Ausübung eines Berufes. Bildung hat jedoch viele Facetten. Ästhetische Bildung, die mit dem Nützlichkeitsdenken von PISA nicht in Einklang zu bringen ist, findet kaum Beachtung. Gerade deshalb lohnt es



Abb. 2  
Überblick zum  
Bildungsbuffet, ein  
Augenschmaus.



Prof. Mag. Sigrid Pohl  
Professorin an der Kirch-  
lichen Pädagogischen  
Hochschule Wien/Krems,  
Lektorin an der Uni-  
versität für angewandte  
Kunst/Wien, langjährige  
Tätigkeit in der AHS und  
in der Lehrerfort- und  
Weiterbildung.

sich, die Aufmerksamkeit auf die Qualität dieses Bildungsangebots zu richten. *Ästhetisch* bzw. *Ästhetik* wird vom griechischen Begriff *aisthesis* abgeleitet und beschreibt in einem umfassenden Sinn Prozesse der menschlichen Wahrnehmung.

Diese sind über alle Disziplinen hinweg grundlegend für den Erwerb von Bildung. Zentrale Aufgabe der ästhetischen Bildung und Erziehung besteht darin, das sinnliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisvermögen mittels intensiver Erfahrungen zu fördern und Selbstbildungsprozesse zu initiieren. (Dietrich 2012)

#### Von der Idee zum ästhetischen Gegenstand

Beim Durchspielen verschiedener Darstellungsmöglichkeiten des komplexen Begriffs *ästhetische Bildung* wurde die Idee geboren, das Motto des *Symposiums Lebensmittel Bildung* „beim Wort zu nehmen“. Die Entscheidung schuf

einerseits Distanz zum abstrakten Sachverhalt und eröffnete andererseits zahlreiche Gelegenheiten für divergente Denkopoperationen.

*KreativitätsBonbons*, *NeugierSemmerln* und *WissensGurken* luden zum Augenschmaus ein. Das Bildungsbuffet wurde mit appetitanregenden Lebensmitteln bestückt, welche die sinnliche Wahrnehmung in besonderer Weise herausforderten. Die Verwendung eines textilen Materials für die Verbildlichung des Begriffs mag überraschen. Textile Metaphern werden jedoch seit alters her zur Beschreibung von Sachverhalten herangezogen, die in Zusammenhang mit dem Leben des Menschen und seinen Aktivitäten stehen.

Eine vielseitige Metapher, die in Literatur, Philosophie und Mythologie Verwendung findet, ist das Sinnbild des Fadens. Leitfäden und rote Fäden ziehen sich durch Texte, damit man den Faden nicht verliert; Begriffs- und Gedankenfäden sind in den Gespinnsten der Philosophie zu finden; der gerissene Faden bedeutet nichts Gutes; mithilfe des Fadens der Ariadne entkommt Theseus aus dem Labyrinth des Minotaurus; die drei Moiren entscheiden über die Länge des Lebensfadens u.v.m.

Im Projekt wird die *Metapher des Fadens* als Anspielung auf den lebenslangen Prozess des Bildungserwerbs verstanden. Der *Bildungsfaden* wird, kraft der Intensität des individuellen ästhetischen Wahrnehmens und Erlebens, aus mehreren Fasern gedreht. Durch ein wiederholtes Verschlingen des Fadens entsteht in Analogie zum Bildungsprozess ein erweiterbares Gewebe an Erfahrungen, Kenntnissen und Einsichten.

#### Bildung – Bildkompetenz

Die Rezipientinnen und Rezipienten wurden eingeladen, die auf dem Boden

ausgelegte Installation abzuschreiten, sowie die Gedankengespinste der Studierenden zu entwirren. Wortschöpfungen auf den Untersätzen der Teller wie *FantasieNudeln*, *KulturKäse* und *KomplexitätsKuchen* verwiesen auf die Vielschichtigkeit des Begriffs. „Ästhetische Wahrnehmung macht Freude, verstört, unterhält“, „Ästhetische Erziehung entfaltet Imagination, Kreativität, fluides Denken“ und andere Zitate eröffneten weitere Assoziationshorizonte.

#### Fazit

Einer Idee eine wahrnehmbare Form zu geben, ist nicht ohne geeignete Darstellungsmittel und technische Kenntnisse möglich. Für die Gestaltung der Objekte standen, dem Curriculum entsprechend, unterschiedliche textile Materialien bereit; als Techniken boten sich Filzen, Nähen, Sticken an. Zur Präsentation der kreativen Textilarbeiten dienten ausrangierte Teller, die Untersätze aus Papier wurden mit den am Computer vorbereiteten Texten bedruckt. Im Rahmen der Projektidee gelang es den Studierenden, ihre persönlichen Vorstellungen zu entfalten und darüber hinaus zu erfahren, dass Einfälle für originelle Problemlösungen ohne ausreichendes Sachwissen nicht gelingen können.

#### Literatur

Dietrich Cornelia, Dominik Krinniger, Volker Schubert. Einführung in die ästhetische Bildung Beltz, Juventa, 2012  
Kirschenmann, Johannes. Ästhetische Bildung nach Pisa: Bedeutungskonstruktionen im Pendeln zwischen den Bildern. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&xsrf=ALeKk, 9.12.2020>

Martin Neumayer

## Der Hammer und die Schraube

### Herausforderungen für eine gendergerechte Werkausbildung im Lehramtsstudium Primarstufe



Abb. 1  
Der Hammer und die  
Schraube

#### Ein Vorwort

In den letzten Jahren ist der vielfältige Bereich der Genderthematik immer stärker in das öffentliche Bewusstsein gerückt, und auch in der Schule beginnt man sich immer mehr damit zu befassen. Wenn auch in fast jedem Schulfach so manches geschlechtstypische Rollenklischee zu finden ist, so ist dies wohl in den Bereichen des textilen und technischen Werkens immer noch am stärksten ausgeprägt. In diesem Artikel möchte ich mich auf den technischen Werkunterricht fokus-

sieren und darauf eingehen, wie sich Schule und Gesellschaft in dieser Hinsicht gegenseitig beeinflussen, und welche Herausforderungen und Möglichkeiten sich für den Werkunterricht im Lehramtsstudium Primarstufe ergeben.

#### Praxiserfahrungen aus der Hochschullehre

Bereits im Zuge meines Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe konnte ich immer wieder feststellen, dass vor allem im Bereich des technischen Werkens ein größerer Unterschied

zwischen männlichen und weiblichen Studierenden zu bestehen schien, als dies in anderen Fächern der Fall war. Dieser Unterschied bestand vor allem in der Einschätzung der eigenen Kompetenz und wurde durch vermehrte Aussagen meiner Studienkolleginnen wie „Ich kann das nicht“, „Das habe ich noch nie gemacht“ oder „Technik liegt mir nicht“ bekräftigt. Auch allgemeine Unterschiede bezüglich des Interesses am Unterricht waren zu bemerken, was an vermehrten Aussagen wie „Technik hat mich noch nie interessiert“ oder „Das lasse ich später eh jemand anderen unterrichten“ erkennbar war.

In meiner späteren Zeit als Volksschullehrer habe ich insgesamt 16 verschiedene Klassen im technischen Werken unterrichtet und konnte hier kaum nennenswerte Unterschiede in Bezug auf die Einstellung zum technischen Werken zwischen Schülerinnen und Schülern erkennen. Zwar gab es auch hier immer wieder Unterschiede in Kompetenz und Interesse der Kinder, jedoch hing dies viel weniger vom Geschlecht ab, als dies bei den Studierenden bemerkbar war.

Als ich an der Pädagogischen Hochschule dann meine ersten Studiengruppen unterrichtete, bot sich mir wieder ein ähnliches Bild, wie ich es aus der eigenen Studienzeit in Erinnerung hatte: Ein beachtlicher Teil der weiblichen Studierenden hatte kein Interesse am technischen Werken und manche hatten sogar regelrecht Angst vor Werkzeugen und Maschinen. Es gab Studie-

rechte Seite:

Abb. 2

Beispielseite aus dem durchgeführten Test

Abb. 3

Beispielseite aus dem durchgeführten Test



Martin Neumayer schloss 2005 die Ausbildung für Automatisierungstechnik an der HTBLA Kaindorf ab und arbeitete 4 Jahre als Konstrukteur im Anlagenbau. Danach absolvierte er das Lehramtsstudium Primarstufe und war bis 2020 als Volksschullehrer tätig. Seit Herbst 2020 arbeitet er an der PHSt und leitet dort den Fachbereich für technisches Werken in der Primarstufe.

Kontakt: martin.neumayer@phst.at

rende, die versuchten, eine Schraube mit dem Hammer ins Holz zu schlagen (wie in Abb. 1 dargestellt), oder auch das Holz an der Standbohrmaschine mit dem Bohrer durchzustechen, weil sie nicht wussten, dass sich ein Bohrer drehen muss, bzw., dass man die Bohrmaschine auch einschalten muss.

Diese beiden Beispiele sind zwar recht extreme Einzelfälle, dennoch zeigt sich hier die große Herausforderung für das Lehramtsstudium: In Mathematik oder Deutsch kommen die (meisten) Studierenden auf Maturaniveau, doch mit technischem Werken hatten viele von ihnen keine Berührungspunkte seit der Sekundarstufe. Manche von ihnen hatten in ihrer Hauptschulzeit gar kein technisches Werken und, falls davor im Volksschulunterricht auch nur „gebastelt“ wurde, kann es durchaus sein, dass einem (so wie mir im Studienjahr 2019/20) eine 25-jährige Studentin sagt: „Ich habe in meinem Leben noch nie eine Säge in der Hand gehalten.“

Um diesen subjektiven Eindrücken auch wissenschaftlich nachzugehen, habe ich meine Masterarbeit dem Thema Genderaspekte im technischen Werken gewidmet. Mit diesem Artikel möchte ich einen Einblick in die gewonnenen Ergebnisse geben. Am Beginn steht das Thema Geschlechterrollen in unserer Gesellschaft im Hinblick auf Technik und Berufswahl.

### Ein Blick auf die Gesellschaft

„Noch immer finden nur sehr wenige Frauen Zugang zu technischen Berufen. Die Gleichstellung von Männern und Frauen beim Zugang zur beruflichen Bildung ist zwar in gemeinschaftlichen Texten verankert, doch sind Karrieren in Wissenschaft und Technologie nach wie vor eine Domäne der Männer.“ (Europäische Kommission 2002, S. 3)

Dieses Ungleichgewicht der Geschlechter im Bereich der Technik ist nun schon seit längerer Zeit im Be-

wusstsein vieler Staaten, Firmen, Organisationen und Schulen. Die Seite [technischebildung.at](http://technischebildung.at) führt beispielsweise derzeit 21 Programme zur Förderung von Frauen und Technik in Österreich an (Stand: Juli 2021). Dennoch ist in weiten Teilen nur eine recht langsame Entwicklung sichtbar und auch die Effektivität verschiedener Programme und Maßnahmen wurde bisher noch wenig erforscht (Faulstich-Wieland & Scholand 2015, S. 80).

Auch in Bezug auf konkrete schulische Maßnahmen in diesen Bereichen liegen derzeit noch wenig aussagekräftige Erkenntnisse vor:

„Quantitative Befragungen erbringen in der Regel den schlichten Hinweis, dass schulische Maßnahmen, wenn überhaupt, nur als Informationsquellen erinnert werden oder keine Bedeutung hätten.“ (Faulstich-Wieland & Scholand 2015, S. 80)

Faulstich-Wieland und Scholand (2015) führen mit Blick auf bisherige Erhebungen an, welche Aspekte für Mädchen bzw. Buben im Hinblick auf ihren zukünftigen Beruf interessant sind. Hier wird zwischen geschlechtsneutralen und männlich bzw. weiblich konnotierten Arbeitsinhalten unterschieden.

**Als geschlechtsneutral angesehen werden:** „Informationen sammeln, Recherchieren, Dokumentieren, Beraten und Informieren sowie Organisieren, Planen und Vorbereiten von (nicht eigenen) Arbeitsprozessen.“

**Als weiblich angesehen werden:** „Pflegen, Betreuen, Heilen sowie Bewirten, Beherbergen, Speisen bereiten.“

**Als männlich angesehene Arbeitsinhalte sind:** „Reparieren, Instandsetzen, Herstellen und Produzieren von Waren und Gütern sowie Überwachen, Steuern von Maschinen, Anlagen, technischen Prozessen.“ (Faulstich-Wieland & Scholand 2015, S. 89)

Junge Frauen achten meist mehr auf soziale Werte im Beruf, sodass folgende

Kriterien erfüllt werden sollen:

- ◆ „Viel Kontakt zu anderen Menschen
- ◆ Für Gesellschaft wichtig
- ◆ Sichere/gesunde Arbeitsbedingungen
- ◆ Anderen Menschen helfen“ (Faulstich-Wieland & Scholand 2015, S. 80)

Junge Männer richten ihren Fokus hingegen eher auf extrinsische Berufswerte:

- ◆ „Sichere Berufsstellung
- ◆ Hohes Einkommen
- ◆ Gute Aufstiegsmöglichkeiten
- ◆ Beruf, der anerkannt, geachtet wird“ (Faulstich-Wieland & Scholand 2015, S. 80).

Die Zuschreibungen von *männlich* und *weiblich* gehen aber auch weit über Berufe und Tätigkeiten hinaus und manifestieren sich sogar in der Betrachtungsweise von Gegenständen.

Hård (2003) beschreibt in seiner Arbeit, dass z.B. Küchenutensilien, Nähmaschinen, Schreibmaschinen, etc. gemeinhin als weiblich, Gartengeräte, Bohrmaschinen, Werkzeuge oder Baufahrzeuge hingegen als männlich angesehen werden.

„Auf Grundlage einer Befragung hat Knut Sørensen [...] empirisch nachgewiesen, dass norwegische Studenten des Ingenieurwesens Bagger als ‚männlich‘ und Schreibmaschinen als ‚weiblich‘ sahen.“ (Hård 2003, S. 35)

Ebenso werden große und kompliziert aufgebaute Maschinen von den Probanden allgemein als *männlich*, kleinere und einfach zu bedienende eher als *weiblich* betitelt. Man kann daraus schlussfolgern, dass sich die bisher noch weit verbreitete geschlechterbezogene Arbeitsteilung auf die dabei verwendeten Gegenstände und Technologien übertragen hat. (Hård 2003, S. 35)

Diese Arbeitsteilung der Geschlechter hat auch im technischen Werken eine lange Geschichte, die nachfolgend beleuchtet wird.

### Geschichtliche Entwicklung des Werkunterrichts

„Naturgemäß war und ist der Unterrichtsgegenstand Technisches Werken im Laufe der Zeit verschiedenen gesellschaftlichen Strömungen bzw. Paradigmen unterworfen und wurde daher immer wieder neu ausgerichtet.“ (Hennerbichler 2015, S. 11)

Im Laufe der Geschichte gab es für den Fachbereich Technisches Werken unterschiedliche Bezeichnungen wie „Arbeitsunterricht“, „Handfertigkeitunterricht“, „Werkunterricht“ oder „Knabenhandarbeiten“ und bis 1979 war Werken das einzige geschlechtsspezifisch getrennte Unterrichtsfach in der Volksschule (Hennerbichler 2015, S. 11). Diese Trennung kritisierten auch Berger und Zankl im Jahre 1974: „Für Mädchen sind keine Stunden in Werkerziehung vorgesehen. Das ist echte Antinomie, denn auch die Mädchen leben in einer technisch bestimmten Umwelt, sie wachsen in dieselbe Welt hinein wie die Jungen. Wenn die Werkerziehung das Denken fördern, bei der Ausbildung von kritischen Einstellungen vermitteln und auch für ein grundlegendes Wissen im Bereich der technischen Bildung [...] ihren Beitrag leisten soll, dürfen Mädchen von diesem Fach nicht ausgeschlossen bleiben.“ (Berger & Zankl 1974, S. 138)

Des Weiteren zitieren Berger und Zankl (1974) eine Rede von Lucy Komisar, in der diese über die Schule in Amerika sagte, dass auch dort die Schülerinnen lediglich in Hauswirtschaft ausgebildet werden, aber nicht am Werkunterricht teilnehmen dürfen. Die damit einhergehende Problematik, dass technisch begabten Mädchen somit möglicherweise eine technische Karriere verwehrt bleibt, belegte sie mit einer Studie, wonach zum damaligen Zeitpunkt in Amerika nur ein Prozent der Ingenieure weiblich waren, in der ehemaligen Sowjetunion hingegen 32 Prozent.

In Österreich wurde erst 1979 auch Mädchen der Zugang zum technischen Werken (in der Volksschule) ermöglicht und die Schülerinnen und Schüler sollten koedukativ durch praktisches Arbeiten auf eine technisch bestimmte Welt vorbereitet und auch zur kritischen Reflexion angeregt werden. Die aktuellen Herangehensweisen an das Fach orientieren sich immer mehr an einem ganzheitlichen Verständnis von Technik, mit gleichermaßen Praxis- und Theoriebezug, welcher sich an dem täglichen Erleben von Technik in der Umwelt orientiert und von Grunderfahrungen aus zum Verstehen komplexer Sachverhalte führt (Fthenakis 2009, S. 16–18).

Im Bezug auf die Gleichbehandlung von Mädchen und Buben im Werkunterricht ergeben sich dennoch weiterhin Hindernisse, die vielen Lehrpersonen meist nicht bewusst sind.

Greinstetter, Fast und Bramberger (2018) beschreiben beispielsweise die Inhalte der Interaktion einer Lehrperson mit den Schülerinnen und Schülern in einer Einheit zum Thema *Drachenbau*. Dort ist erkennbar, dass die Rückmeldungen für die Buben sich auf die Verwendung von Fachvokabular und Funktionalität des Werkstücks beziehen, bei den Mädchen jedoch die Gestaltung und ästhetische Ausführung positiv bestärkt werden (Greinstetter et al 2018, S. 153–154).

Somit werden von den Lehrpersonen in der eigenen Kindheit erlebte Rollenklischees oft unbewusst wieder an ihre eigenen Schülerinnen und Schüler weitergegeben. Eine Möglichkeit diesen Kreislauf zu durchbrechen, liegt in der bewussten Sensibilisierung der Lehramtsstudierenden diesem Thema gegenüber und dem Versuch, den immer noch festgesetzten Rollenbildern entgegenzuwirken. Um den Studierenden die bestmögliche Ausbildung bieten zu können, ist es für uns Lehrende unerlässlich, deren Wissens-

Ordnen Sie bitte den Bildern die richtigen Begriffe zu.

Laubsäge, Püksäge, Kreissäge, Fuchschwanz, Feinsäge, Japansäge, Elensäge

Ordnen Sie bitte den Bildern die richtigen Begriffe zu.

Bohrzange, Raspel, Seitenschneider, Schiefpapier, Kombizange, Flachzange, Feile

Ordnen Sie bitte den Bildern die richtigen Begriffe zu.

Schraubenheber, Schraubenschlüssel, Schraubendreher, Hubschüssel, Schraubenzieher, Akkuschrauber

Bitte kreuzen Sie an:

Welches Bild zeigt einen Bohrer?

Bitte kreuzen Sie an:

Welches Bild zeigt eine Schneiddecke?

Bitte kreuzen Sie an:

Welches Bild zeigt eine Püksäge?

stand und Einstellung dem Fach gegenüber so gut wie möglich zu kennen. Zu diesem Zweck wurde die nachfolgend beschriebene Untersuchung durchgeführt.

rechte Spalte:

Abb. 5

Selbsteinschätzung zur eigenen technischen Kompetenz

Abb. 6

Erinnerung an technisches Werken in der VS

rechte Seite:

Abb. 7

Erinnerung an technisches Werken in der Sek 1

Abb. 8

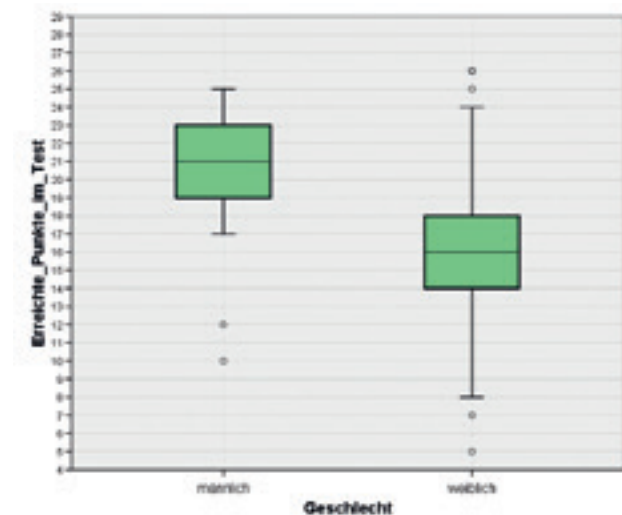
Wurde im Kindesalter technisch gearbeitet?

Abb. 9

Haben Mutter und/oder Vater technische Arbeiten durchgeführt? – Vergleich der Mittelwerte

Abb. 4

Erreichte Punkte im Test im Geschlechtervergleich



**Technische Vorerfahrungen der Studierenden im Geschlechtervergleich**

Zu Studienbeginn im Oktober 2020 gab es 160 Studierende im ersten Semester der Primarstufenausbildung. Von diesen 160 Studierenden waren 137 (86 %) weiblich und 23 (14 %) männlich. Im Zuge dieser Erhebung absolvierten die Studierenden einen Fragebogen mit 32 Fragen und einen kurzen Test, um ihr technisches Vorwissen abzufragen.

Folgende Forschungsfragen sollten mit dieser Arbeit beantwortet werden:

- ◆ Gibt es zu Studienbeginn einen Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden im Bereich des *technischen Wissens*?
- ◆ Gibt es zu Studienbeginn einen Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Studierenden in der *Selbsteinschätzung der technischen Kompetenz*?

Ebenso sollte erkundet werden, welche Faktoren im Laufe ihres Lebens eventuell Einfluss auf die Einstellung der Studierenden zur Technik genommen haben und mit welchen Gefühlen sie der Ausbildung und dem späteren Berufsalltag entgegenblicken.

**Teil 1: Technisches Wissen**

In Teil 1 werden die Ergebnisse des durchgeführten Tests dargestellt, wel-

cher verschiedene Fragen zu grundlegenden Themen der Technik und zur korrekten Benennung von Werkzeugen beinhaltet (Abb. 2+Abb. 3). Insgesamt waren 29 Punkte erreichbar und die Ergebnisse der 23 männlichen und 137 weiblichen Studierenden sind in folgendem Boxplot-Diagramm (Abb. 4) zu sehen.

Es zeigt sich ein klarer Unterschied in den Testergebnissen. Die Gruppe der männlichen Studierenden schnitt um ein Vielfaches besser ab, der Median liegt bei 21 Punkten und die erreichten Punkte befinden sich im Bereich von 17 bis 25. Im Gegensatz dazu befindet sich bei den weiblichen Studierenden der Median bei 16 Punkten und die gesamte Spannweite bewegt sich in einem Bereich von 8 bis 24 Punkten.

**Teil 2: Selbsteinschätzung der Studierenden**

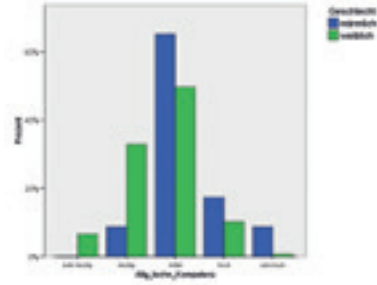
In diesem Bereich gab es acht Fragen zur Selbsteinschätzung, die mit Werten von 5 (sehr hoch) bis 1 (sehr niedrig) bewertet werden konnten.

Gefragt wurde nach der Einschätzung der eigenen allgemeinen technischen Kompetenz, Wissen zu Sicherheit und Unfallverhütung, richtige Handhabung von Werkzeugen, richtiges Benennen von Werkzeugen, Arbeiten mit verschiedenen Werkstoffen und der Ausführung einfacher und komplexerer technischer Tätigkeiten.

In diesem und allen folgenden Diagrammen sind die Balken immer eine prozentuale Darstellung der Antworten, um bessere Vergleichbarkeit trotz der unterschiedlichen Gruppengrößen zu gewährleisten.

In Bezug auf die erste Frage nach der Einschätzung der eigenen allgemeinen Kompetenz im Bereich Technik hat sich rund die Hälfte der Befragten im mittleren Bereich eingeordnet. (Abb. 5)

Jedoch ist in dieser Abbildung auch gut erkennbar, dass die Tendenzen der

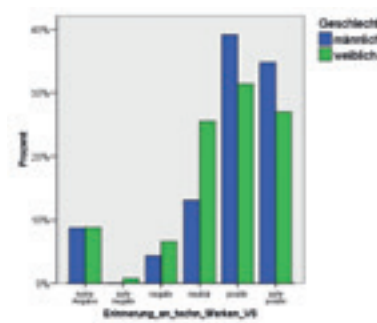


weiblichen Befragten insgesamt eher in Richtung *niedrig* gehen, wohingegen die Tendenzen der männlichen Befragten sich eher in Richtung *hoch* bewegen.

Dasselbe Bild zeigte sich auch bei den anderen sieben Fragen, weshalb in Bezug auf den Geschlechtervergleich festgestellt werden kann, dass die männlichen Studierenden bei jeder Frage ihre Fähigkeiten höher eingeschätzt haben als ihre Kolleginnen.

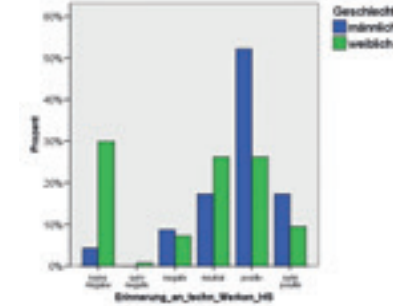
**Teil 3: Schul- und Kindheitserfahrungen**

Hier wurde der Fokus auf die Erfahrungen im Kindes- und Jugendalter gelegt. Die erste Frage beleuchtete, wie der technische Werkunterricht der Volksschulzeit den Studierenden in Erinnerung geblieben ist. Hier gab es eine Skala von 1 (sehr negativ) bis 5 (sehr positiv) (Abb. 6).



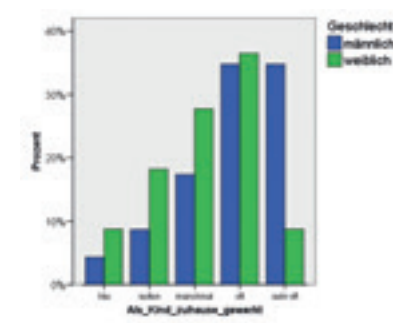
Im Bereich Volksschule ist eindeutig zu erkennen, dass die Erinnerungen an den Unterricht sehr positiv sind. Im Geschlechtervergleich sind auch hier die Antworten der männlichen Studierenden etwas positiver ausgefallen.

Bei der Frage nach der Erinnerung an das technische Werken in der Sekun-



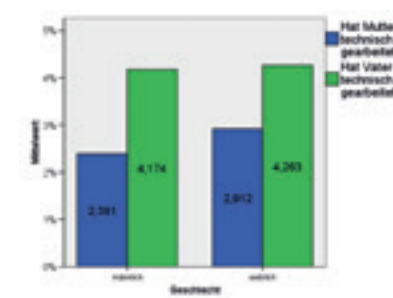
darstufe 1 konnten 30 % der weiblichen Studierenden keine Angabe machen, da sie keinen Unterricht im technischen Werken hatten (Abb. 7).

Die verbleibenden 70 % sind grundsätzlich eher neutral bis positiv ein-



gestellt, etwas stärker positiv sind die Angaben der männlichen Studierenden. Insgesamt ist jedoch zu erkennen, dass der technische Werkunterricht in der Volksschule im Vergleich zur Sekundarstufe positiver in Erinnerung geblieben ist.

Die abschließende Frage, wie oft im Kindesalter technische Tätigkeiten (einfache Arbeiten mit Holz, Lego Technik, Fahrrad reparieren, kleine Geräte zerlegen, etc.) ausgeführt wurden, wurde von ca. 70 % der männlichen Studierenden mit „oft“ oder „sehr oft“ beantwortet,



bei den weiblichen Studierenden gaben nur ca. 45 % diese Antwort (Abb. 8).

**Teil 4: Rollenverteilung im Elternhaus**

Mit den folgenden Fragen wurde erhoben wie die Studierenden den Technikbezug ihrer Eltern wahrgenommen haben. Hier ist eindeutig zu erkennen, dass die Väter zuhause eher technische Tätigkeiten durchgeführt haben als die Mütter. (Abb. 9)

Bei genauerer Betrachtung der Daten zeigt sich die interessante Tatsache, dass die Mittelwerte bei der Frage nach den technischen Tätigkeiten des Vaters bei beiden Geschlechtern annähernd gleich sind, jedoch bei der Frage nach den technischen Tätigkeiten der Mutter bei den weiblichen Studierenden um mehr als einen halben Punkt höher liegen. Dies könnte unter anderem darauf hindeuten, dass Mädchen die Arbeiten ihrer Mutter zuhause anders wahrnehmen als Buben.

Die nächsten beiden Fragen behandelten die Thematik, ob die Studierenden im Kindesalter bzw. in ihrer Jugend ihre Eltern bei technischen Arbeiten im Haushalt begleiten und unterstützen durften.

Bei diesen Diagrammen zeigt sich, dass grundsätzlich die Väter öfter bei technischen Tätigkeiten unterstützt wurden, zusammenhängend sicher auch damit, dass diese laut voriger Frage auch öfter von den Vätern durchgeführt wurden. (Abb. 10)

Auch hier zeigt sich eine interessante Verschiebung auf Geschlechterebene: Die Mittelwerte bei der Unterstützung der Mutter sind bei beiden Geschlechtern exakt gleich, jedoch übertrifft der Mittelwert der männlichen Studierenden den der weiblichen Studierenden um mehr als 0,6 Punkte bei der Frage, wie oft der Vater unterstützt wurde. Dies kann darauf hindeuten, dass dies von Männern und Frauen

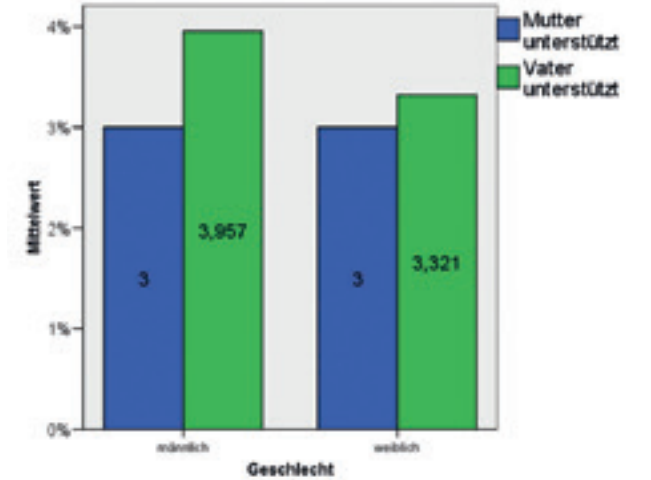


Abb. 10 Durften Mutter und/oder Vater beim Arbeiten unterstützt werden? – Vergleich der Mittelwerte

**Teil 5: Allgemeine Einstellung zu Technik**

Die abschließenden Fragen sollten noch die gegenwärtige Einstellung der Studierenden zu Technik zeigen. Bei der ersten Frage ging es um das allgemeine Interesse der Studierenden an Technik. (Abb. 11)

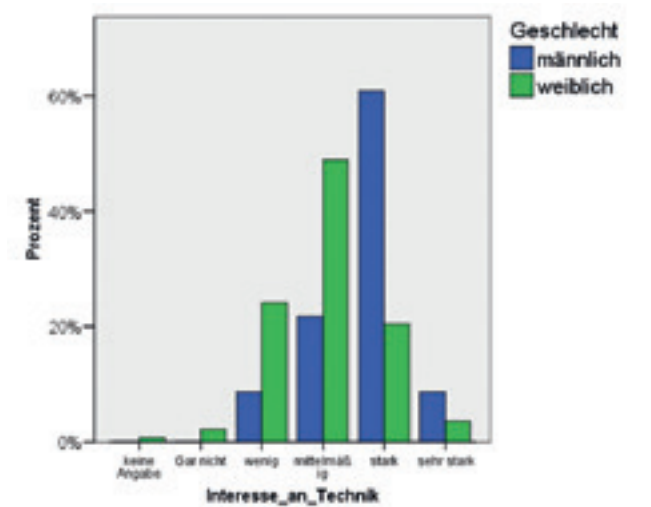


Abb. 11 Eigenes Interesse an Technik

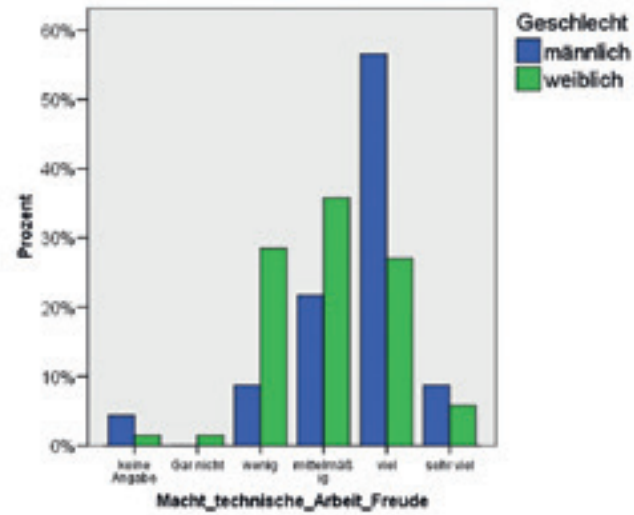
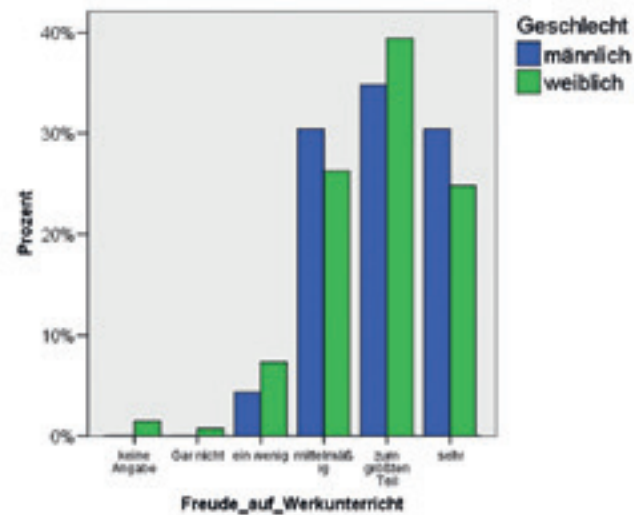


Abb. 12  
Eigene Freude an technischen Arbeiten

Sehr ähnlich verhielten sich auch die Antworten auf die Frage, ob ihnen technisches Arbeiten grundsätzlich Freude bereitet. Die Prozentzahlen bei den männlichen Studierenden sind hier annähernd gleich geblieben, bei den weiblichen Studierenden ergibt sich aber der interessante Unterschied, dass einige Prozente von *mittelmäßig* auf entweder *wenig* oder *stark* gewandert sind. Dies deutet darauf hin, dass das aktive Durchführen von Arbeiten im Vergleich zur reinen Theorie bzw. zum reinen Interesse an Technik auf manche einen größeren Reiz ausübt, auf andere aber wiederum eher abschreckend wirkt. (Abb. 12)

Abb. 14  
Vorfreude auf die technische Ausbildung im Studium

Abb. 13  
Vorfreude auf eigenen Werkunterricht



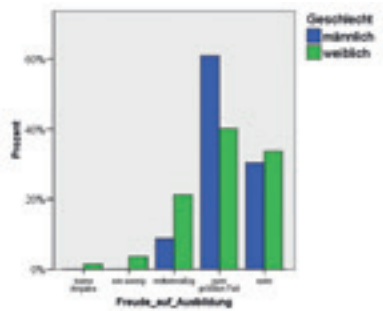
nun auch die Frage gestellt, ob sie sich darauf freuen, in ein paar Jahren selbst Technisches Werken zu unterrichten. (Abb. 13)

Hier zeigt sich, dass trotz teilweise mangelnder Erfahrung mit Technik, bei so gut wie allen Studierenden die Vorfreude auf das Unterrichten gegeben ist.

Bei den Anmerkungen, welche Gefühle der Gedanke an den eigenen technischen Werkunterricht auslöst, kamen neben „Nervosität“ und „Respekt vor Werkzeugen“ daher auch sehr oft „Vorfreude“ oder „Hoffnung auf kreatives und motivierendes Arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern“.

Abschließend wurden die Studierenden noch befragt, ob sie sich auf die Ausbildung im technischen Werken im Zuge des Studiums freuen. (Abb. 14)

Hier sind die Ergebnisse ebenfalls durchwegs positiv und bei den damit



verbundenen Gefühlen wurden zum größten Teil „Neugierde“ und „Vorfreude“ genannt, was gute Voraussetzungen für ein motiviertes Arbeiten in den Seminargruppen erhoffen lässt.

**Resümee**

Betrachtet man die Ergebnisse dieser Untersuchung, dann ist eindeutig erkennbar, dass die weiblichen Studierenden weniger Interesse an Technik haben als ihre männlichen Kollegen, im durchgeführten Test weniger Punkte erreicht haben und sich auch in den verschiedenen Kompetenzbereichen niedriger einschätzten. Dieser Unterschied zieht sich von der Rollenverteilung im Elternhaus

über die Kindheitserfahrungen der Studierenden, sowohl im schulischen als auch im privaten Bereich, bis hin zum Erwachsenenalter. Oder anders formuliert: Die gängigen Rollenklischees zu *Frauen und Technik* sind bei der derzeitigen Generation von Studierenden noch eindeutig zu beobachten.

**Wie können die erworbenen Erkenntnisse zur Verbesserung der Ausbildung beitragen?**

Inhaltlich gesehen ist es sicherlich sehr wichtig, den Lehrstoff der einzelnen Semester aufeinander aufbauend zu gestalten und in den ersten Semestern sicherzustellen, dass alle Studierenden, weiblich wie männlich, gleichermaßen Sicherheit im Umgang mit Werkzeugen und Materialien erwerben. Denn die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass genau hier der größte Nachholbedarf besteht. Beim praktischen Arbeiten in der Ausbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Studierenden den Einsatz von verschiedenen Werkzeugen immer wieder in verschiedenen Settings erproben können, um so Sicherheit in der Handhabung zu gewinnen. Des Weiteren soll ein größerer Fokus auf die korrekte Benennung der Werkzeuge gelegt werden. Dies kann sich in der Auswahl der Arbeitsaufträge an die Studierenden auswirken, damit sie sich auch selbstständig mit diesem Thema beschäftigen.

Vor allem aber sei nochmals die Bewusstseinsbildung für die Verbindung zwischen Gender und Technik erwähnt. Hier soll unter anderem darauf geachtet werden, dass Studierende ihre zukünftige Rolle als Vorbilder für Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und lernen, beispielsweise in Erklärungen, Aussagen, schriftlichen Texten oder grafischen Darstellungen, beide Geschlechter gleichwertig zu behandeln und eingefahrenen Rollenbildern bewusst entgegenzuwirken.

Ist dieses Fundament einmal gelegt, dann sind die Voraussetzungen gegeben, um den Studierenden die vielen faszinierenden Inhalte dieses Fachbereichs näherzubringen, und so möglicherweise jene Begeisterung zu entfachen, die ihre Dozentinnen und Dozenten für technisches Werken empfinden.

Wenn dies dann später auch an deren eigene Schülerinnen und Schüler weitergegeben wird, gibt es vielleicht auch bald die erste Generation, in der ein Artikel wie dieser hier nicht mehr notwendig sein wird.

**Literatur**

Berger, G. & Zankl, G. (1974). *Technisches Werken – Erziehung zum technischen Denken*. Graz: Styria-Verlag.  
Europäische Kommission – Generaldirektion Bildung und Kultur (2002). *Frauen und Technik*. Reihe: Bewährte Praxis. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen.  
Faulstich-Wieland, H. & Scholand, B. (2015). Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg. *GENDER-Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 7 (1), 15–16.  
Fthenakis, W. E., Wendell, A., Daut, M., Eitel, A. & Schmitt, A. (2009). *Na-*

*tur-Wissen schaffen*. Band 4: Frühe technische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Greinstetter, R., Fast, M. & Bramberger, A. (2018). *Technische Bildung im fächerverbindenden Unterricht der Primarstufe. Forschung – Technik – Geschlecht*. Baltmannsweiler: Schneider.  
Hård, M. (2003). Zur Kulturgeschichte der Naturwissenschaft, Technik und Medizin. Eine internationale Literaturübersicht. *TG Technikgeschichte*, 70 (1), 23–46.  
Hennerbichler, S., Sturm, R. & Finkbeiner, T. (2015). *Praxishandbuch Grundschule für Technisches Werken und Textiles Werken*. Graz: Leykam.

**Moormann, P., Zahn, M., Bettinger, P., Hofhues, S., Keden, H. J., Kaspar, K. (Hrg.): Mikroformate. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen (Schriftenreihe Kunst Medien Bildung, Band 8). München: kopaed (2021). 239 Seiten, ISBN 978-3-06848-023-7**

Der Lebensmodus des *permanently online, permanently connected* setzt ganz auf klein, kurz und sexy Formate. Die DNA dieser Mikroformate ist durch Verdichtung und Verkürzung gekennzeichnet. Kurztexthe, Samples, GIFs, Memes, Micro Movies und Instagram-Stories erfreuen sich in den gegenwärtigen Medienkulturen hoher Popularität und Likeness. Die vorliegende Publikation widmet sich aus interdisziplinären Perspektiven diesen audio/visuellen und textuellen Phänomenen der Netzkulturen.

So kritisiert etwa Theo Hug aus der Perspektive der Medienpädagogik durch die Corona-Krise verstärkte Ungleichheitsdynamiken, die sich angesichts des massiven Hypes digitalisierter Bildungstechnologien verschärfen würden. Der Vormarsch einer *Global Education Industry* lasse zweckfrei gedachte Freiräume für Bildungsprozesse zum seltenen Sonderfall werden. Lernprozesse würden konsequent im Modus kommerzialisierter Kommunikationsformen organisiert. Die Auswirkungen der Plattformökonomie im

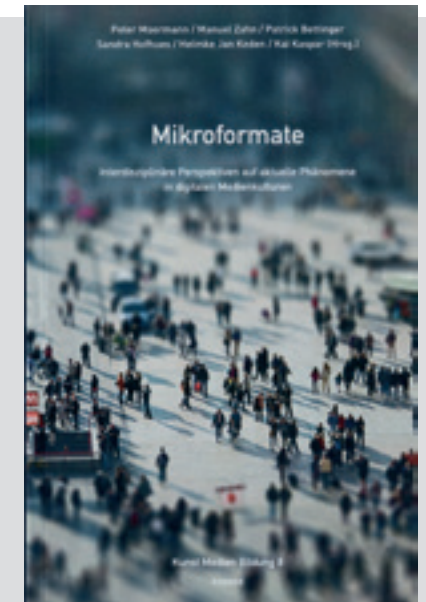
Bildungswesen seien weitreichend und verhaltensmodifizierend. Der Mainstream der Digitalisierungsindustrien setze auf instrumentelle Logiken, die Innovation und Alternativlosigkeit suggerieren würden. Das gelte es zu hinterfragen.

*Orthografisch eigenwilly* kommen viele Texte in Sozialen Medien daher. Diese Strategie, so die Autorin und Übersetzerin Birthe Mühlhoff, verlangsamt den Lesefluss und generiert Aufmerksamkeit. Auf der bekannten Facebook-Seite *Nachdenkliche Sprüche mit Bildern* ist/war zu Ostern 2021 zu lesen: „Lasagne habern Wissenschaftler gerätselt was es mit den Eiern zu Ostern auf sich hat, bis 1 Zeitzeuge Licht in Dunkeln gebracht hat. Berichten zum Folge hat Jesus Chrisof in 1 Höhle gespawnt in dem vermutlich der heiligen Geist 1 Ei gelegt hat aus den Jesus dann geschlüpft ist um wieder aufzuerstehen.“ (S. 130) Das Spielen mit Orthografie und Autokorrektur wird auch zur Hervorbringung neuer lyrischer Qualitäten publikumswirksam genutzt.

Der Beitrag des Kunstpädagogen Jan Grünwald behandelt das Mikroformat *Stories* der Foto- und Video-Streaming-Plattform Instagram. Es sei vor allem für Jugendliche als Experimentierfeld für Selbstdarstellungen und identitätspolitische Aushandlungsprozesse im Sinne eines Bilderverstärkers zu verstehen.

Die Kunstpädagogin Gila Kolb und die Kunstvermittlerin Helena Schmidt widmen sich dem Genre der *Art Memes* und präsentieren Ergebnisse aus dem Workshop *Meme, myself and I*.

Das *Art Meme* als Mikroformat verschränkt extrem diverse Inhalte stark verkürzt miteinander im Sinne einer humoristischen Bild-Text Kombi-



nation zur Kommentierung gesellschaftspolitischer Ereignisse auf der Grundlage digitaler Bilder von Kunstwerken.

Aus kunstpädagogischer Perspektive, so die Autorinnen, kann man mit Memes zeigen, welche (und wie viele) Möglichkeiten es gibt, Bilder zu verstehen und zu kontextualisieren.

Die im Band versammelten Beiträge bieten interessante und vielschichtige Einsichten in das Forschungsfeld der Mikroformate aus den Bereichen Medien- und Musikästhetik, Kunst-, Medien- und Musikpädagogik sowie Medienpsychologie.

Gerrit Höfferer, Wien

REZENSION

Ute Obermüller

# Schule im Lockdown – was nun?

## Textiles Gestalten im Corona-Jahr

Abb. 1  
Textiles Gestalten –  
Flechten am eigenen Kopf



Mitten im ersten Lockdown im BG/BRG Rohrbach: Plötzlich saßen alle Schüler\*innen und Lehrer\*innen zu Hause. Nun mussten Aufgaben gestaltet werden, und zwar mit Materialien, die in jedem Haushalt zu finden sind, sowie mit Techniken und Vorgaben einfach genug, damit die Schüler\*innen nicht die Hilfe der Eltern bzw. der Mütter benötigen. Die erforderliche Kreativität sollte doch herausfordern und Abwechslung ins sogenannte *Distance Learning* bringen.

Eines der ersten Themen bezog sich auf unser Haar: Welcher kulturelle und/oder politische Einfluss zeigt sich in Frisuren, welche Redensarten („Das sind alte Zöpfe“) sind entstanden. Wer verkauft sein Haar, wie werden Perücken hergestellt?

Die praktische Aufgabe für Zuhause war dann schließlich *Haare flechten*. Dank dem momentanen Trend tragen fast alle Schülerinnen langes Haar (Abb. 1).

Als wir dann schon lange Wochen viel Zeit zu Hause verbracht hatten, ließen wir unserer Fantasie freien Lauf: Wir gestalteten das eigene Zimmer in sehr unüblicher Weise mit der Überlegung, ob man in einem solchen Ambiente einen Lockdown durchhalten würde oder doch nur einen Kurzurlaub (Abb. 2+3).

Eine weitere Aufgabe war die Darstellung von Redensarten mit textilem Hintergrund (Abb. 4).

Die Freitagsklassen hatten 2020/21 nur ganz wenige Präsenzstunden, eine Stickarbeit zum Zimmerverschönern konnte gut zu Hause ausgeführt werden (Abb. 5).



Mag. Ute Obermüller unterrichtet TEX/TEC am BG/BRG Rohrbach in OÖ. Studium an der Hochschule Mozarteum, seit 1990 im Schuldienst.



links:  
Abb. 2+3  
Das eigene Zimmer auf ungewöhnliche Art und Weise einrichten

rechts:  
Abb. 4  
Jemanden mit Samthandschuhen anfassen – Redensarten visualisiert  
Abb. 5  
Stickern mit freier Motivwahl der Schülerinnen

Marika Tappeiner

# Kunstunterricht in Südtirol

Das Jahr 2020 – bedingt durch die Corona-Pandemie – zeigte allen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, wie schnell sich Gewohnheiten und gesellschaftliche Strukturen ändern können. Dabei wurden im Rahmen der ersten Corona-Welle Anfang März 2020 plötzlich alle Schulen in Italien zum Schutz der Gesundheit geschlossen. Der Wechsel von Präsenz- und Distanzunterricht und der Einsatz digitaler Medien stellte alle Pädagoginnen und Pädagogen vor eine große Herausforderung. Das Lernen mit- und voneinander in den gemeinsamen Phasen des kommunikativ-kooperativen Lernens im Kunstunterricht und der visuelle Ausdruck unter Berücksichtigung unterschiedlicher Techniken und Materialien wurde eingeschränkt. Aufgrund der komplexen Südtiroler Vergangenheit beweisen die Lehrpersonen jedoch ihre erworbenen Transformati-

ons- und Anpassungskompetenzen. Der Kunstunterricht und das aktuelle dreisprachige, inklusive Südtiroler Bildungssystem basiert nämlich auf einer Vielzahl von tiefgreifenden geschichtlichen Ereignissen und Reformen.

## 20 Jahre Schulautonomie Südtirol

Südtirols Schulgeschichte beginnt 1919 nach dem Ersten Weltkrieg und der Trennung von Österreich. Südtirol fiel an das Königreich Italien und wurde von den italienischen Truppen besetzt. Es folgte die Italianisierung durch die Faschisten, das Hitler-Mussolini-Abkommen und die *Option* der Bevölkerung, in Italien zu bleiben oder ins Deutsche Reich zu übersiedeln. Nach dem Gruber-DeGasperi-Abkommen 1946 erhielt Südtirol lediglich eine Scheinautonomie, die erst in den 1990er-Jahren gelöst wurde (Mazohl/Steininger,

2020, Einführung). Im Juni 1992 wurde der Streit zwischen Österreich und Italien um Südtirol formell durch die *Notifizierung* beendet. Das Gefecht um die Autonomie für Südtirol war immer auch ein Streben nach autonomer Gestaltung des Bildungswesens (Mazohl/Steininger, 2020, Kap. Gegenwart+ Ausblick). 1997 wurde in allen staatlichen Südtiroler Schulen die Autonomie eingeführt. Mit dem Bassanini-Gesetz sind die Kompetenzen der zentralen und peripheren Schulverwaltung schrittweise auf die Einzelschule übergegangen (Blick, Gesetzliche Grundlagen, 2017, k.S.). Den Schulen wurde eine größere didaktische, organisatorische, finanzielle und verwaltungsmäßige Autonomie zuerkannt.

Die Innovationen sind von gravierender Wirkung, da sie das vertikal organisierte Bildungswesen in ein horizontales System verwandeln. Die Schule handelt

weitgehend selbstständig im Rahmen allgemeiner Zielsetzungen, die auf Staats- und Landesebene vorgegeben werden. Jede Schule kann ihr eigenes Profil entwickeln und ihr Bildungsangebot eigenverantwortlich gestalten und umsetzen (Südtiroler Landesverwaltung – Autonomie der Schulen, 2020, k.S.). Dies bedeutete einen Zusammenschluss kleinerer Schulen zu größeren Verwaltungseinheiten, den Schulsprengeln (Rauscher et al., 2019, S.93). Auf staatlicher Ebene ist die Reform am 1. September 2000 in Kraft getreten.

Die autonomen Schulen sind nun verantwortlich für die Festlegung und Verwirklichung ihres Bildungsangebotes. Zu diesem Zweck arbeiten sie mit anderen Schulen und den lokalen Körperschaften zusammen. Die Autonomie der Schulen gewährleistet die Lehrfreiheit und die kulturelle Vielfalt. Sie kommt wesentlich in der Planung und Durchführung von Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtsmaßnahmen zum Ausdruck. Diese haben die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler zum Ziel und berücksichtigen das Umfeld, die Erwartungen der Familien. Sie sind darauf ausgerichtet, den Bildungserfolg nach den allgemeinen Zielen (Tabelle 1) des Bildungssystems zu garantieren und die Wirksamkeit des Lehrens und Lernens zu erhöhen (LexBrowser – Autonome Provinz Bozen, 2020, k.S.).

Dabei soll die Verantwortung der Mitglieder der Schulgemeinschaft gestärkt und aufgewertet werden. Die verfügbaren Ressourcen sollen optimal genutzt, die Schule geöffnet und mit dem Umfeld, der Arbeitswelt und anderen Bildungsträgern enger vernetzt werden (Südtiroler Landesverwaltung – Autonomie der Schulen, 2020, k.S.).

## Vom integrativen zum inklusiven Bildungssystem

In Südtirol besuchen alle Kinder und Jugendlichen mit oder ohne Beeinträch-

tigung die staatlichen Kindergärten und Schulen. Dabei berücksichtigt das Bildungssystem die Vielfalt und individuellen Unterschiede der Kinder. Alle Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht als Normalität und Ressource betrachtet. Dabei wird allen das Recht auf einen gemeinsamen und chancengerechten Bildungsweg gesichert. Im Kunstunterricht ist diese Diversität in vielfacher Hinsicht für die Gestaltung der Lernumgebung gewinnbringend. Sie ist Ausgangspunkt und zeigt sich in der Einstellung, die zunehmende Heterogenität in Lerngruppen nicht als belastend, sondern wertschätzend und differenzorientiert zu betrachten. Die Berücksichtigung von Diversität bereichert die methodische Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse. Es werden Unterrichtsdesigns entwickelt, die verschiedenste Sichtweisen zulassen. Wichtig ist es, Schülerinnen und Schüler zur kulturellen Teilhabe zu befähigen und sie darin zu bestärken, Widersprüche und Differenzen in wichtigen Aushandlungsprozessen zu erkennen, um daraus ihre eigene kulturelle Biografie gestalten zu können (Maset & Hallmann, 2017, S. 18).

## Historischer Hintergrund

In Italien wurde 1962 die Einheitsmittelschule der 6–14-Jährigen eingeführt. Damals wurde damit der Grundstein für das integrative und in der Folge das inklusive Bildungssystem gelegt. In Südtirol gab es keine Sonderschulen, Kinder mit einer Behinderung besuchten ohne große Komplikationen die *Volksschule* im Ort. (Blick, Die Einführung der Einheitsmittelschule, 2013). Im Gegensatz dazu gab es in den Städten Italiens noch die Sonderschulen. Erst als im Sommer 1977 das italienische Parlament das Gesetz Nr. 517 verabschiedete, schließt Italien per Gesetz alle Sonderklassen und Sonderschulen und verordnet die Integration aller Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigung in die allgemeinen Klassen der Grund- und Mittel-

schule. Damit war die Grundlage für ein neues Bildungsverständnis einer inklusiven Schule geboren (Blick, Schulische Integration, 2013).

## Zulassung zur Lehrtätigkeit künstlerischer Fächer (Tabelle 2)

Die Kunstpädagoginnen und -pädagogen werden wie alle anderen Lehrpersonen in Südtirol über die Schul- und Landesranglisten angestellt. Die Wettbewerbsklassen sind Fächer und Fächerkombinationen, die in den Schulstufen der staatlichen Schulen unterrichtet werden. Als Schulstufen werden hierzu die fünfjährige Grundschule und die dreijährige Einheits-Mittelschule als Unterstufe bezeichnet. Daran schließt die Oberstufe an, diese umfasst die fünfjährigen Oberschulen (Gymnasien und Fachoberschulen) und die drei- bis vierjährigen Schulen der Berufsbildung. Die Schulranglisten werden jedes Jahr neu erstellt und für die Vergabe von befristeten Stellen verwendet. Für die Aufnahme in die Schulranglisten ist ein italienischer oder ein anerkannter ausländischer Studienabschluss Voraussetzung (Südtiroler Landesverwaltung – Schulranglisten, 2020, k.S.).

Damit also benötigen Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen für die Eintragung in die Landesranglisten eine italienische Lehrbefähigung oder eine ausländische, in Italien anerkannte Lehrbefähigung. Dabei bildet die Eintragung in die Landesranglisten die Voraussetzung, um in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis (*Stammrolle*) aufgenommen zu werden. Seit 2015 hat das Land Südtirol und nicht mehr das Unterrichtsministerium in Rom die Befugnis, eine erworbene Lehrbefähigung anzuerkennen. Sollte sich die Ausbildung im Herkunftsland wesentlich von der Ausbildung in Italien unterscheiden, müssen gegebenenfalls *Kompensationsmaßnahmen* geleistet werden (Südtiroler Landesverwaltung, Zulassungstitel zur Lehrtätigkeit, 2020, k.S.). Auf Basis der

Allgemeine Bildungsziele der Unterstufe (Auszug aus dem Landesgesetz vom 16. Juli 2008)	
(1)	Das Bildungssystem des Landes zielt auf die Entwicklung und Förderung der einzelnen Personen und auf den Erwerb von demokratischen Haltungen und sozialen Kompetenzen ab, die zur Teilnahme am Leben in der Gemeinschaft befähigen. Dies erfolgt unter Berücksichtigung der dem Alter entsprechenden Entwicklungsphasen, der Unterschiede und Identität jedes und jeder Einzelnen und in Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie im Einklang mit den Grundsätzen der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, der internationalen Konvention über die Rechte des Kindes, der Verfassung und des Autonomiestatuts.
(2)	Um den Bildungserfolg jeder Person zu fördern, setzt sich das Land die Verwirklichung von Maßnahmen zum Ziel, die das Recht auf Zugang zu allen Bildungsstufen, auf gleiche Bildungschancen, auf eine qualitative und quantitative Erweiterung des Bildungsangebotes und auf ein lebensbegleitendes Lernen gewährleisten. Diese Maßnahmen zielen weiters auf die Orientierung und Eingliederung in die Arbeitswelt sowie auf die Förderung der Fähigkeit ab, Veränderungen zu bewältigen und sich in einer komplexer werdenden Welt zu orientieren.
(3)	Das Bildungssystem des Landes gewährleistet allen das Bildungsrecht ab dem Kindergarten sowie der Erfüllung der Pflicht einer Schul- und Berufsbildung für mindestens zwölf Jahre oder jedenfalls bis zur Erlangung einer mindestens dreijährigen beruflichen Qualifikation innerhalb des achtzehnten Lebensjahres.

Tabelle 1  
Allgemeine Bildungsziele der Unterstufe  
Quelle: In Anlehnung an Lexbrowser f) Landesgesetz vom 16. Juli 2008, Nr.5

Tabelle 2  
Zulassungstitel zu den Wettbewerbsklassen der Mittel- und Oberschulen  
Quelle: In Anlehnung an das Dekret des Präsidenten der Republik Nr.19/2016, S.4-14

Wettbewerbsklasse		Schulstufe	Voraussetzungen für die Anerkennung
A001	Kunst Mittelschule	Unterstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Studienabschluss in Architektur</li> <li>◆ Studienabschluss der Künste, Musik und Unterhaltung</li> <li>◆ Studienabschluss in Industriedesign</li> <li>◆ Studienabschluss in Geschichte und Erhaltung des Architektur- und Umweltherbes</li> <li>◆ Diplom der Akademie der bildenden Künste oder</li> <li>◆ Diplom des Higher Institute of Artistic Industries</li> </ul>
A017	Zeichnen und Kunstgeschichte	Oberstufe	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Studienabschluss in Architektur</li> <li>◆ Studienabschluss in Disziplinen Kunst, Musik und Unterhaltung</li> <li>◆ Studienabschluss in Geschichte und Erhaltung des Architektur- und Umweltherbes</li> <li>◆ Diplom der Akademie der bildenden Künste oder</li> <li>◆ Diplom des Higher Institute of Artistic Industries</li> </ul>

Schul- und Landesranglisten können alle Lehrpersonen in den entsprechenden eingetragenen Wettbewerbsklassen eine freie Stelle online wählen. Sie stellt die Position der eingetragenen Lehrpersonen dar. Ausschlaggebend für die Punktezahl und somit die Ranglistenposition sind das abgeschlossene Studium und die erworbene Abschlussnote. Beginnen die Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen anschließend den Unterricht, beruht er auf der Basis der festgelegten Schulcurricula.

**Die Rahmenrichtlinien ersetzen den Lehrplan**

In Südtirol gab es bis in die 2000er-Jahre gesamtstaatliche oder auf Landes-

ebene gültige Lehrpläne. Diese detaillierte Auflistung enthielt die Kenntnisse, die Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schul- und Klassenstufen erwerben sollten. Auf Schulebene konnten diese verbindlichen Lehrpläne nicht verändert oder angepasst werden. Ab dem Jahr 2008 wurden langsam für alle Schularten und Schulstufen Rahmenrichtlinien erlassen (Bordon et al., 2019, S.77). Die Rahmenrichtlinien haben sich zu einem wichtigen Referenzpunkt für die Ausgestaltung der Autonomie der Schule entwickelt. Für die zentrale Bildungsbehörde in Bozen stellen sie ein wichtiges Steuerungsinstrument dar. Sie geben den Rahmen vor und damit die möglichen Spielräume für

die autonome Ausgestaltung durch die Einzelschule (Bordon et al., 2019, S.80). Die Rahmenrichtlinien werden für zwei Jahre (*Biennien*) definiert. Die Schulen besitzen Entscheidungsfreiheit, wie sie Unterrichtsstunden und -inhalte der einzelnen Fächer effektiv auf die einzelnen Schulstufen verteilen (Bordon et al., 2019, S.76).

Die Fächer und fächerübergreifenden Richtlinien orientieren sich an den staatlichen Richtlinien. Das Fach Kunst wird zum sprachlich-künstlerisch-expressiven Bereich gerechnet. Im Vorspann werden die Kompetenzziele definiert, welche die Schülerinnen und Schüler am Ende des jeweiligen Zeitabschnittes erreichen sollen. Anschließend werden in tabella-

**Kompetenzziele am Ende der Mittelschule – Wettbewerbsklasse Kunst Mittelschule**

Die Schülerin, der Schüler kann

- ◆ visuelle Botschaften von Kunstwerken und Medien lesen, beschreiben und deuten
- ◆ Kunstwerke als Ausdruck eines Zeitgeistes verstehen und sie mit gesellschaftlichen Veränderungen in Zusammenhang setzen
- ◆ Kunstwerken und Kulturgütern Wertschätzung entgegenbringen und die Wichtigkeit ihrer Erhaltung und Pflege begründen
- ◆ beim künstlerischen Gestalten unterschiedliche Techniken, Materialien und Medien verwenden, planvoll vorgehen und aussagekräftige Gestaltungselemente einsetzen

Tabelle 3  
Kompetenzziele am Ende der Mittelschule  
Quelle: In Anlehnung an die Rahmenrichtlinien Grund- und Mittelschule, 2009, S.74

1.und 2.Klasse Mittelschule	
Fertigkeiten und Fähigkeiten	Kenntnisse
<b>Visuelle Botschaften erfassen</b>	
Visuelle Botschaften in Kunst und Werbung lesen und interpretieren	Visuelle Sprache, ihre Codes und Gesetzmäßigkeiten
Über Merkmale von Kunst- und Kulturschätzen aus verschiedenen Epochen nachdenken und sprechen	Ausgewählte Kunst- und Kulturschätze
<b>Gestalten</b>	
Formen, Flächen und Körper nach grafischen und malerischen Grundsätzen gestalten	Grafische und malerische Gestaltungselemente, Regeln und Techniken
Flächen, Körper und Räume perspektivisch darstellen	Zwei- und dreidimensionale Darstellung, Perspektive
Wirklichkeit und innere Bilder eigenständig durch entsprechende Ausdrucksformen darstellen	Farbgebung, Kompositionsregeln, Ausdrucksformen für expressives Gestalten
Botschaften mit unterschiedlichen Techniken und Materialien ins Bildhafte umsetzen	Künstlerische Techniken
Mit audiovisuellen und multimedialen Elementen experimentieren	Audiovisuelle und multimediale Ausdrucksformen

Tabelle 4  
Fertigkeiten und Fähigkeiten der 1.und 2. Klasse Mittelschule im Fach Kunst  
Quelle: In Anlehnung an Rahmenrichtlinien Grund- und Mittelschule, 2009, S.74

rischer Form (Tabelle 3) die Fertigkeiten und Fähigkeiten definiert und die damit verknüpften Kenntnisse (Tabelle 4) festgelegt (Deutsches Schulamt – Rahmenrichtlinien GS-MS, 2009, Einführung).

Das Schulcurriculum als Teil des Schulprogramms wird periodisch aktualisiert und ist das Ergebnis von schulinternen Aushandlungsprozessen. Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen erarbeiten auf Grundlage der Rahmenrichtlinien die Schulcurricula. Sie organisieren im Detail die curricularen Inhalte der einzelnen Klassenstufen. Die enthaltenen Lerninhalte werden mit Beispielen, Unterrichtsmethoden, Materialien und Vernetzungen konkretisiert (Bordon et al., 2019, S.78).

Als Bindeglied zwischen den Rahmenrichtlinien und der Unterrichtstätigkeit schafft das Schulcurriculum Transparenz für Schülerinnen und Schüler. Horizontale und vertikale Bezüge werden sichtbar, und es wird überprüfbar, wie die einzelnen Fächer

und Lernbereiche zusammenhängen, sich gegenseitig ergänzen, vernetzt sind und spiralförmig aufeinander aufbauen (Handreichung zu den Rahmenrichtlinien, S.2). (Abb.1)

**Rahmenrichtlinien an den deutschsprachigen Oberschulen**

Die Rahmenrichtlinien für die Festlegung der Curricula an den deutschsprachigen

Abbildung 1  
Schulprogramm und Schulcurriculum  
Quelle: In Anlehnung an Handreichung zu den Rahmenrichtlinien, k.A., S.4



Quelle: In Anlehnung an Handreichung zu den Rahmenrichtlinien, k.A., S.4



Tabelle 5  
Verteilung der Unterrichtszeit – Mittelschule Schuljahr 2020/21  
Quelle: In Anlehnung an Handreichung zu den Rahmenrichtlinien, k.A., S.4

Von Montag bis Freitag	
07.30 – 08.00	Gestaffelter Eintritt – selbstorganisiertes Lernen
08.00 – 10.00	Unterricht
10.00 – 10.30	Pause
10.30 – 12.30	Unterricht
12.30 – 13.00	Gestaffelter Austritt – selbstorganisiertes Lernen

Tabelle 6  
Stundentafel Mittelschule im Fach Kunst  
Quelle: In Anlehnung an Rundschreiben Südtiroler Landesverwaltung 38/2020, S.3

Fach	1.Klasse	2.Klasse	3.Klasse
Kunst	1,5	1,0	1,0

Oberschulen in Südtirol wurde mit dem Beschluss der Landesregierung vom 13.10.2010, Nr. 2040 neu geregelt. Sie bilden ab dem Schuljahr 2014/15 für alle Klassen den verbindlichen Bezugsrahmen und ersetzen die bisherigen klassischen Lehrpläne. Die Schule hat die Möglichkeit, aufgrund des sozialen, kulturellen und geografischen Umfeldes geeignete Themen und Inhalte im Rahmen der vorgegebenen Richtlinien festzulegen. Dabei kann und soll das Schulcurriculum immer wieder aktualisiert werden. Korrekturen und Ergänzungen werden entsprechend den Anforderungen vorgenommen; dadurch ist eine prozesshafte Entwicklung möglich (Oberschulzentrum Mals, 3-Jahresplan S.54).

**Das Kunstgymnasium in Bozen**

Das Kunstgymnasium Bozen legt den Schwerpunkt auf ästhetische Ausdrucksformen und das künstlerische Gestalten. Wichtig in dieser Schulart ist die Förderung der Auseinandersetzung mit kunsthistorischen Entwicklungen und bedeutenden Kunstwerken. Es befähigt Schüler\*innen, sich mittels eines vielfältigen Instrumentariums künstlerisch auszudrücken. Nach Abschluss des Kunstgymnasiums sind Schülerinnen und Schüler in der Lage, künstlerische Ausdrucksformen wahrzunehmen, deren historischen Stellenwert einzuschätzen und zu beschreiben, sowie deren Bedeutung für die Gegenwart zu erklären. Sie sind mit den Grundla-

gen des für künstlerische Produktionen notwendigen Projektmanagements vertraut und wissen mit Werkzeugen und Materialien umzugehen. Sie können Verbindungen zu anderen Fachgebieten herstellen und besitzen ein Problembewusstsein für die Verwahrung, Erhaltung und Restaurierung künstlerischer Erzeugnisse (Deutsches Schulamt – Gymnasien, 2010, S.27).

**Die Stundentafeln im Kunstunterricht**

Teil der Rahmenrichtlinien sind die Stundentafeln mit Angabe der einzelnen Fächer und der Stundenquote (Tabelle 5). Die verpflichtende Unterrichtszeit in der Mittelschule umfasst ein Mindestjahresstundenkontingent von 986 Stunden in allen drei Klassen. Die Jahresunterrichtszeit ist als Mindeststundenkontingent anzusehen. Jede Schülerin und jeder Schüler kann im Wahlbereich ein definiertes Kontingent an Jahresstunden in Anspruch nehmen. Die Kontingente können schulautonom für die Erfordernisse des Schulprogramms und unter Berücksichtigung der verfügbaren Ressourcen erhöht werden (Deutsches Schulamt – Rahmenrichtlinien GS/MS, 2009, S.11).

Das Jahreskontingent im Fach Kunst beträgt für jede Mittelschulklasse 51 Stunden á 60 Minuten. Jede Einzelschule kann selbst entscheiden, wie diese Gesamtstundenkontingente verteilt werden. Es besteht die Möglichkeit, dass Kunst nur in einem Jahr des Bienniums mit

einer höheren Stundenzahl vorkommt. Ebenfalls können Fächer in geblockter Form oder in mehrwöchigen Zyklen angeboten werden. Die Schule ist frei bei der Festlegung der Dauer der Unterrichtseinheiten. Wesentlich ist, dass die festgelegten Gesamtstundenkontingente eingehalten werden. Das Stundenkontingent jedes einzelnen Faches innerhalb des vorgesehenen Abschnittes kann sich um bis zu 20 Prozent reduzieren oder erhöhen. Wichtig ist, dass das Gesamtstundenkontingent für alle Fächer unverändert bleiben muss. Dadurch kann die Schule autonome Schwerpunkte setzen, indem sie bestimmte Fächer potenziert und im Gegenzug andere Fächer reduziert. Im Hinblick auf die zentrale Abschlussprüfung am Ende der Oberstufe ist dieser Aspekt von besonderer Relevanz. Das Gesamtstundenkontingent eines Faches kann nicht um mehr als die Hälfte der Gesamtstundenzahl erhöht oder reduziert werden (Bordon et al., 2019, S.79).

Die Corona-Pandemie hat das Schulsystem im Schuljahr 2020/21 voll erfasst. Daher gibt es in Südtirol aufgrund der gesundheitlichen und bildungspolitischen Maßnahmen veränderte Unterrichtszeiten und gleitende Eintritts- und Austrittszeiten (Tabelle 6).

**Persönliche Erfahrungen**

Die Ausbreitung des Corona-Virus trifft die Schule und alle Beteiligten, aber vor allem Schülerinnen und Schüler. Durch die Aussetzung des Unterrichts findet die

didaktische Tätigkeit in Südtirol nun seit Anfang März im Wechsel von Präsenz- und Distanzunterricht statt. Schülerinnen und Schüler sind mit großen Herausforderungen konfrontiert. Im Onlineunterricht benötigen die Lernenden ein hohes Maß an Motivation, Disziplin und Selbstkontrolle, um die gestellten Aufgaben zu lösen. Grundsätzlich ist meine Erfahrung, dass Schülerinnen und Schüler sich gut anpassen und die technischen Möglichkeiten geschickt nutzen. Ihnen fehlen jedoch der soziale Kontakt zu Mitschülerinnen und Mitschülern, die Klassengemeinschaft und der Unterricht durch die Lehrpersonen. Unterstützend wirken dabei in vielen Fällen Integrationslehrpersonen. Sie kümmern sich um Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigung und leiten die erledigten Aufgaben vielfach an die Fachlehrpersonen weiter. Als „Zwischenglied“ beantworten sie Fragen und stehen Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen hilfreich zur Seite.

**Schlusswort**

Das Schulsystem in Südtirol beruht auf einer spannungsreichen Auseinandersetzung im politischen Kontext. Die Südtiroler Schulen gewährleisten die Wahrnehmung des Bildungsrechts und die Bildungspflicht. Sie verwirklichen dabei ein differenziertes und flexibles Curriculum im verbindlichen Rahmen. Der Kunstunterricht basiert auf dem Schulcurriculum, und dabei stellt die Individualisierung des Lernens eine Wichtigkeit dar. Alle Schülerinnen und Schüler mit oder ohne Beeinträchtigung erwerben im Sinne der Chancengerechtigkeit die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kunstunterricht.

**Literaturverzeichnis**

Blick – der didaktische Bildungsserver (o.D.): Gesetzliche Grundlagen. Deutsche Bildungsdirektion, Pädagogische Abteilung. Bozen. Online verfügbar unter <https://www.suedtirolnews.it/italien/oecd-studie-italiens-lehrer-sind-unterbezahlt>, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Blick – der didaktische Bildungsserver (o.D.): Die Einführung der Einheitsmittelschule. Deutsche Bildungsdirektion, Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe. Online verfügbar unter <https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/dieeinfuehrungsdieeinheitsmittelschule.htm>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2013, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Blick – der didaktische Bildungsserver (o.D.): Schulische Integration. Deutsche Bildungsdirektion, Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe. Online verfügbar unter <https://www.blick.it/angebote/reformpaedagogik/rp83140a.htm>, zuletzt aktualisiert am 06.03.2013, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Bordon, Frida et. al. (2019): 20 Jahre Autonomie der Schule in Südtirol. Einschätzungen und Erfahrungen. Deutsche Bildungsdirektion - Pädagogische Abteilung. Online verfügbar unter <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/publikationen/schulentwicklung.asp>, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Deutsches Schulamt (2003-2020): Handreichung zur Umsetzung der Rahmenrichtlinien. Deutsche Bildungsdirektion Bozen. Online verfügbar <http://www.schule.suedtirol.it/Lasis/handreichung/index.htm>, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Deutsches Schulamt (2009): druckfassung\_rahmenrichtlinien\_gs-ms-dt09. Rahmenrichtlinien des Landes für die Festlegung der Curricula für die Grundschule und die Mittelschule an den Autonomen deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Online verfügbar unter [http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/druckfassung\\_rahmenrichtlinien\\_gs-ms-dt09.pdf](http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/druckfassung_rahmenrichtlinien_gs-ms-dt09.pdf), zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Deutsches Schulamt (2010): Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol. Online verfügbar unter <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/didaktik-beratung/downloads/rrl-gymnasien.pdf>, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

LehrerInneninitiative Südtirol (2020): Lehrer zeigen auf, was aus dem Ruder läuft. Petition an die Politik. Online verfügbar unter <https://www.suedtirolnews.it/italien/oecd-studie-italiens-lehrer-sind-unterbezahlt>, zuletzt aktualisiert am 21.12.2020.000Z, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

LexBrowser - Autonome Provinz Bozen - Südtirol (k.a.): Lexbrowser - c) Landesgesetz vom 29. Juni 2000, Nr. 121). Landesgesetzte im Bürgernetz. Autonome Provinz Bozen Südtirol. Online verfügbar unter [http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz\\_vom\\_29\\_juni\\_2000\\_nr\\_12.aspx?view=1](http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/lp-2000-12/landesgesetz_vom_29_juni_2000_nr_12.aspx?view=1), zuletzt aktualisiert am 21.12.2020.000Z, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Mittelschule Mals (2020): Online verfügbar unter <https://www.sp-mals.it/msmals/>, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Maset, Pierangelo; Hallmann, Kerstin (2017): Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz - Performanz - Resonanz. Bielefeld: transcript Verlag (Image, 108). Online verfügbar unter [http://www.content-select.com/index.php?id=bi\\_view&ean=9783839436899](http://www.content-select.com/index.php?id=bi_view&ean=9783839436899).

Mazohl, Brigitte; Steininger, Rolf; Piff, ALEXANDER (2020): GESCHICHTE SÜDTIROLS. [Place of publication not identified]: C H BECK. Oberschulzentrum Mals: 3-Jahres-



Dott.arch. Marika Tappeiner studierte Architektur an der Fakultät für Technische Wissenschaften Innsbruck und an der Technischen Universität München. Sie arbeitet in diversen Architekturbüros. Zurzeit studiert sie *Bildnerische Erziehung* am Mozarteum (Standort Innsbruck) und schreibt zudem ihre Dissertation am Institut für Städtebau und Raumplanung in Innsbruck. Sie arbeitet als Lehrperson für Kunst der Sekundarstufe in Südtirol.

plan 2019-2022 (genehmigt mit Beschluss der Plenarsitzung vom 26.11.2019). Verfügbar unter [https://www.oberschulzentrum-mals.it/media/3-jahresplan\\_24-01-2020.pdf](https://www.oberschulzentrum-mals.it/media/3-jahresplan_24-01-2020.pdf), zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Rauscher, Erwin; Wiesner, Christian; Paasch, Daniel; Heißenberger, Petra (Hg.) (2019): Schulautonomie - Perspektiven in Europa. Befunde aus dem EU-Projekt INNOVITAS. 1. Auflage. Münster: Waxmann.

Südtiroler Landesverwaltung (2020): Autonomie der Schulen | Deutschsprachige Schule | Landesverwaltung | Autonome Provinz Bozen - Südtirol. Hg. v. Autonome Provinz Bozen

- Südtirol, Ressort für Familie und Verwaltung. Online verfügbar unter <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/autonomie-schulen.asp>, zuletzt aktualisiert am 21.12.2020.000Z, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Südtiroler Landesverwaltung (2020): Zulassungstitel zur Lehrtätigkeit | Ausbildungs-, Studien- und Berufsberatung | Landesverwaltung | Autonome Provinz Bozen - Südtirol. Hg. v. Autonome Provinz Bozen - Südtirol, Ressort für Familie und Verwaltung. Online verfügbar unter <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/>

ausbildungs-studien-berufsberatung/beruf/zulassungstitel-zur-lehrtatigkeit.asp, zuletzt aktualisiert am 21.12.2020.000Z, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

Südtiroler Landesverwaltung (2020): Schulranglisten | Deutschsprachige Schule | Landesverwaltung | Autonome Provinz Bozen - Südtirol. Online verfügbar unter <http://www.provinz.bz.it/bildung-sprache/deutschsprachige-schule/bildungsverwaltung/schulranglisten.asp>, zuletzt aktualisiert am 21.12.2020.000Z, zuletzt geprüft am 21.12.2020.

## Künstlerische Forschung als eigenständiges Paradigma im Wissenschaftsdiskurs



**Ruth Mateus-Berr/Richard Jochum (Hg.): Teaching Artistic Research. Conversations Across Cultures Series. Berlin/Boston (De Gruyter) 2020; 224 Seiten, 45 Abb.; 38,95 Euro; ISBN: 978-3110662399**

Gerald Bast, Rektor der *Angewandten* (Universität für Angewandte Kunst Wien), präsentiert in seinem Geleitwort eine Standortbestimmung für die künstlerische Forschung im Kontext des wissenschaftlichen

Diskurses. In dem anschließenden Vorwort von Shaun McNiff, Künstler, Kunsttherapeut und Professor an der Lesley University in Cambridge (MA), plädiert dieser für eine Komplementarität von Kunst und Wissenschaft.

Die vorangehenden Gedanken leiten den von Ruth Mateus-Berr, Professorin für Kunstpädagogik an der Angewandten, und Richard Jochum, Professor für Kunst und Bildungswissenschaft an der Columbia University, New York, herausgegebenen englischsprachigen Tagungsband ein. Beide zeichnen verantwortlich für die Durchführung eines zweitägigen Symposiums, das 2018 in Wien stattfand.

Das erste Kapitel widmet sich den Rollenmodellen, bei denen es um ein Explorieren und Experimentieren mit unterschiedlichen digitalen Anwendungen geht. In einem Einführungskurs steht das Reflektieren des künstlerischen Schaffens und die Untersuchung unterschiedlicher Zusammenhänge mit den Methoden der Kunst im Mittelpunkt. In dem durch Wochenaufgaben strukturierten Studienprogramm alternieren gestalterische Aufgaben mit einer Reflexion von begleitenden Texten.

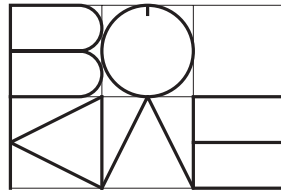
Das Kapitel *Hybrides Gestalten – Das Curriculum neu denken* geht davon aus, dass die künstlerische Forschung sich etablieren konnte. Künstlerisches Schaffen hat sich verändert, die ursprünglichen Gattungsgrenzen wurden zugunsten eines hybriden Gestaltens und einem Miteinbeziehen der Betrachtenden überwunden.

Ein weiteres Kapitel widmet sich schließlich den hybriden Pädagogiken. In den präsentierten Beiträgen wird das Überschreiten von Fachgrenzen, z.B. bei der Entwicklung digitaler Musikinstrumente oder der Bildlesekompetenz im Studium der Medizin deutlich.

Ross Prior, Professor für Lehren und Lernen in der Kunst an der University of Wolverhampton, argumentiert in seinem Nachwort für ein Vertrauen in die Kunst und in die künstlerische Forschung.

Der hervorragend lektorierte und präsentierte Konferenzband zeichnet sich durch eine qualitätvolle Textauswahl und Breite der vorgetragenen Lehr- und Lernperspektiven aus. Für Studierende, Lehrende, Kunstschaffende und Forschende wird die Publikation als praxisbezogenes Handbuch wertvolle Dienste leisten können.

Rainer Wenrich, Eichstätt-Ingolstadt



## BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilich unabhängig 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](http://www.boekwe.at)

### Impressum

#### Vorstand:

1. Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. [rolf.laven@phwien.ac.at](mailto:rolf.laven@phwien.ac.at)

2. Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich [w.weinlich@gmx.at](mailto:w.weinlich@gmx.at)

Generalsekretärin/

Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger [boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

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

Fachvertretung:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof. [franziska.pirstinger@pph-augustinum.at](mailto:franziska.pirstinger@pph-augustinum.at)

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher [erwin-georg.neubacher@moz.ac.at](mailto:erwin-georg.neubacher@moz.ac.at)

Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß [s.weisz@lwest.at](mailto:s.weisz@lwest.at)

Fachinspektoren: Mag. Andrea Winkler, FI [andrea.winkler@bildung-stmk.gv.at](mailto:andrea.winkler@bildung-stmk.gv.at)

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter [maria.schuchter@kph-es.at](mailto:maria.schuchter@kph-es.at)

#### Landesgeschäftsstellen:

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

Oberösterreich: Mag. Nora Wimmer [nora.a.wimmer@gmail.com](mailto:nora.a.wimmer@gmail.com)

Steiermark: Mag. Andrea Stütz [andrea.stuetz@gmx.at](mailto:andrea.stuetz@gmx.at)

Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg, Kärnten:

Mag. Eva Lausegger [boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

#### Bundesgeschäftsstelle:

Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien

[boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)

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

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: BAWAATWW

#### Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

Redaktionsleitung: Dr. Maria Schuchter

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger

Druck: Print Alliance HAV Produktions GmbH, A-2540 Bad Vöslau

#### 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,

parteilich unabhängig gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

### Redaktionelles

#### Redaktionsteam:

Dr. Maria Schuchter (Leitung)

[maria.schuchter@kph-es.at](mailto:maria.schuchter@kph-es.at)

Franz Billmayer

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

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

#### Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss.

Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

#### Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

#### Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Tel. +43-676-3366903

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

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 (EU): € 3.00

Zuschlag (Nicht-EU): € 8.00

Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch.

Kündigungen müssen bis Ende des jew. Jahres schriftlich bekanntgegeben werden.



**SOLANGE NR. 18: As long as it takes balls to get to the top, i will be a feminist,** Arbeit von Katharina Cibulka. Mit der Solange-Serie (Interventionen im öffentlichen Raum) thematisiert die Künstlerin gesellschaftliche Streitfragen. Auch die äußere Form der Arbeiten spielt mit Divergenz: rosafarbenes „Garn“ sowie die Anlehnung an die weiblich besetzte Sticktechnik und Staubschutznetze von (männlich dominierten) Baustellen.



Blick in das oberste Stockwerk im Kunsthau Bregenz (KUB): **Unearthed-Sunlight**, entworfen von der in Nigeria geborenen und in Amsterdam lebenden Künstlerin Otobong Nkanga. Die Ausstellung auf vier Etagen erzählt eine Geschichte über Erde und Wasser, über die Natur und ihre Ausbeutung, über Jahreszeiten und Klimazonen. Zusammen mit dem Lehmbauxperten Martin Rauch gestaltete die Künstlerin eine Landschaft aus über 50 Tonnen Aushubmaterial und Lehmschlamm.

