



Nr° 1

März 2023

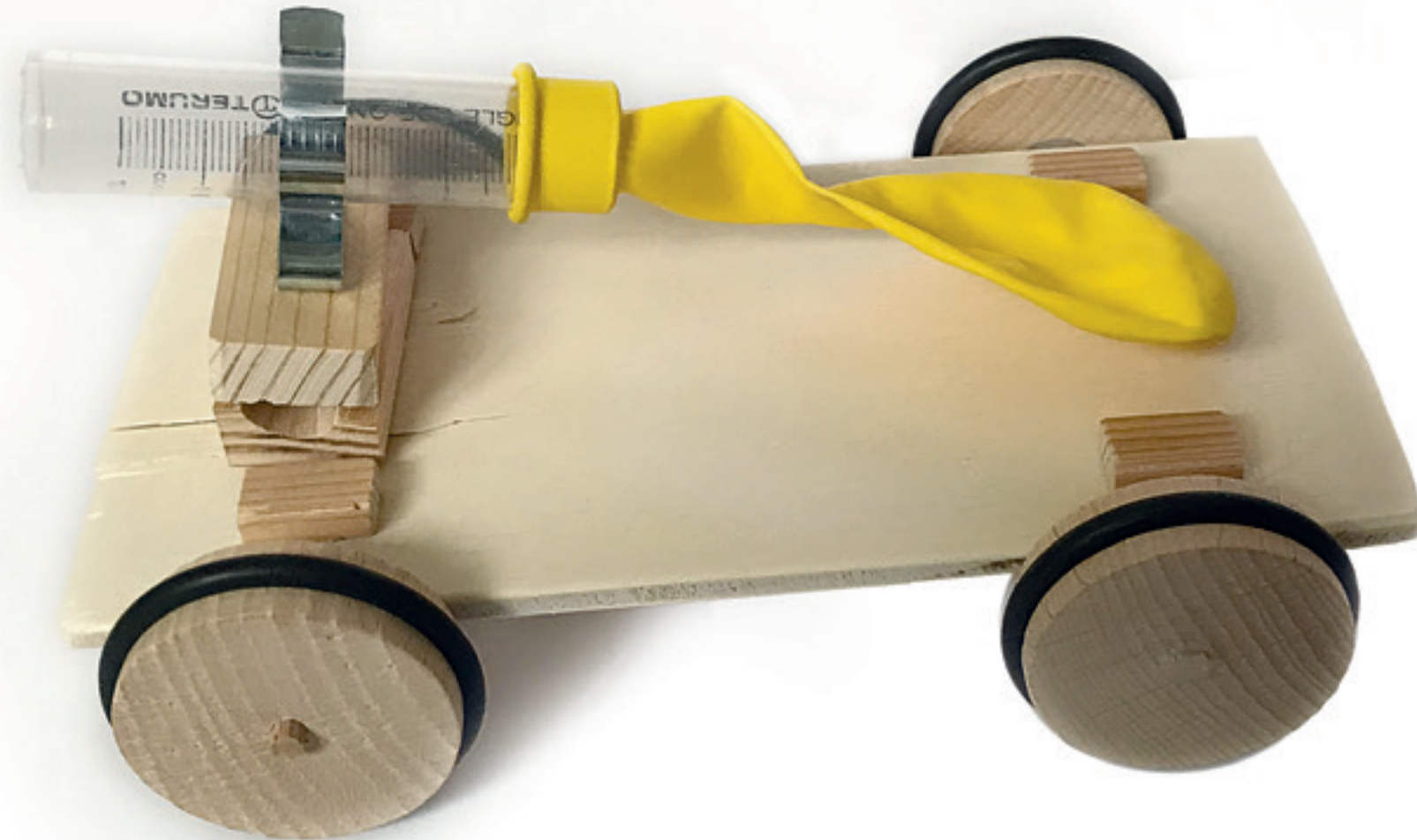
BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und Werkpädagogik

ISSN 2519-1667

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

KUNST UND GESTALTUNG | TECHNIK UND DESIGN





## Editorial



Liebe Leser\*innen,

es tut sich was in der österreichischen Bildungslandschaft: Neben neuen Bezeichnungen der Unterrichtsfächer und neuen Lehrplänen für Volksschulen, Mittelschulen und AHS-Unterstufen ab dem Schuljahr 2023/24 wird nun auch ernsthaft über eine Änderung der Studienarchitektur in der Lehrer:innenbildung nachgedacht. Zum Zeitpunkt der Drucklegung dieser Ausgabe des Fachblattes ist noch vieles unklar und rechtliche Bestimmungen fehlen. Relativ klar aber scheint die Verkürzung des Bachelorstudiums auf drei Jahre, sowohl für das Lehramt der Primarstufe als auch für das Lehramt der Sekundarstufe zu sein. Dem Bachelorstudium soll ein zweijähriges sogenanntes *duales* Masterstudium folgen, das vorwiegend berufsbegleitend absolviert werden kann.

Natürlich ist diese geplante Maßnahme auch dem eklatanten und von vielen Seiten beklagten Lehrkräftemangel geschuldet. Dieses Problem wird die faktische Verkürzung der Ausbildung trotzdem nicht in absehbarer Zeit lösen können.

Gleichzeitig finden sich fast täglich in den Medien Meldungen über die *Künstliche Intelligenz*, die die Arbeitswelt, den Unterricht und die gesamte Zukunft verändern soll. „Ganz neue Aufgaben und Herausforderungen werden an Lehrpersonen gestellt werden“, hören wir immer wieder.

Wir werden alle Hände voll zu tun haben, die Bedeutung unserer Fächer deutlich zu machen, zu vertreten und herauszustreichen. Joseph Beuys kommt mir in den Sinn, der sämtliche Unterrichtsfächer in der Schule vom Konzept der künstlerischen Gestaltung ausgehend gedacht hat. Oder der amerikanisch-britische Soziologe Richard Senett mit seinem offenen Handwerksbegriff, der die Nähe von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen(schaft) betont. Unser Einsatz für *Kunst und Gestaltung*, für *Technik und Design* ist jedenfalls dringend erforderlich und braucht vermutlich auch einen langen Atem.

Das Motto der Biennale 2019 *May You Live In Interesting Times*, angeblich ein chinesischer Fluch, scheint wirksam zu sein,

meint  
Ihre Maria Schuchter

## Inhalt

Petra Weixelbraun

### **Paper Rebellions im Klassenzimmer**

Kommunikationsformen abseits des  
Mainstreams

S. 2

Karin Gollowitsch, Anita Haxhija

### **Textile (Re-)Aktionen**

Textilkünstlerisches Projekt ausgehend  
von Arbeiten des Künstlers und Pädagogen  
Manfred Gollowitsch

S. 6

Jan Grünwald, Sebastian Goreth

### **BE goes digital**

Studie zu Interessen und Kenntnissen  
digitaler Inhalte bei Tiroler Lehrpersonen

S. 12

Wolfgang Weinlich

### **Werkbetrachtung jammen ...**

Digitale Potentiale für die Bildbetrachtung

S. 16

Cornelia Zobl

### **Spielzeug als Unterrichtsmaterial?!**

Fachdidaktische Materialien für den  
Übergang vom Kindergarten zur Volksschule

S. 19

### **Der Eckige Tisch des BÖKWE ÖÖ**

S. 27

Jan Grünwald

### **Archives – from dust to cloud.**

Bericht aus der Bildnerischen/Innsbruck

S. 28

Leserbrief

S. 30

Rezensionen

S. 31

Titelfoto: Zum Artikel von Cornelia Zobl: Spielzeug als Unterrichtsmaterial?! *Zweiachsiges Fahrzeug mit aufgestecktem Luftballonantrieb.*

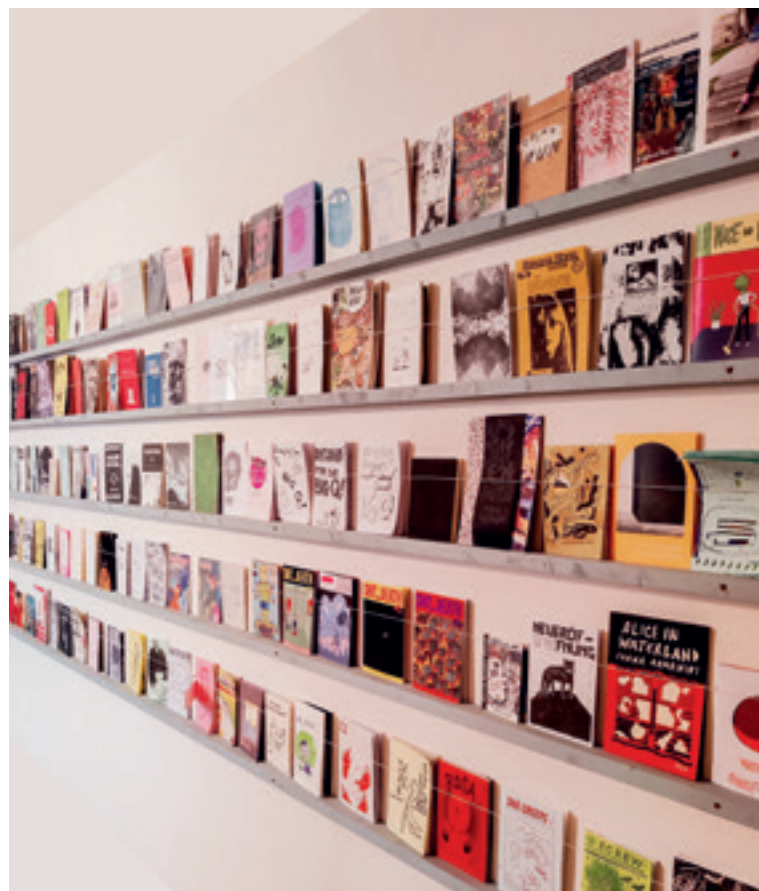
Rückseite: Ai Weiwei, *La Commedia Umana – Memento Mori (2017–2021)*, ausgestellt von 28.8. bis 27.11.2022 in der Kirche von San Giorgio Maggiore in Venedig, schwarzes Muranoglas, Detail. (Foto: Maria Schuchter)

Petra Weixelbraun

# Paper rebellions im Klassenzimmer

## Der Einsatz von Zines im Unterricht

Abb. 1 Zines können nicht nur online gekauft werden, mittlerweile gibt es in Österreich auch Archive wie jenes von Potato Publishing in Linz.



rechte Seite:  
Abb. 2 Einfache, achtseitige Zines können durch Faltsvorlagen auf einem einzigen Blatt erstellt werden.

Abb. 3 Zusammenstellen eines Zines, das digital erstellt und gedruckt wurde.

**Nicht-traditionelle Veröffentlichungstechniken haben nur selten einen Platz in der Unterrichtspraxis. Dabei schafft die Auseinandersetzung mit Zines, egal ob durch Machen, Sammeln oder Lesen, ein Bewusstsein für Kommunikationsformen abseits des Mainstreams und kann zugleich das kritische Denken fördern. Mithilfe von Zines kann gezeigt werden, dass es mehrere Annäherungsmöglichkeiten und Antworten auf dieselbe Frage geben kann, und dass jede dieser Antworten ebenfalls ihre Daseinsberechtigung hat.**

### Was sind Zines?

Unter Zine versteht man eine Vielzahl an unterschiedlichen Publikationen, die normalerweise von einer Einzelperson geschrieben, editiert und veröffentlicht werden. Das zentrale Motto von Zines ist: *Do-It-Yourself*. Es gibt kein Regelwerk oder Richtlinien, wie ein Zine auszusehen hat. Viele Zines sind schwarz-weiß oder in wenigen Farben fotokopierte Ausgaben in unterschiedlichsten Formaten, deren Layout zuvor durch das Collagieren einzelner Bilder, Illustrationen und Texte angepasst wurde (vgl. Zobl 2009, 5). Es handelt sich dabei um selbstständig produzierte

Magazine, die, nachdem sie in kleinen Auflagen angefertigt wurden, in Buchhandlungen, Plattenläden oder Mailorder-Katalogen vertrieben werden (vgl. Zobl 2011/2012, 88). Die gewählten Themen, Formate und Stile sind dabei so divers und zahlreich wie die Zine-Produzent\*innen selbst (Abb. 1).

Häufig weichen Zines optisch von den traditionellen Magazinstrukturen ab. Seitennummierungen, Inhaltsverzeichnisse, ein durchgehendes Layout oder Orts- und Datumsangaben werden in den meisten Fällen nicht eingesetzt. Stattdessen werden handschriftliche und getippte Texte kombiniert und visuelle Mittel wie Cut-and-Paste-Collagen, Fotos, Zeichnungen oder Comics eingefügt (Zobl 2011, 5).

### Der Nutzen von Zines im Unterricht

Obwohl Zines normalerweise im außerschulischen, subkulturellen Kontext vorzufinden sind, eignen sie sich aufgrund der Verwendung künstlerischer Mittel und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Kunstbewegungen auch für den Kunst- und Medienunterricht. Nicht nur wird der arrivierte Kunstbegriff dadurch kritisch beleuchtet, auch eine aktive Auseinandersetzung mit dem Printmedium kann für den Unterricht spannend sein. Durch die vielseitigen Möglichkeiten des Zines kann jede\*r Schüler\*in den eigenen Interessen innerhalb dieses Mediums nachgehen und sich entfalten. Zines schaffen eine Alternative zu Mainstream-Medien und



bieten somit einen Weg zu einer vielfältigen Selbstrepräsentation und der Hinterfragung von Rollenbildern (vgl. Zobl 2011, 9).

Der österreichische Lehrplan empfiehlt eine Auseinandersetzung mit „Kunst als Nahtstelle von unterschiedlichen Lebens- und Erfahrungswelten“ (ris.bka.gv.at 2022), wodurch Bewusst-

sein, Verständnis, Respekt und Wertschätzung für Unterschiede in Gesellschaften entwickelt werden. Mithilfe von Zines können Lehrpersonen eine ausgewählte Sammlung an diversen Stimmen, Gemeinschaften und Medien in den Unterricht einführen. So können beispielsweise als einführendes Material Zines über Transgender-Identitäten

von Transgender-Autor\*innen behandelt werden. Aber auch andere Themen wie Antikapitalismus, Beeinträchtigungen, Umweltthemen, Migration und Grenzen können somit einen Platz im Unterricht finden.

### Wie können Zines entwickelt werden?

#### 1. Die Themenfindung

Zuerst muss beschlossen werden, welche Inhalte im Zine behandelt werden sollen. Dazu braucht es keine hochkarätige Idee. Es kann ein sehr niederschwelliger Zugang sein, etwa Dinge, die einen gerade beschäftigen.

Alternativ kann das Zine auch in der Gruppe entstehen.

Als Inspiration können dabei andere Zines dienen. Mark Todd und Esther Pearl Watson führen in ihrem Buch *Whatcha mean, what's a Zine?* (2006) eine mehrseitige Liste mit kreativen



Petra Francesca Weixelbraun ist wissenschaftliche Mitarbeiterin in fachdidaktischen Projekten an der Technischen Universität Graz und an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Sie absolvierte ein Lehramtsstudium für Deutsch und Psychologie & Philosophie an der Universität Wien und studiert zurzeit an der Kunstuniversität Linz Bildnerische Erziehung und Mediengestaltung. [petra.weixelbraun@ufg.at](mailto:petra.weixelbraun@ufg.at)







Abb. 4 Wie unterschiedlich der Zugang zu einer Thematik sein kann, zeigen die Zines von Studierenden eines Film-Seminars an der Kunstuniversität Linz.

und lustigen Schreibenanlässen an, die ebenfalls als Ausgangspunkt gewählt werden können. Vorschläge der beiden sind unter anderem: das Schreiben von Musikrezensionen zu den Plattensammlungen der Eltern oder Freund\*innen, How-To-Guides, wie man am besten prokrastinieren kann, oder einfache Sammlungen der schlechtesten selbstgeschriebenen Gedichte. Je skurriler der originale Schreibenanlass zu sein scheint, umso besser.

## 2. Das Format

Nicht nur die Inhalte, sondern auch die Möglichkeiten des Formats von Zines scheinen grenzenlos zu sein. Von kleinen Mini-Zines in Streichholzschachteln bis hin zu poster-großen Zines gibt es alle Spielweisen. Zu Beginn wird aber

von den meisten Zinester ein Standard-Booklet in A5 empfohlen, für dessen Druck man nur normales DIN-A4-Papier benötigt. Für ein klassisches 8-seitiges Mini-Zine benötigt man sogar nur ein einziges Blatt Papier, das mehrmals gefaltet wird. Falt- und Layoutvorlagen für Zines gibt es mittlerweile auf unzähligen Internetseiten, an denen man sich orientieren kann (Abb. 2).

## 3. Die Erstellung einer Kopiervorlage

Um das Layout und die Inhalte der entsprechenden Seiten zu planen, empfiehlt es sich, zu Beginn eine Kopiervorlage zu erstellen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass bei doppelseitig bedruckten Kopien die Seitenanzahl durch vier teilbar sein muss und Inhalte dem-

entsprechend aufgeteilt werden müssen. Nach dem Falten können die Seiten mit ihren entsprechenden Seitenzahlen mit Bleistift versehen werden, damit diese später nicht durcheinanderkommen (vgl. Burke 2018).

## 4. Die Erstellung des Zines

Bei der Wahl der Materialien und Gestaltungsmittel gibt es keine Einschränkungen. Hier kann mit Collagen, handschriftlichen und gedruckten Texten und Schriftzügen, Comics, Illustrationen und Fotos gearbeitet werden, sowohl analog als auch digital. Viele Zinester verwenden mittlerweile auch Programme wie Adobe Photoshop, Illustrator, InDesign oder Microsoft Word (Abb. 3). Bei der Gestaltung sollte man sich jedoch vor Augen halten, wie das Endprodukt

schließlich gedruckt aussehen soll. Sind die Kontraste stark genug? Ist die Schrift lesbar? Wird beim Kopiervorgang auch nichts beschnitten?

## 5. Das Drucken

Bei der Wahl des Papiers kann ebenfalls variiert werden. Viele Zinester verwenden für das Cover dickeres und/oder buntes Papier. Je nach den Inhalten des Zines kann dabei das Papier und die Druckart gewählt werden. Für ein Fotografie-Zine eignet sich vielleicht glänzendes, dickeres Papier und eine Fotokopie eher als sehr dünnes Papier und ein Riso-Druck.

## 6. Das Binden

Zu guter Letzt muss man sich für eine Form des Bindens entscheiden. Am häufigsten werden Zines getackert, wobei dafür ein spezieller Langarmtacker empfehlenswert ist. Andere Zine-Produzent\*innen nähen ihre Seiten mit Nadel und Faden zusammen. Dabei genügt es bereits, drei Löcher vorzustechen und schließlich das Nähgarn einzufädeln und zusammenzuknoten. Bei besonders dicken Zines ab zirka 60 Seiten empfiehlt es sich, die Seiten zu kleben (vgl. Burke 2018).

## Verstecktes Potential im Self-Publishing-Prozess

Zines öffnen im Unterricht einen Raum der aktiven Partizipation und der kritischen Reflexion, sei es über sich selbst, die Gemeinschaft, in der man agiert, die Gesellschaft, feministische Perspektiven oder Politik.

Schüler\*innen erhalten dadurch die Möglichkeit, ihre eigenen Geschichten zu erzählen (Abb. 4). Sie können durch den Austausch mit anderen über ihre eigenen Erfahrungen und Ansichten bezüglich Unterdrückung, Machtverhältnisse, Privilegien und gesellschaftliche Veränderungen reflektieren. Das Erstellen von Zines erfordert keine große Vor-

bildung oder Ausbildung als Voraussetzung, jede\*r kann grundsätzlich ein\*e Zinester sein und publizieren. Durch diesen niederschweligen und spielerischen Zugang für Experimente und Improvisationen rund um künstlerische Überlegungen wie Typografie, Found Art, Collage und visuelle Kultur, können Schüler\*innen sich bei der Gestaltung selbst entfalten (vgl. Weida 2013, 76).

Aufgrund der Beschaffenheit von Zines als ein Format außerhalb des Mainstreams eignet es sich auch inhaltlich dazu, über Themen zu schreiben, die sich außerhalb der Normgesellschaft befinden.

Das Zine ist ein sehr subjektives Medium, das Schüler\*innen die Möglichkeit zur Reflexion der Autobiographie bietet. Viele Zinester sprechen über Erfahrungen, die sie gemacht haben oder Ideen, die sie umsetzen wollen für ein besseres Zusammenleben. Sie haben hierbei die Möglichkeit, über ihre Gedanken, Gefühle, Ideen und Meinungen unzensuriert zu schreiben und sich mit Gleichgesinnten durch dieses Medium auszutauschen (vgl. Zobl 2011/2012).

Durch das Einführen von populär- und subkulturellen Ausdrucksformen werden Schüler\*innen dazu ermutigt, sich auch im schulischen Kontext selbst als aktive, kulturelle Produzent\*innen verstehen zu lernen. Als aktive Produzent\*innen nehmen sie dadurch eine kreative und zugleich auch kritische Rolle in der Gestaltung ihrer Medienumgebung ein und erzeugen dadurch selbstverantwortlich Inhalte von der Idee bis zum Vertrieb. Durch diesen Aspekt des Do-It-Yourself werden Denk- und Meinungsbildungsprozesse angeregt, Prozesse von kritischer Reflexion und partizipativer Kultur werden angestoßen.

Man hat dadurch die Möglichkeit, seinen Gedanken, Wünschen und Sorgen einen Platz zu geben. Für manche

ist es ein Einstieg in das Schreiben oder Zeichnen. In der Schule kann durch die Produktion von Zines ein natürlicher Schreibenanlass gegeben und als fächerübergreifendes Projekt umgesetzt werden. Schüler\*innen finden dadurch vielleicht eher die Motivation, Texte zu schreiben, in der Hoffnung, dass das, was sie tatsächlich interessiert, auch von anderen mit Interesse gelesen wird. Zines sind nicht nur eine Paper-Rebellion, in ihnen steckt ein ungemeines didaktisches Potenzial für den kreativen Unterricht.

## Quellen

- Burke, S. (2018). A Beginner's Guide to Making Zines. URL: <https://www.vice.com/en/article/d3jxyj/how-to-make-a-zine-vgtl> (aufgerufen am 12.2.2022).
- Todd, M., & Watson, E. (2006). What's a zine? The art of making zines and minicomics. Houghton Mifflin Harcourt.
- Weida, C. L. (2013). Feminist zines: (Pre) Occupations of gender, politics, and DIY in a digital age. *Journal of Social Theory in Art Education*, 33(1), 67–85.
- Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen (2022). URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568>
- Zobl, E. (2009). Cultural production, transnational networking, and critical reflection in feminist zines. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 35(1), 1–12.
- Zobl, E. (2011). A kind of punk rock 'teaching machine'. *Queer-feministische Zines im Kunstunterricht*, in: *Art Education Research*, Jg. 2, 53120–3099.
- Zobl, E. (2011/2012). *Grrrl Zines – Fan-zines mit feministischem Anspruch*. Handbuch Alternativmedien, 2012, 88–97.



Abb. 1+2 Postkartenserie von Manfred Gollowitsch

rechte Seite:

Abb. 3 Patricia Haselmaier, *Farbenlabyrinth*, textile Reaktion auf eine Postkarte aus Manfred Gollowitschs Architekturserie *Mauer*, Jerseygarn, Filz, Holz.

rechts oben:

Abb. 4 Marlene Graupp, O. T., textile Reaktion auf eine Architekturpostkarte von Manfred Gollowitsch.

Abb. 5 Julia Fuchs, *Bilder-Buch*, textile Reaktion auf Postkarten von Manfred Gollowitsch, Baumwollstoff, buntes Nähgarn.

Abb. 6 Manfred Gollowitsch, Bildhauer, Grafiker, Kunstpädagog.



**Karin Gollowitsch, Anita Haxhija**

## Textile (Re-)Aktionen

### Textilkünstlerische Auseinandersetzungen von Student\*innen der Sekundarstufenausbildung Technische und Textile Gestaltung in der Lehrveranstaltung Textilkunst, ausgehend von Arbeiten des Künstlers und Pädagogen Manfred Gollowitsch

Im 8. Semester der Sekundarstufenlehrer\*innenausbildung für Technische und Textile Gestaltung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark (PHSt) findet die Lehrveranstaltung Textilkunst im Ausmaß von 8 Einheiten zu je 4 x 45 Minuten statt.

Nach einer Einführung in die zeitgenössische Textilkunst sollen sich die Student\*innen selbst, unter Einsatz textiler Materialien und/oder Technologien, mit einem Thema künstlerischer Auseinandersetzen. Ziel der Lehrveranstaltung ist einerseits, Einblicke in die Arbeit und den Ausdruck unterschiedlicher Textilkünstler\*innen zu geben, und andererseits auch die eigenständige freie Arbeit im Bereich der Textilkunst sowie die kritische Auseinandersetzung mit eben dieser zu initiieren und zu be-

gleiten. Die Studierenden am Ende des Bachelorstudiums sollen ihre bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in die Arbeit einfließen lassen können. Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Lehrveranstaltung ist die Präsentation der eigenen künstlerischen Arbeiten, denn Kunst muss gesehen werden und braucht die Auseinandersetzung mit einem Publikum.

Im Sommersemester 2022 fand die Lehrveranstaltung unter der Leitung von Karin Gollowitsch und Anita Haxhija mit zwei Gruppen von je 12 Student\*innen erstmals statt.

Ein für das Gelingen dieses Unterfangens glücklicher Umstand ergab sich aus der für Anfang Juni geplanten Ausstellung des Künstlers und Pädagogen Manfred Gollowitsch anlässlich seines



80. Geburtstags in der Hochschulgalerie der PHSt.

Die Hochschulgalerie ist ein Ausstellungsort im Gang und Foyer der Aula des Campus Nord am Hasnerplatz. Die Grundidee ist die Verknüpfung von Ausstellungsinhalten und Künstler\*innen mit der Lehre in den ästhetisch-künstlerischen Fächern. Wichtig für die Studierenden ist dabei nicht nur die Rezeption verschiedener Kunstformen, sondern auch das eigene künstlerisch-ästhetische Gestalten, ebenso wie die Präsentation und die Vermittlung von Arbeiten.

### Ablauf der Lehrveranstaltung

#### Einstieg: Vitamin Textil – Was kann aktuelle Textilkunst?

Als Einstieg in die Lehrveranstaltung erhielten die Student\*innen einen Überblick über die zeitgenössische Textilkunst, bei der – anders als bei historischen Textilkunstobjekten – die Funktion der Erzeugnisse in den Hintergrund tritt. An zahlreichen Positionen von Künstler\*innen wie Tracy Emin, Chiharu Shiota, Nick Cave, Jacin Giordano, Alexandra Kehayoglou oder Yinka Shonibare war zu erkennen, dass Material und textile Techniken selbstreferenziell im Vordergrund stehen.

Ausgehend vom pädagogischen und künstlerischen Leben von Manfred Gollowitsch, der die Didaktik der Bildnerischen Erziehung in Österreich bedeutend mitgestaltete und prägte, befassten sich die Student\*innen zu Beginn mit einer Postkartenserie verschiedenster Arbeiten des Künstlers (Abb. 1+2). Dabei sollten sie mit textilen Techniken und/oder textilen Materialien auf eines der Postkartenbilder reagieren – sei es formal oder themenbezogen. Eine Zusammenfassung textiler Verfahren und textiler Materialien sowie die Nennung mehrerer Gestaltungsmöglichkeiten dienten zur Unterstützung.



Stellvertretend für diese ersten, vielfältigen Zugänge werden die Arbeiten von drei Studentinnen hier abgebildet und von diesen beschrieben:

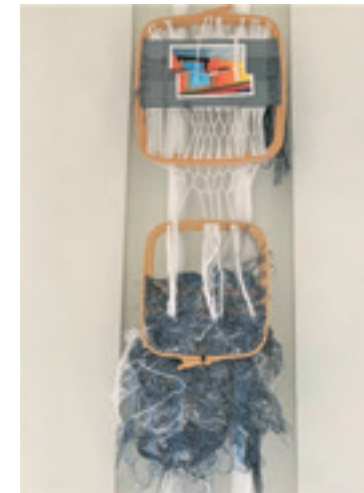
*Die an ein Labyrinth erinnernde Darstellung wurde zum zentralen Thema der Arbeit, wobei auch die Farbwahl auf das Inspirationsbild zurückzuführen ist. Die textile Interpretation eines Irrgartens wird über die Postkarte hinweg in Form*



*von miteinander verwobenen Garnsträngen fortgeführt. Dabei beschränkt sich die Umsetzung nicht ausschließlich auf die zweidimensionale Ansicht, sondern wird durch das Übereinanderschichten der Filzplatten und Garnknoten in eine dreidimensionale Ebene überführt. (Patricia Haselmaier, 2022, Abb. 3)*

*Bei dieser Arbeit wird die starre Linienführung der Architekturzeichnung durch das Zerreißen der Karte aufgelöst. Das Element der Auflösung setzt sich auch in der Webarbeit fort, indem die Liniensystematik durch Ausziehen von Fäden so weit aufgehoben wird, bis sich nur noch ein loses Fädenwirrwarr zeigt, das sogar den zweiteiligen Rahmen sprengt. Bei dieser Arbeit werden sowohl die textile Technik wie auch der Stickrahmen unkonventionell eingesetzt. (Marlene Graupp, 2022, Abb. 4)*

*„Ein Bild sagt mehr als tausend Worte“ – „Ein Bilderbuch erzählt mehr als nur eine Geschichte“. Die hier nebeneinander hängenden, sechs textilen Bilderbuchseiten zeigen übersetzte Abbildungen ausgewählter Zeichnungen von Manfred Gollowitsch. Inspiriert von Elaine Reicheks Hand embroidery on linen wurden die künstlerischen Werke in eine textile Form übertragen und wer-*



*den hier als einzelne Bilderbuchseiten im „Werkraumwäscheleinen-Charakter“ präsentiert. Die Buchseiten als Objekte bilden dabei die verbindende Brücke zwischen den zwei Positionen von Manfred Gollowitsch: Künstler im Inneren & Pädagoge als alles umschließender Rahmen – zwei Positionen untrennbar vernäht. (Julia Fuchs, 2022, Abb. 5)*



### Ästhetische Forschung zum Künstler und Pädagogen Manfred Gollowitsch

Ein Vortrag mit Bildern aus dem Leben und dem künstlerischen und pädagogischen Schaffen von Manfred Gollowitsch (Abb. 6) verhalf den Student\*innen zu einem ersten Wissen über die Ausstellungsthematik. Zahlreiche Ausstellungskataloge und pädagogische Schriften von Gollowitsch, aber auch Originalarbeiten (Kleinskulpturen und Grafiken) unterstützten die Recherche. Als ein Höhepunkt wurde der persönliche Besuch des Künstlers empfunden, bei dem sich dieser ausreichend Zeit nahm, Fragen der Studierenden zu be-

Manfred Gollowitsch  
Bildhauer, Grafiker, Kunst-  
pädagoge

Geboren am 2. Juni 1942  
in Leoben.

1956–1961 Ausbildung  
zum Volksschullehrer;

1961–1973 Tätigkeit als  
Volksschul-, Hauptschul-  
und AHS-Lehrer;

1973–2001 Lehrtätigkeit  
an der Pädagogischen  
Akademie der Diözese

Graz-Seckau im Bereich  
Grafik, Plastik, Didak-  
tik der Bildnerischen

Erziehung, Kunst- und  
Kulturvermittlung, Alpiner  
Schilaf.

Seit 1961 Ausstellungen  
im In- und Ausland.

Seit 1980 Aufträge zur  
Kunst im Öffentlichen

Raum, Buchillustrationen,  
Altarraumgestaltungen,  
Wandgestaltungen, etc.

Seit 1980 vermehrt  
Lehraufträge u.a. in Polen,  
Rumänien, Ungarn, Litauen,  
Schweden, etc.

2001 Verleihung des  
Goldenen Ehrenzeichens  
für Verdienste um die

Republik Österreich.

2011 Verleihung des  
Großen Ehrenzeichens  
des Landes Steiermark.

Bis heute zahlreiche  
bildnerische Projekte, Kin-  
derkunsturse, Seminare  
für Steinbildhauerei und  
grafisches Gestalten.

Kontakt:  
Manfred Gollowitsch,  
Pfanghofweg 66, 8045  
Graz, 0676 96 77785,  
golloman@live.at



Abb. 7 Urs Rindler, *Vergehen und Werden*, Bambusstäbe, Stoff, Federn, 2022, Manfred Gollowitsch, O. T., Mischtechnik, 2016.

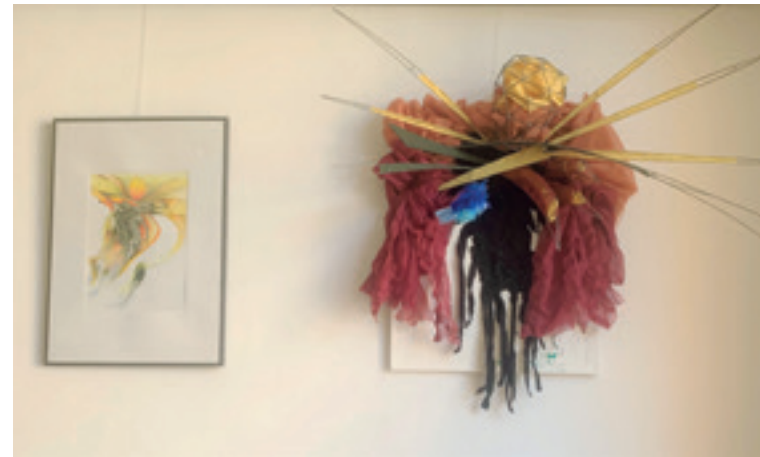


Abb. 8 Elisabeth Lickl, *Körperteil(e) / Body-parts/ Female Anatomie*, Papier, 2022 mit Manfred Gollowitsch, Aktserie II, Tuschezeichnungen coloriert, 2021.

antworten, seinen Zugang zu Kunst und Pädagogik darzulegen und aus seinem spannenden Leben zu erzählen.

„Meine Arbeit bedeutet für mich, an das Leben zu glauben. Andererseits glaube ich auch an die enge Verbindung von Kunst und Gesellschaft – an den sozialen Aspekt der bildenden Kunst, an die gegenseitige Beeinflussung.

Als Lehrer sehe ich meine Aufgabe darin, [...], Verständnis für die bildende Kunst zu erwirken.“

(Manfred Gollowitsch, Ausstellungskatalog *Steine Grafiken*, 1982)

Dank der umfangreichen Informationen zu Leben und Werk von Gollowitsch entstanden hinsichtlich der Thematik und der Formgebung viele verschiedene Zugänge. Gemäß den Grundsätzen der Ästhetischen Forschung sollten die Studierenden auf ihre Vorerfahrungen und individuellen Interessen zurückgreifen können und so zu einem eigenen künstlerischen Projekt finden.

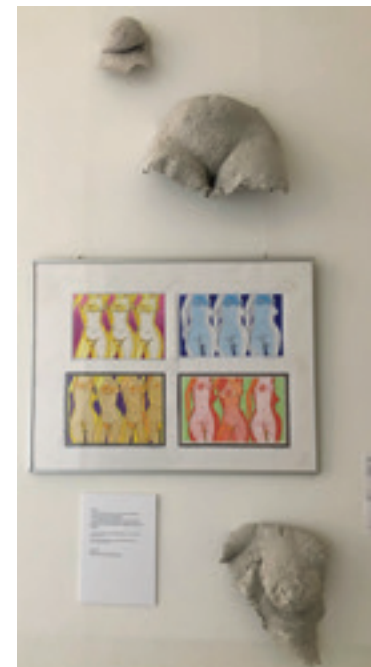
So schlägt sich die grundsätzliche Beschäftigung mit der Linie und ihrer Überführung ins Dreidimensionale in Urs Rindlers Arbeit *Vergehen und Werden* nieder. Farbe und Form sind inspiriert von einer Grafik Gollowitschs, wobei sie von Rindler mit einer anderen Bedeutung aufgeladen wird:

Jedes Ende bringt einen neuen Anfang und jeder Form liegt etwas zu Grun-

de. Wenn das Äußere verfällt, kommen die Strukturen zum Vorschein und dort, wo Leere um sich greift, ist Platz für Neues. (Urs Rindler, 2022, Abb. 7)

Nicht nur die Kunst Gollowitschs wurde, Farbe oder Form aufgreifend, zum Thema, sondern die Bildthemen selbst waren Ausgangspunkt für spannende künstlerische Arbeiten.

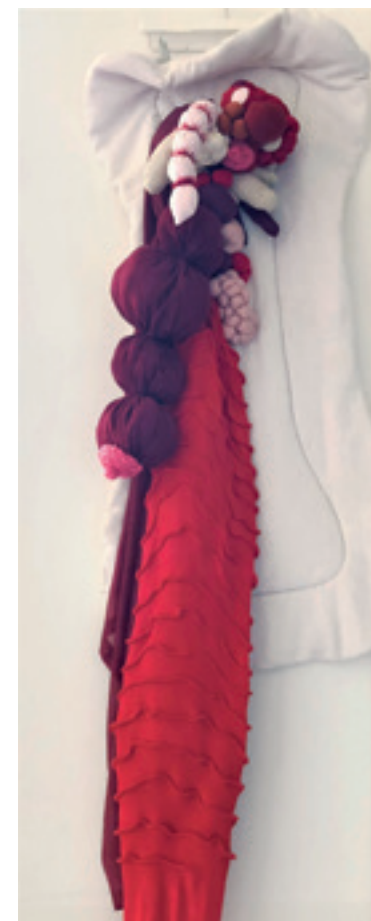
Elisabeth Lickl setzte sich mit der Thematik des im Bild oft idealisierten Frauenkörpers auseinander, indem sie Papierpulpe mit Hilfe eines Gipsabdruckes ihrer eigenen Körperteile ungeschönt in entsprechende Formen



brachte. Oberfläche und Farbe sollten dabei an die Steinstruktur der Arbeit von Gollowitsch erinnern. (Abb. 8)

Lena Six greift in ihrem textilen Objekt einen anderen Aspekt des Frauseins auf.

Die Formen des klassischen weiblichen Körpers mit seinen Rundungen



spielen in vielen Werken M. G.s eine Rolle. So auch im *Torso aus Sandstein* (Abb. 9). In dieser textilen Arbeit wird nicht die makellose Schönheit des Frauenkörpers bildgebend, sondern ein Aspekt des Frauseins, der für viele sehr lange ein Tabuthema war und häufig noch immer als solches behandelt wird – die Menstruation. (Lena Six, 2022, Abb. 10)

Aus der Grundfläche in Form einer Damenbinde wuchern in verschiedensten Rottönen gehaltene dreidimensionale organische Gebilde. Abgebundene, ausgestopfte Stoffwülste, in Jersey-schlauch eingenähte Hanfschüre, gehäkelte Formen ermöglichen den Betrachter\*innen vielfältige Interpretationen.

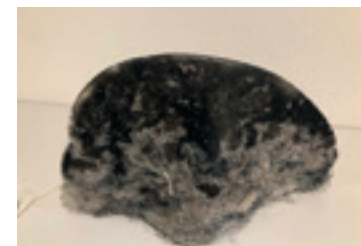
Gleich für mehrere Studierende bildeten Steine den Ausgangspunkt für ihre künstlerische Auseinandersetzung, zieht sich die Thematik der Steine doch durch das gesamte künstlerische Schaffen von Gollowitsch (Abb. 11).

Das Faszinierende am Material Stein ist, dass er in vielfältiger Weise in Form und Farbe zeigt, was in ihm verborgen ist und darauf wartet, entdeckt zu werden. Stein bedeutet Sehnsucht, Härte, Zuneigung, Suchen.

Jede bildhauerische Tätigkeit ist ein Abenteuer, eine Herausforderung – bis zu dem Zeitpunkt, wenn der Stein zu „meinem Stein – zu meiner Form, zu meiner Realität, zu einer erfassbaren Form“ geworden ist. (Manfred Gollowitsch, O. A.)

Die Textilien wurden mit Epoxidharz und Gips „versteinert“.

Die Verbindung zum Leben und der Arbeit von M. G. wurde anhand der Negativform einer seiner Steinskulpturen hergestellt. Verschiedene textile Materialien und ihre Eigenschaften wie das Aussehen und ihre Haptik sollen die Steinarten, welche M. G. für seine Skulpturen verwendet, widerspiegeln. (Felix Heinrich, 2022, Abb. 12a–e)



Die Arbeit Transformation stellt die Wandlung der Ur-Form zur Kunst-Form dar. Angelehnt an einen rudimentären bildhauerischen Prozess verändert sich die Formensprache von groben, natürlichen und unbehauenen Blöcken hin zu zunehmend der Gravitation, dem Zerfall, der Veränderung und den künstlerischen Prozessen ausgesetzten, neuen Elementen. Die harte Materialität des Gesteins wird kontrastierend in weiche Körper und textile Oberflächen mit dennoch klaren Formen transformiert. (Martin Kubanek, 2022, Abb. 13)

Charakterbildung ist eine Reaktion auf die Steinbildhauarbeiten von M. G. Schicht für Schicht wird ein Rohling aus Wollvlies aufgebaut, welcher später durch abtragende, reduzierende Prozesse in Form gebracht wird.

Der gefilzte Rohling als Basis ist gleichzusetzten mit dem rauen Gestein als Basis für jede Steinbildhauarbeit. In Millionen von Jahren sammelt sich Materie und wächst Schicht für Schicht zu einem festen und imposanten Gestein, sich ständig verdichtend. Der Steinbildhauer trägt diese Schichten ab. Seine Hände gehen in eine intime Resonanz mit dem zu bearbeitenden Objekt und schaffen etwas Neues, Eigenes. (Martin Gradwohl, 2022, Abb. 15)

Franziska Berger hat in ihrer Arbeit auf die pädagogische Tätigkeit Manfred Gollowitschs Bezug genommen, der in seiner Laufbahn stets konträr zur traditionellen festgefahrenen Bildungslehre leidenschaftlich die Auffassung vertreten hat, dass jede\*r Schüler\*in alles erreichen kann, wenn individuell die jeweiligen Talente gefördert werden.

Um Gollowitschs langjährige pädagogische Tätigkeit mit seinem künstlerischen Schaffen zu verbinden, wurde in der Arbeit das Themenfeld Schule symbolisiert. Schulhefte aus dem letzten 50 Jahren wurden zerrissen und mit Kleister wieder zusammengefügt, um das traditionelle Schulwesen zu symbolisieren.

Abb. 11 Manfred Gollowitsch, O.T., Talkstein, 1999.

Abb. 12a–e Felix Heinrich, *Textile Steine*, Wollfilz, Baumwolle, Epoxidharz, Gips.



Mag. art. Karin Gollowitsch  
Studium für Textiles Gestalten und Technisches Werken an der Kunstuniversität Mozarteum Salzburg, Studium für Bildnerische Erziehung an der Kunstuniversität Linz. Studienprogrammleiterin für Technische und Textile Gestaltung an der PH Steiermark. Lehrtätigkeit für Textiles Werken in der Ausbildung der Sekundarstufe und Primarstufe. Modedesignerin, Textilkünstlerin. karin.gollowitsch@phst.at



Abb. 13 Martin Kubanek, Transformation, Jeansstoff, Schaumstoff, Trägerplatte, 2022.



Abb. 14 Manfred Gollowitsch, Steinbruch St. Margarethen, Hochdruck, 2021.



Abb. 15 Martin Gradwohl, Charakterbildung, Filz, 2022.



Abb. 16 Franziska Berger, You can do it!, alte Schulhefte, Wolle, Nähseide, Kleister, 2022.

Abb. 17 Johanna Zöhler, Trikot – Su vida, Papel Picado, Lycra, 2022. Foto: Philip Rauter

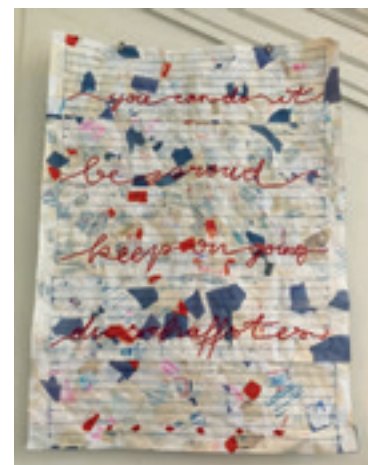
Abb. 18 Agnes Kargl, Startnummer 80, Baumwoll-Stoff, Kunststoff, Nähseide, 2022.

Die Sprüche stehen für seine Auffassung des Lehrberufs und den Zweck der Bildung. Die Förderung von Talenten und das Umgehen mit Schwächen stehen dabei im Mittelpunkt. (Franziska Berger, 2022, Abb. 16)

Abschließend werden im Folgenden Arbeiten mit Bezug auf die Biografie von Manfred Gollowitschs vorgestellt.

Johanna Zöhler erfuhr in einem Interview viel über den familiären Hintergrund des Künstlers und verband die Informationen mit ihrem Interesse an *Papel Picado*, eine mexikanische Folklorekunst, die auf die Azteken zurückgeht. Dabei wurden Motive mit Meißeln in geschälte Baumrinde gestanzt. Heutzutage werden so Girlanden aus dünnem Seidenpapier für Hochzeiten, Ostern, Weihnachten und am Tag der Toten (Dia de los Muertos) als Dekoration hergestellt.

In dieser Arbeit wurden zwei prägende Einflüsse aus dem Leben von Manfred Gollowitsch als *Papel Picado*



dargestellt, doch nicht als Girlande, sondern als Geschichte um zwei tanzende Körper, also als Applikation auf einem Tanztrikot.

Auf der Vorderseite des Trikots ist die Familie dargestellt. Im Mittelpunkt stehen Manfred Gollowitsch und seine Frau, umringt von den 3 Kindern als Blumen und den Enkelkindern als Blätter. Dieses Bild soll die starke Verbindung zu seinen Liebsten thematisieren. Auf dem linken Arm des Trikots befindet sich eine einzelne Blume für seinen Bruder. Die Applikation auf der Trikotrückseite nimmt die Zahl 56 auf, da Manfred Gollowitsch während seiner ersten Anstellung in Unterwald in der Obersteiermark als einzige Lehrperson 56 Schüler und Schülerinnen unterrichtete. (Johanna Zöhler, 2022, Abb. 17)



Neben der Kunst spielt auch der Sport eine maßgebliche Rolle im Leben von Manfred Gollowitsch. Sehr begeistert erzählte er von seiner Zeit als professioneller Ski-Rennläufer. Davon inspiriert entstand die Arbeit von Agnes Kargl.

Die Arbeit Startnummer 80 bezieht sich sowohl auf M. G.s sportliche Seite als auch auf die 80 Jahre seines Lebens und somit auch sein Lebenswerk. An den Stoffteil mit der grünen PVC-Startnummer sind weitere Stoffteile ange-



fügt, deren maschinengenähte Gestaltung auf seine Zeichnungen verweisen. Sie stehen für die Eingliederung der unterschiedlichen Interessen in den Alltag. (Agnes Kargl, 2022, Abb. 18).

Für diesen Artikel musste eine Auswahl getroffen werden: Welche Textilkunst-Projekte der Ausstellung sollten hier vorgestellt werden? Es soll angemerkt werden, dass viele weitere Arbeiten der Studierenden eine Nennung und eine Abbildung in diesem Artikel verdienen würden.

#### Öffentliche Präsentation – Ausstellung Go Gollo 80

Am 2. Juni 2022, genau am 80. Geburtstag des Künstlers und Pädagogen, fand um 19 Uhr die Eröffnung der Ausstellung in der von Rektorin Elgrid Messner initiierten Hochschulgalerie der PHSt statt (Abb. 19). Der Künstler zeigte Zeichnungen, Druckgrafiken und dreidimensionale Arbeiten der letzten Jahre. Die Landschaftsbilder und Aktzeichnungen bezeugten, dass das Gestaltungsprinzip Abstraktion/Umgestaltung für seine Arbeit nach wie vor von großer Relevanz ist.

Zugleich mit den Arbeiten Manfred Gollowitschs wurden auch die textilen Reaktionen und die eigenständigen künstlerischen Auseinandersetzungen der Student\*innen gezeigt.

Grußworte, gerichtet an den Jubilar von renommierten Persönlichkeiten aus der Kunstwelt, allesamt ehemalige Studierende Manfred Gollowitschs, konnte man den unterhalb der Exponate angebrachten Texttafeln entnehmen. Angeregt wurde diese Aktion von Franziska Pirstinger mit Unterstützung von Peter Angerer.

Abschließend bleibt zu sagen, dass die Studierenden in der Lehrveranstaltung *Textilkunst* nicht nur eine eigene künstlerische Arbeit von der Ideenfindung über die Konzeptionierung und Umsetzung leisteten, sondern sie auch reflektierten, kritisch hinterfragten und schließlich öffentlich präsentierten. Das zeigt wiederum, wie wichtig die Ausstellungsplattform in Form der Hochschulgalerie der PH Steiermark ist, um den Student\*innen der ästhetisch-künstlerischen Fächer diese Erfahrung zu ermöglichen.

#### Auszug aus der für die Lehrveranstaltung verwendeten Literatur

Contemporary Textiles. The Fabric of Fine Art, Black Dog Publishing, 2008.  
EDMONDS Jane; three – dimensional Embroidery, 2005.  
LEE Ruth; Verstrickt – Stricken mit neuen Ideen und Materialien, Haupt Verlag, Bern, 2008.  
PORTER Jenelle, ADAMSON, et al., Fiber: Sculpture 1960-Present, 2014.

RIED, Alison J.; Nähen in der dritten Dimension – Techniken und Projekte mit plastischen Stoffeffekten; Haupt Verlag, Bern, 2011.

SCOTT Jac; Textile Perspectives in Mixed-Media Sculpture; The Crowood Press, 2003.

SINGER Ruth, Stoff – Manipulation, 150 kreative Nähideen, Stiebner Verlag, München, 2014.

THUN-HOHENSTEIN Christoph, VISCHER Bärbel; Sheila Hicks – Garn, Bäume, Fluss. Ausstellungskatalog, MAK Wien, 2020.

Vitamin T. Threads & Textiles in Contemporary Art, Phaidon 2021.

#### Ausstellungskatalog Manfred Gollowitsch

Weitgruber Cordula; Golloman – Golloart: Rückschau; Ausstellungskatalog zur Ausstellung im Foyer des Neuen Rathauses Leoben, 2017.

Steine, Grafiken – Manfred Gollowitsch, St. Pauler Kultursommer – Personalle, 1982.

Baum, Berg, Stein – Manfred Gollowitsch, Begegnungszentrum Andritz, 2017.

Steine – Manfred Gollowitsch, Galerie am Kirchplatz, Hartberg, 1994.

Go Gollo 80 – Manfred Gollowitsch, Katalog zur Ausstellung in der Hochschulgalerie der PHSt, 2022.

Abb. 19 Ausstellungseröffnung am 2.Juni 2022, Manfred Gollowitsch mit Studierenden und Lehrenden. Foto: Philip Rauter



MMag. Anita Haxhija Studium für Kunsthistorik an der Karl-Franzens-Universität Graz, Lehramtsstudium Englisch und Bildnerische Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Steiermark, Studium für Textiles Gestalten und Bildnerische Erziehung an der Kunstuniversität Linz.

Lehrtätigkeit für Textiles Werken und Bildnerische Erziehung in der Ausbildung der Sekundarstufe und Primarstufe an der PH Steiermark, Unterrichtstätigkeit an der KLEX. Klusemann Extern. [anita.haxhija@phst.at](mailto:anita.haxhija@phst.at); [www.instagram.com/anitalihaxhija](https://www.instagram.com/anitalihaxhija)



Jan Grünwald, Sebastian Goreth

# BE goes digital

## Studie zu Interessen und Kenntnissen digitaler Inhalte bei Tiroler Lehrpersonen



Jan G. Grünwald, Univ. Prof., Dr., ist Professor für Fachdidaktik für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck) sowie Lehrer für die Fächer Kunst und Englisch. Er arbeitet und forscht mit quantitativen sowie qualitativen Methoden in den Bereichen Kunstvermittlung, Medienbildung, bildwissenschaftliche Medientheorie und Gender Studies.  
E-Mail: Jan\_Guido.GRUENWALD@moz.ac.at  
Blog: <http://jangruenwald.tumblr.com>  
Instagram: [dr\\_j\\_green](https://www.instagram.com/dr_j_green)  
YouTube: <https://www.youtube.com/c/jangruenwald>

**Dem Fach liegt ein sehr umfassendes Curriculum zugrunde, bei dem unterschiedliche Themenbereiche, Methodenformen und Mediensysteme Einsatz finden sollen. Zu dieser Chance, auf Kinder und Jugendliche gezielt eingehen zu können, kommt aber die Schwierigkeit, sowohl aktuelle Tendenzen digitaler Inhalte als auch Kompetenzen in den verschiedensten Inhaltsbereichen vorweisen zu können.**

**Für diesen Beitrag wurde daher eine quantitative Onlinebefragung mit N = 286 Lehrpersonen in Tirol durchgeführt. Die empirisch gewonnenen Daten sollen für die kommende Lehrplanverbreitung und für die gezielte Abstimmung von Fortbildungsangeboten (u. a. im Bereich digitaler Kunst- und Gestaltungsunterricht) diskursiv betrachtet werden.**

### Digitale Inhalte in der Bildnerischen Erziehung

Das noch aktuelle Curriculum des Unterrichtsfachs Bildnerische Erziehung im Entwicklungsverbund West berücksichtigt bereits die Tatsache, dass „Faktenwissen aufgrund der neuen digitalen Medien (Internet, Tablet, Smartphone) nahezu jederzeit und überall auf der Hand liegt“ (Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung) und dass dieser grundlegenden Veränderung in der Wissensgenerierung Rechnung ge-

tragen werden muss. Im neuen Curriculum (welches voraussichtlich im Herbst 2023 zum Tragen kommt) wird zudem auf die Wichtigkeit der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Pluralität verwiesen, und der Begriff der *Postdigitalität* eingeführt, um grundsätzliche gesellschaftliche Veränderungen durch technische Artefakte und Umgangsweisen zu beschreiben.

Postdigitalität beschreibt die Annahme, dass digitale Technologie mit sozialen, kulturellen, politischen Umwelten verschränkt ist, die über das gängige Verständnis des Digitalen hinausgehen (Grünwald, 2022). Der technische Charakter der Digitalisierung tritt in der Terminologie der Postdigitalität zugunsten soziokultureller Faktoren in den Hintergrund (Klein, 2019). Es stehen also gesellschaftliche Prozesse im Vordergrund, und welchen Einfluss neuere Technologien auf sie ausüben. Wenn wir Gesellschaft verstehen wollen und vor allem, wenn wir Schüler\*innen dazu ermächtigen wollen, an gesellschaftlichen Prozessen teilzuhaben, ist es unumgänglich, gemeinsam mit ihnen den jeweiligen Ist-Zustand zu analysieren und diesen kritisch zu befragen. Der Auftrag der Bildnerischen Erziehung soll – ja muss – somit über die reine Vermittlung von bildnerischen Techniken und kunstgeschichtlichem Faktenwissen hinausgehen.

Im neuen Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule sind in den Kompetenzbereichen von Kunst und Gestaltung (bisher Bildnerische Erziehung)

ebenfalls digitale Techniken und die Auseinandersetzung mit der digitalen Lebenswelt verankert. Bildbearbeitung, digitale Werkzeuge und Techniken, Zusammenhänge komplexer visueller Botschaften erkennen und sich eine eigene Meinung bilden, sind nur einige der genannten Ziele im Lehrplan. In den übergreifenden Kompetenzbereichen hat die Medienbildung ebenfalls einen hohen Stellenwert. Zudem wird in den Allgemeinen Didaktischen Grundsätzen explizit darauf hingewiesen, dass „ein gelungener, kompetenzorientierter Unterricht“ (BMBWF, 2022, S. 7) auch folgenden Grundsatz (Grundsatz 2) berücksichtigt: „Lehrerinnen und Lehrer bieten einen digital unterstützten Unterricht und nutzen innovative Lern- und Lehrformate.“ Weiter besagt der didaktische Grundsatz 2: „Medien und digitale Geräte bestimmen die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen. Sie nutzen diese intensiv zur Kommunikation und um sich selbst auszudrücken. Der Einsatz von Medien und die Verwendung von digitalen Geräten im Unterricht knüpfen somit einerseits an die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler an und eröffnen andererseits neue didaktische und methodische Möglichkeiten. Sie erweitern die Methodenvielfalt, unterstützen verschiedene Lerntypen sowie die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Begabungen und Lerngeschwindigkeiten. Die Unterstützung von Menschen mit Behinderung wird ebenso erleichtert wie die kreative Auseinandersetzung mit Themen und

Inhalten. Kommunikation, Zusammenarbeit und der Zugriff auf aktuelle Informationen und vielfältige Lernmaterialien können zeit- und ortsunabhängig erfolgen. Dadurch eröffnen sich neue Lernwege für die Schülerinnen und Schüler. Zeitgemäßes Lehren und Lernen erfordert folglich auch digital unterstützten Unterricht. Lehrerinnen und Lehrer nutzen Lernmanagementsysteme und Lernplattformen für innovative Lehr- und Lernformate.“ (BMBWF, 2022, S. 7)

Im zweiten didaktischen Teil des Lehrplans wird somit explizit vorausgesetzt, dass Lehrer\*innen die digitalen Lebenswelten der Schüler\*innen berücksichtigen und sie gleichzeitig dazu befähigen, sich kritisch mit dem eigenen Medienumgang und dem anderer auseinanderzusetzen. Dabei fordert ein „Zeitgemäßes Lehren und Lernen“ didaktisches, methodisches und technisches Wissen der Lehrperson – auch wenn dies hier nicht explizit erwähnt, sondern vermutlich einfach vorausgesetzt wird.

Gleichzeitig wird das Schulfach *Kunst und Gestaltung* bzw. *Bildnerische Erziehung* oft von Lehrer\*innen umgangssprachlich als „Zeichenunterricht“ benannt. Eben diese Bezeichnung des eigenen Faches zeigt eine starke inhaltliche Einschränkung und reduziert es auf ein angewandtes Feld kreativen Ausdrucks. Das eigene Fach als „Zeichenunterricht“ zu titulieren kann mit der Begriffshistorie des Faches selbst zusammenhängen, welches im Verlauf (nach 1945, je nach Schultyp und Epoche) u.a. *Zeichnen*, *Freihandzeichnen*, *Kunstpflge (Zeichnen)* und *Kunsterziehung (Zeichnen und Kunstbetrachtung)* hieß. Diese reduzierte Sichtweise auf das Fach zeigt sich nicht nur in der Bezeichnung, sondern ebenso bei einer starken Präferenz gegenüber der *Musischen Erziehung* in Österreich nach 1945, die neueren Strömungen teilweise feindselig gegenüberstand:

„Wer sich in Österreich belesen zeigte oder gar mit Visueller Kommunikation auseinandersetzte, war stigmatisiert. Sowohl die Vertreter der musischen Richtung als auch jene des ‚Kunstunterrichts‘ zählten zu seinen Gegnern. Der Großteil der österreichischen Kunsterzieher stand diesen neuen kunstpädagogischen Fragestellungen distanziert bis militant ablehnend gegenüber, drohte sich doch das Ende des Musischen abzuzeichnen.“ (Seber, 1990, S. 16)

Es ist diskutabel, ob die Fachbezeichnungen *Bildnerische Erziehung* oder jetzt bald *Kunst und Gestaltung*, dem ganzen Bereich ästhetischer Ausdrucksformen und deren Reflexion gerecht werden, aber zumindest beschreiben beide ein Aushandlungsfeld. Wichtig ist zu betonen, dass das Fach sehr viel mehr umfassen muss als das Lehren von praxisbezogenen Techniken und der Auseinandersetzung mit kunstgeschichtlichen bzw. künstlerischen Positionen. Sonst entsteht die Gefahr, die aktuellen Lebenswelten der Schüler\*innen (und aller anderen) außer Acht zu lassen und sie eben nicht zu emanzipieren, sondern nur zu beschäftigen.

Der Soziologe und Kulturtheoretiker Dirk Baecker geht in seinem Standardwerk *Studien zur nächsten Gesellschaft* von der Vermutung aus, dass kaum etwas so große Bedeutung für die Strukturen einer Gesellschaft und die Formen einer Kultur hat, wie die jeweils dominierenden Verbreitungsmedien. Folglich hätte die Einführung des Computers für die Gesellschaft ebenso dramatische Folgen wie zuvor die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks (Baecker, 2009).

Folgt man dieser Analyse, so muss sich für uns Pädagog\*innen sofort die Frage danach stellen, wie denn die nächste Pädagogik auszusehen hat, und wie wir Schüler\*innen auf diese nächste Gesellschaft vorbereiten. Die Antwort kann nicht lauten, alles wie

bisher zu machen und vielleicht noch ein paar iPads zu verteilen. Spricht man von Medienbildung, geht es nicht um den übermäßigen Einsatz von Neueren Medien in der Lehre (Stichwort: Toolification), sondern darum, dass sich mit den Veränderungen, die sich mit der Postdigitalität ergeben haben, neue Vermittlungsansätze und ein neues Framing vonnöten sind:

„Die Bildungsakteure könnten also die lähmende Diskussion um die Frage, ob oder wie viel Internet in der Bildung sein soll, verlassen und sich konstruktiv damit beschäftigen, wie Computer und Internet das Lernen verändern, und welche Veränderungsaufgaben folglich das Bildungssystem zu bewältigen hat.“ (Rosa, 2013, S. 245)

Um Lehrer\*innen auszubilden, die einem gesellschaftlichen Ist-Zustand gerecht werden, muss ge- und verlernt werden. Der erste Schritt in diesem Prozess jedoch ist es, zu evaluieren, welche Kenntnisse und Interessen, bezogen auf digitale Inhalte, angehende Lehrer\*innen überhaupt haben, um dann zu überlegen, welche Schlüsse daraus zu ziehen sind (beispielsweise Fortbildungen).

### Informationen zur Befragung

Um das Interesse sowie fachspezifische Methodenformen und Kenntnisse zu ausgewählten Inhaltsbereichen zu erfassen, wurden Lehrpersonen in Tirol angeschrieben, um an einer Onlinebefragung teilzunehmen. Die Stichprobe wurde vom 24.4. – 6.5.2020 als quantitative Befragung Tiroler Lehrer\*innen über sosc survey ermittelt. Insgesamt nahmen N = 286 Lehrpersonen teil, die größtenteils weiblich waren (97,0% in der Primarstufe: 1.–4. Schulstufe; 86,6% in der Sekundarstufe I & II: 5.–9.–13. Schulstufe). Innerhalb der Primarlehrpersonen (= 57,7%) sowie der Sekundarlehrpersonen (= 42,3 %) ergab sich ein prozentualer Anteil von 7,4%



Sebastian Goreth, Prof., Dr., forscht und lehrt an der Pädagogischen Hochschule Tirol, nach seinem Lehramtsstudium und dem Masterstudium Bildungsforschung promovierte er im Bereich der Technikdidaktik.  
E-Mail: [sebastian.goreth@ph-tirol.ac.at](mailto:sebastian.goreth@ph-tirol.ac.at)

<sup>1</sup> Diese Fächerbezeichnung lässt sich auf die Geschichte des Fachs zurückführen. Beispielsweise 1884: Volksschule: *Zeichnen*, 1885: Oberrealschule: nur die Fächer *Geometr. Zeichnen* und *Schönschreiben*, 1886 zusätzlich *Freihandzeichnen*, 1913–1918: Volksschule: *Zeichnen (in Verbindung mit der geometr. Formenlehre)*, 1918: 8-klassige Volksschule (entspricht VS+HS): *Zeichnen (in Verbindung mit der geometr. Formenlehre)*, jedoch auch noch 1949–54: Volksschule: *Zeichnen (und Handarbeit)*, bis die Fächerbezeichnung dann ab 1967 *Bildnerische Erziehung* lautete. Herzlicher Dank gilt hier Hilde Brunner, die uns mit ihrer Expertise der Fächerbezeichnung zur Seite stand.



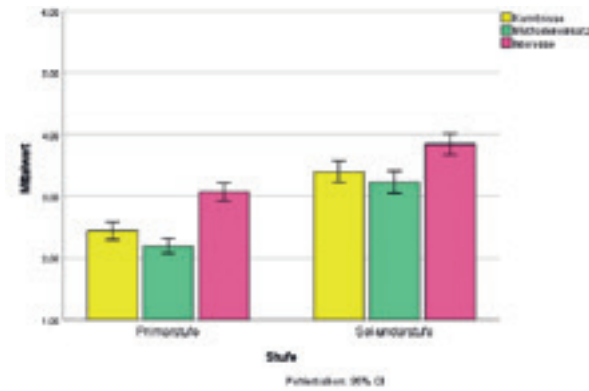


Abb. 1. Interesse an ausgewählten Inhaltsbereichen (Computerkunst/Digitale Kunst, Digitalisierung, Nachhaltigkeit)

männlichen Lehrpersonen. Aufgrund der einfacheren Auswertung wurden die Lehrpersonen der höheren Klassenstufe (bspw. AHS) den in der Sekundarstufe I Unterrichtenden zugeordnet. Die Befragten wiesen ein gemittelttes Alter von 45,7 Jahren ( $SD = 10,5$ ) auf.

Es wurden sechsstufige Likert-Skalen zu Kenntnis, Interesse in/an Inhaltsbereichen und fachspezifischem Methodeneinsatz eingesetzt.

Die Skala zu Kenntnissen von Inhaltsbereichen umfasst 12 Items (Cronbachs  $\alpha = 0,91$ ), Beispielimem: *Wie schätzen Sie Ihre Kenntnisse in folgenden Inhaltsbereichen ein? (bspw. Malerei)*. Die Skala zum Interesse umfasst 8 Items (Cronbachs  $\alpha = 0,84$ ), Beispielimem: *Wie ist derzeit Ihr Interesse an Computerkunst? Die Skala zum Methodeneinsatz umfasst 10 Items (Cronbachs  $\alpha = 0,88$ ), Beispielimem: *Wie stark fließen die folgenden anerkannten künstlerischen freien und angewandten Disziplinen in praktischer Form in Ihren Unterricht mit ein? (bspw. Grafik-Handzeichnung)*.*

**Ergebnisse**

**Interesse**

Die Daten zum Interesse der Inhaltsbereiche unterscheiden sich stark bei digitalen und analogen Themen (Abb. 1). Die ermittelten Daten zeigen im eigens zugewiesenen Interesse (Selbsteinschätzung auf einer 6-stufigen Likertskala) innerhalb der *Computerkunst/Digitale Kunst* ( $M_{alle} = 2,38$ ;  $SD_{alle} = 1,60$ ),

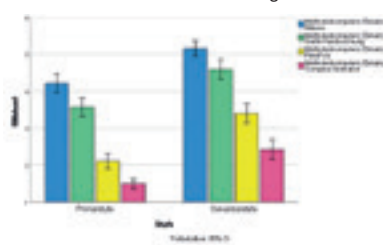
Abb. 3. Methodeneinsatz (Computeranimation, Film/Foto, Malerei, Grafik-Handzeichnung)

Abb. 2. Kenntnisse in ausgewählten Inhaltsbereichen (Computeranimation, Film/Foto, Malerei, Grafik-Handzeichnung)

der *Digitalisierung* ( $M_{alle} = 3,39$ ;  $SD_{alle} = 1,47$ ) und der *Nachhaltigkeit* ( $M_{alle} = 4,40$ ;  $SD_{alle} = 1,54$ ) sehr variierende Werte. Es wird deutlich erkennbar, dass zwar ein Interesse an den jeweiligen Bereichen besteht, das Interesse jedoch weitaus höher ist, wenn inhaltliche Allgemeinplätze besetzt werden. Nachhaltigkeit und Digitalisierung sind Buzzwords, die in aktuellen Medienthemen diskursen ausgiebig behandelt werden, wobei das Themenfeld Computerkunst/Digitale Kunst spezifischeres Interesse und Wissen voraussetzt. Es zeigt sich bei den weiteren Befragungsschwerpunkten, dass sich eben diese Unterrepräsentation von Kenntnissen und Interessen bezogen auf digitale Inhalte weiter fortsetzt.

**Kenntnisse**

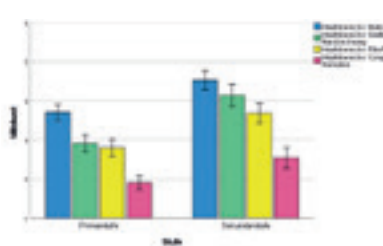
Die Daten zum Kenntnisstand in ausgewählten Inhaltsbereichen unterscheiden sich ebenfalls stark bei digitalen und analogen Themen (Abb. 2). Die ermittelten Daten zeigen den selbst zugewiesenen Kenntnissen (Selbsteinschätzung auf einer 6-stufigen Likertskala) innerhalb der *Malerei* ( $M_{alle} = 4,05$ ;  $SD_{alle} = 1,37$ ), *Grafik-Handzeichnung* ( $M_{alle} = 3,34$ ;  $SD_{alle} = 1,58$ ) und *Film/Foto* ( $M_{alle} = 3,17$ ;  $SD_{alle} = 1,43$ ), *Computer-Animation* ( $M_{alle} = 2,19$ ;  $SD_{alle} = 1,32$ ) auch hier sehr variierende Werte. Auf die Frage, wie die eigenen Kenntnisse nach folgenden Inhaltsbereichen eingeschätzt würden, wird klar ersichtlich, dass die analogen Inhaltsbereiche weitaus vertrauter sind. Dies ist wenig verwunderlich, da analoge Kenntnisse und Techniken schon länger im Lehrplan und der Lehrer\*innenausbildung verankert



sind und vermittelt werden. Gleichzeitig zeigt sich auch, dass ein umfangreicher Umgang mit digitalen Medien sowie Produktions- und Handlungsweisen häufig vom persönlichen Interesse der Lehrperson abhängig sind.

**Methodeneinsatz**

Die ermittelten Daten zum Methodeneinsatz (Selbsteinschätzung auf einer 6-stufigen Likertskala) unterteilt sich wie folgt: Der Methodeneinsatz *Malerei* ( $SD_{Sek} = 1,10$ ;  $M_{alle} = 4,62$ ;  $SD_{alle} = 1,51$ ), Methodeneinsatz *Grafik-Handzeichnung* ( $M_{alle} = 4,00$ ;  $SD_{alle} = 1,63$ ), Methodeneinsatz *Film/Foto* ( $SD_{Sek} = 1,46$ ;  $M_{alle} = 2,64$ ;  $SD_{alle} = 1,51$ ) und Methodeneinsatz *Computer-Animation* ( $M_{alle} = 1,88$ ;  $SD_{alle} = 1,25$ ) (Abb. 3). Wiederum zeigt sich, dass analoge Disziplinen stärker in den Unterricht mit einfließen als digitale. Wie bereits beschrieben, ist dies aufgrund der Schwerpunktsetzung im Lehrplan verständlich. Allerdings ist es daher umso wichtiger, dass Lehrpersonen digitale Kompetenzen aufweisen, um in ebendiesen Bereichen gleichermaßen eine gute Lehre zu betreiben.



**Ausblick**

Alle vorgestellten Ergebnisse sind hoch signifikant. Über alle Items und Skalen hinweg sind große Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen sichtbar (Abb. 4). Dies könnte auf die in der Ausbildung bedingten Unterschiede zurückzuführen sein.

Während die Kenntnisse über alle abgefragten Inhaltsbereiche bei den Primarlehrpersonen ( $M_{Prim} = 2,44$ ;  $SD_{Prim}$

$= 0,92$ ) niedriger ausfallen als bei den Sekundarlehrpersonen ( $M_{Sek} = 3,40$ ;  $SD_{Sek} = 0,95$ ), ist dies ebenfalls in den Daten für den gewählten Methodeneinsatz aller Facetten ( $M_{Prim} = 2,21$ ;  $SD_{Prim} = 0,78$ ;  $M_{Sek} = 3,23$ ;  $SD_{Sek} = 0,98$ ) und das zugeschriebene Interesse über alle Bereiche ( $M_{Prim} = 3,07$ ;  $SD_{Prim} = 0,92$ ;  $M_{Sek} = 3,84$ ;  $SD_{Sek} = 0,93$ ) sichtbar. Interesse und Kenntnisstand korrelieren dabei in einem erwartbaren Maß.

Welche Bedeutung digitale Inhalte (z. B. in Bezug auf Bildproduktion und Reflexion) für den Unterricht der Befragten haben, wurde sehr gering bewertet, weder die Ergebnisse der Primarlehrpersonen ( $M_{Prim} = 1,86$ ;  $SD_{Prim} = 1,08$ ) noch die der Sekundarlehrpersonen ( $M_{Sek} = 3,22$ ;  $SD_{Sek} = 1,68$ ) erreichen hierbei den Skalenmittelwert.

Die grundsätzlich großen Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen verschärfen sich noch bei digitalen Inhalten. Da Kinder immer früher mit digitalen Medien in Kontakt kommen – 81% der 3- bis 6-Jährigen österreichischen Kinder nutzen internetfähige Geräte – muss bereits hier mit Medienbildungsinhalten angesetzt werden (Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation, 2020). Primar- und Sekundarstufe können dabei nicht getrennt voneinander betrachtet werden, da das, was in der Primarstufe nicht vermittelt wurde, als mangelnde Kompetenzen in die Sekundarstufe mitgenommen wird. Es wird deutlich, dass gerade bei der Primarstufe verstärkt in Fort- und Weiterbildung investiert werden muss. Bei Abb. 2 zeigt sich bspw., dass Kenntnisse in den Inhaltsbereichen *Computeranimation* sowie *Film/Foto* weitaus weniger vertraut sind als die analogen Inhalte *Malerei* und *Grafik-Handzeichnung*. Wenn der neue Lehrplan darauf verweist, dass *zeitgemäßes Lehren und Lernen „folglich auch digital unterstützten Unterricht“* erfordert, sowie Lehrer\*innen, die „*Lernmanage-*

*mentsysteme und Lernplattformen für innovative Lehr- und Lernformate“* nutzen sollen, so ist die Grundvoraussetzung bei den befragten Lehrpersonen (zumindest noch) nicht gegeben. Es besteht also erhöhter Förderbedarf bei den derzeit aktiven Lehrpersonen.

Gleichzeitig muss einer reinen Technisierung in der Vermittlung von Unterrichtsinhalten entgegengewirkt werden, indem anerkannt und mitgedacht wird, dass die Einführung des Computers (inkl. Internet, Social Media, Mobilgeräte, ...) eine so große Bedeutung für die Strukturen unserer Gesellschaft und die Formen unserer Kultur hat, wie früher dominierende Verbreitungsmedien. Ebenfalls müssen Lehrpersonen in die Lage versetzt werden, sich in dieser Welt zu bewegen und in der gleichen Bewegung die Kinder und Jugendlichen bei ihrem Emanzipationsprozess und der kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt zu unterstützen.

**Literatur**

Baecker, D. (2007). *Studien zur nächsten Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt.  
 BMBWF (2022). Lehrplan der allgemeinen bildenden höheren Schulen. URL unter [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp\\_ahs.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html) (08.11.2022).  
 Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung). Gemeinsames Studium der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule – Edith Stein, der Pädagogischen Hochschule Tirol, der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, der Universität Innsbruck und der Universität Mozarteum Salzburg (Standort Innsbruck).  
 Grünwald, J. (2022). Partizipative Online-Kulturräume – TikTok, Pandemie, Gefühlsstrukturen. In B. Richard, J. Müller & N. von Reischach (Hg.), *Interaktion – Emotion – Desinfektion. Kunst und Museum in Zeiten*

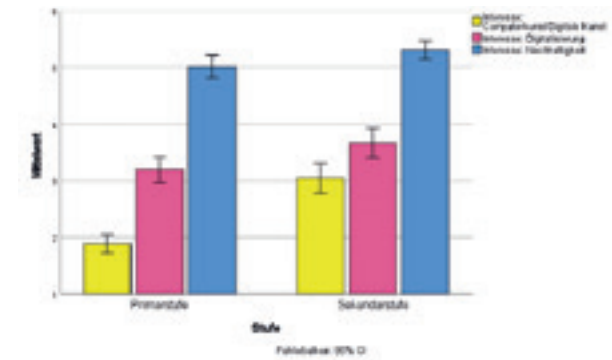


Abb. 4. Vergleich zwischen Primar- und Sekundarlehrpersonen (Kenntnisse, Methodeneinsatz, Interesse)

von Corona. Campus Verlag, Frankfurt/New York. S. 121–151.  
 Klein, K. (2019). Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt. Forschungsperspektiven im Anschluss an den Begriff der Postdigitalität. In K. Klein & W. Noll, *Postdigital Landscapes. Zeitschrift Kunst Medien Bildung*, Köln. S. 16–26.  
 Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation (2020). *Studie: 72 Prozent der 0- bis 6-Jährigen im Internet*. URL unter <https://www.saferinternet.at/news-detail/studie-72-prozent-der-0-bis-6-jaehrigen-im-internet/> (08.11.2022).  
 Rosa, L. (2013). Lernen 2.0 – Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter von Social Media. In F. Rengstorf, C. Thomas & C. Schumacher, *Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis*. Vanderhoeck & Ruprecht, Göttingen. S. 245–269.  
 Seber, O. (1990). Historischer Abriss der Bildnerischen Erziehung. BÖKWE Heft 1/1990, S. 16–19.

**Weitere Informationen unter:**

[www.bildnerische.at/](http://www.bildnerische.at/)  
[www.instagram.com/bildnerische\\_innsbruck/](https://www.instagram.com/bildnerische_innsbruck/)  
<https://ph-tirol.ac.at/node/418>



Wolfgang Weinlich

# Werkbetrachtung jammen ...

## Digitale Potentiale für die Bildbetrachtung ausloten



Abb. 1 Screenshot Google Jamboard Ausschnitt

### Werkbetrachtung

Die Kenntnis von Methoden der Kunstgeschichte bildet die Grundlage für eine Auseinandersetzung mit Kunstwerken. Das breite Spektrum der unterschiedlichen Zugänge bietet Möglichkeiten, Methoden zu kombinieren und diese produktiv im Unterricht einsetzen zu können. Aber auch spielerische Zugänge haben in der Primarstufe ein enormes Potenzial.

Angelehnt an das Dreistufenschema von Panofsky bietet es sich in der Volksschule an, Bilder in einfacher Form gemeinsam mittels dieser drei Stufen mit den Fragen „Was, wie und warum?“ zu besprechen.

Methoden der Bildbetrachtung fördern nicht nur die Wahrnehmungsschulung, sondern auch das Sprechen über Bilder und somit die Kommunikationskompetenz und die Entwicklung der Fachsprache. Die in der gemeinsamen Betrachtung erkannten Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterstützen das eigene bildnerische Repertoire und die Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer Wertebildung. Dies insbesondere auch deshalb, weil durch die Kommunikation über die bildnerische Arbeit (im

theoretischen wie auch im praktischen Sinne) Standpunkte und Werturteile entstehen, die begründet werden. So werden ästhetisches Bewusstsein und Urteilskraft angebahnt bzw. erweitert.

Vielfältige Sprechansätze können ästhetische Gründe haben, ebenso wie formal in Bezug auf Farben, Formen und Bildaufteilung oder bildnerisch in Bezug auf Komposition und Ideenreichtum.

**Von der Theorie in die Praxis**  
Kunstvermittler:innen und Kunstpädagog:innen ist die Begegnung mit dem Original immer erstrebenswert, auch das Sprechen über Bilder sollte „wie eine festliche, die Neugier und Aufmerksamkeit weckende Ouvertüre“ (Mattenklotz, S. 81) sein. Vielschichtige Betrachtung mit unterschiedlichen Methoden ermöglicht vielseitige Erfahrungen.

Generell bieten sich zusammenfassend die Möglichkeit des *Werkvergleichs* (thematische, stilistische, monographische Reihe), ein *entwickeltes Betrachten* – vom Undeutlichen zum Deutlichen (z.B.: Schärfe bzw. Unschärfe bei der Projektion), eine *entdeckende Kunstbetrachtung* (Bildteile werden suk-

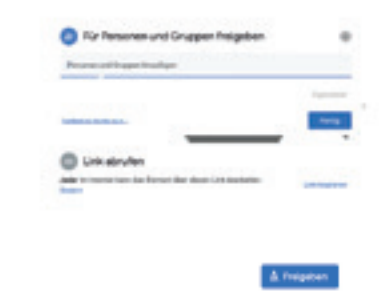
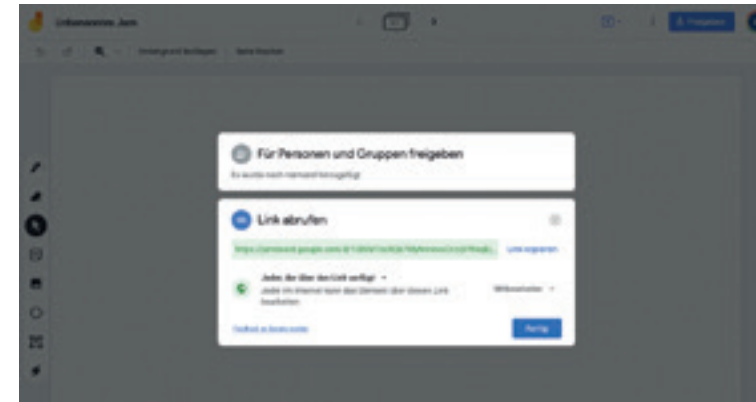
zessive aufgedeckt) sowie eine *aktive Kunstbetrachtung* als Impuls für eigene Nach- bzw. Umgestaltungen.

Die aktive Kunstbetrachtung als Impuls für eigene Nach- oder Umgestaltungen ist eine variantenreiche Methode. Einige Möglichkeiten seien an dieser Stelle genannt – das *Nachstellen der Figuren*, *Figuren im Bild sprechen lassen*, *Bilddiktate*, *Bildschnipsel erweitern*, *Beschreibungsplakate anfertigen*, oder *mit allen Sinnen erfassen*, einen *Bilderstreit inszenieren* oder ein *Interview mit einer gemalten Person* führen. Weitere Möglichkeiten bieten die Gestaltung von Comics, Onomatopoesie, Perspektivenwechsel oder mit selbstgebastelten Fernrohren, das Bild zu einer vorgelesenen Geschichte suchen und vieles mehr. Einige beispielhafte Methoden sind auf folgender Webseite zu finden: <https://kunst-unterrichten.de/unterricht/methoden/rezeptive-prozesse-foerdern/>

Außerdem gibt es unter folgender Webadresse analoge Karten in PDF-Form für die Bildbetrachtung: [https://kunst-unterrichten.de/wp-content/uploads/2015/04/bildumgang\\_1.eindruck\\_KARTEN.pdf](https://kunst-unterrichten.de/wp-content/uploads/2015/04/bildumgang_1.eindruck_KARTEN.pdf)

### Transfer in den digitalen Raum

Methoden wie die oben genannten können auch im digitalen Raum für eine interaktive Durchführung genutzt werden. Als möglicher digitaler Raum bietet sich Google Jamboard (Abb. 1) als einfaches Whiteboard an. Dieses ist mit einem Google Account (nur für Lehrer



notwendig!) zu erreichen: <https://jamboard.google.com/>

Wichtig ist hier, dass auf die Freigabe geachtet wird (Abb. 2–4).

Zur einfacheren Veranschaulichung wird in diesem Beispiel von sehr bekannten Bildern ausgegangen. Bei den Bildbeispielen (Abb. 5–8) wurde eine Version von *Der Schrei* (E. Munch) verwendet. Weiters wurde das Bild *Die Beständigkeit der Erinnerung* (bekannt unter: *Die zerrinnende Zeit*) von S. Dalí als Ausgangsbild benützt.

Die beispielhaften Studierendenarbeiten hatten als Ausgangspunkt die Fragen: Was ist vor der Szene in diesem Bild passiert? Was passiert danach? Somit steht der narrative Aspekt des Bildes im Fokus, der Fantasie soll freier Lauf gelassen werden. Dabei können die Vorstellungen zu vorher und nachher in Bilder umgesetzt werden, das szenische Denken wird gefördert. Details im Bild können genauer betrachtet und zum Beispiel durch digitales Auf-/Verdecken oder Unschärfe interessant werden.

gefordert, zu beginnen. Sie teilt in ein bis zwei kurzen Sätzen ihre Ideen mit. Es könnten auch Metaphern in der Anwendung oder möglichst viele Eigenschaftswörter (vgl. Weinlich, 2022) verwendet werden. Die Anreicherung mit Eigenschaftswörtern ermöglicht die Lernchance, dass Kinder Eigenschaftsqualitäten wahrnehmen, nachfühlen und mit bildnerischen Mittel umsetzen lernen.

Jemand anderer in der Gruppe setzt fort, indem er sich auf die Ausführungen des Vorangegangenen bezieht, und erweitert oder ergänzt. Wenn die Gruppe ihre Geschichte fertig erfunden hat, kann überprüft werden, ob diese funktioniert oder *Zwischenbilder* (Erzählmomente) fehlen. Die Studierenden oder Schüler:innen werden dann aufgefordert, auf einem Blatt Papier mit den vorhandenen Mitteln (Kugelschreiber, Bleistift, Kreiden, etc..) oder auch digital direkt im Jamboard ihr Bild darzustellen. Dafür werden ca. mindestens 15 Minuten be-

Abb. 2–4 Freigabe im Google Jamboard



Abb. 5–6 Studierendenarbeiten







Abb. 7–8 Studierendenarbeiten

nötigt. Anschließend werden die Bilder von jedem hochgeladen oder, wenn nicht anders möglich, über die Hochladefunktion mit der Kamera abfotografiert. Die Geschichte wird gemeinsam gereiht, kann auch noch mit Text versehen oder auch mündlich gemeinsam durchbesprochen werden. Erfahrungsgemäß sollte die Gruppe nicht mehr als 15 Teilnehmer:innen haben. Andernfalls würde ich zwei Geschichten und zwei Jamboards empfehlen.

Zusammenfassend bietet ein Tool wie Jamboard eine sehr einfach zu nutzende Möglichkeit, vor allem durch die unterschiedlichen technischen Möglich-

keiten. Weiters werden auch Ängste des *Nicht-Zeichnen-Könnens* genommen. Den Teilnehmer\*Innen können auch symbolische oder stereotype Darstellungen bewusst gemacht werden, die im Zusammenhang mit dieser kommunikativen Art der Nutzung stehen.

Auch andere digitale Anwendungen bieten Möglichkeiten an, Bildbetrachtung vieldimensional erlebbar zu machen. Z.B. können interaktive Museumsrundgänge und die Suche des eigenen Selfies in der Kunst mit *Google Arts & Culture* durchgeführt werden, oder mit der App *PlayArt* (<https://www.playartworld.com/>)

Nachgestaltungen von Cézanne bis van Gogh gestaltet werden. Spielerisch-experimentelle Werkbetrachtung wird so ermöglicht.

Kritisch möchte ich anmerken, dass digitale Bilder und „Übersetzungen“ kein Ersatz für die unmittelbare Kunsterfahrung sein können, aber eine bereichernde Ergänzung darstellen und neue Methoden für die Bildbetrachtung ermöglichen.

**Quellen**

Mattenklotz, G. (1998). *Grundschule der Künste*. Baltmannsweiler.  
 Weinlich, W. (2022). Freiraum statt Schablone! *Journal für Elementar- und Primarbildung*, 1(1), 135–139. Abgerufen von <https://jep.phwien.ac.at/index.php/JEP/article/view/33>

**Empfohlene Literatur**

Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes: *Mit Kunst zur Kunst*. Beispiele ästhetischer Praxis zur handlungsorientierten Kunstrezeption. Hannover (BDK-Verlag) 1996  
 Grundschulzeitschrift: *Ästhetische Erziehung I und II*  
 Kunst+Unterricht Heft 204/1996, Themenheft *Dialoge mit Kunstwerken in der Primarstufe*  
 Kunst+Unterricht Heft 288/2004, Themenheft *Kunstrezeption mit Kindern* [https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root\\_phnoe/reaktor/sammelbd4/27Marth.pdf](https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/reaktor/sammelbd4/27Marth.pdf)

Cornelia Zobl

# Spielzeug als Unterrichtsmaterial?! Spielerisches Vermitteln von werktechnischen Inhalten

Studierende der KPH Wien/Krems entwickeln fachdidaktische Medien für den Übergang von Kindergarten zu Volksschule



Cornelia Zobl ist Professorin für Technisches Werken an Volks- und Mittelschulen an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems. Sie studierte Technisches Werken und Bildnerische Erziehung an der Akademie der bildenden Künste im Diplomstudium und machte danach ihr Doktorat im Bereich der Allgemeinen Erziehungswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität in Graz.

Der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule ist für die (angehenden) Schüler:innen, wie für deren Eltern, Kindergartenpädagog:innen und Lehrer:innen in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung. Die sogenannte *Transition* wird aus schulpädagogischer Perspektive als Phase verstanden, in der es durch den institutionellen Wechsel vom Kindergarten zur Schule zu einem Bruch in der Biografie der Kinder kommt. Dieser Bruch wird von den Neo-Schüler:innen, je nach persönlichem resilienten Vermögen, als mehr oder weniger stressig und angstbehaftet erfahren.<sup>1</sup> Wie bei allen Übergängen im Leben eines Menschen liegt auch im Übergang vom Kindergarten in die Volksschule großes transformatorisches und damit auch bildungsrelevantes, entwicklungspsychologisches und -physiologisches Potenzial<sup>2</sup>. In zahlreichen Projekten wird deshalb versucht, diesen Übergang so zu gestalten, dass die Voraussetzungen des schulischen Lernens bei den Schulanfänger:innen durch unterschiedliche Maßnahmen ermöglicht werden. Neben der persönlichen Betreuung durch pädagogische Fachkräfte, dem aktiven Austausch und Einbinden von Kindergartenkindern in den schulischen Unterricht, dem verschränkten Einsatz von pädagogischen Fachkräften und der räumlichen Nähe der aufbauenden Bildungsinstitutionen<sup>3</sup>, sind es auch didaktische Maßnahmen im Unterricht

selbst, die die Schüler:innen den Übergang gut meistern lassen. Aus didaktischer Perspektive stellt sich mit der Transitionsphase eine spezifische Herausforderung, nämlich Schüler:innen sowohl als (ehemalige) Kindergartenkinder als auch als Schüler:innen „anzurufen“ (Althusser). Ein Unterschied ist hier vor allem aus lerntheoretischer Perspektive herauszustellen: Lernen Kindergartenkinder vornehmlich spielerisch, so wird mit dem Schuleintritt ein Lernen eingeübt, das zunehmend methodisch-systematischen Kriterien und Standards folgt. Relevante Stichworte sind hier u.a. Medienkompetenz, Methodenkompetenz und das Lernen des Lernens. Das didaktische Setting in der Primarstufe I sollte, so die Überlegung, wenn möglich das Spielen bzw. das Spielerische in den Unterricht einbeziehen, um die Schüler:innen als ehemalige Kindergartenkinder abzuholen. Nun ist aber gerade dieser Anspruch aus bildungstheoretischer Perspektive äußerst problematisch. Zeichnet sich das Spiel(en) gerade durch seine Freiheit bzw. Freiwilligkeit aus (Schiller), so muss jeder (fach-)didaktische Zugriff als Einschränkung dieser Freiheit bzw. Freiwilligkeit im Spiel verstanden werden. Das Spiel wird (fach-)didaktisch verzweckt. Die Einbindung von Spielzeug in den Unterricht – so das Dilemma – ist eine echte Spielverderberin. Was tun?

Einen Ausweg kann eine medien-didaktische Hinwendung bieten. Dies war Ausgangspunkt in einer werktechnischen Lehrveranstaltung in der Volksschul-Lehrer:innenbildung der KPH Wien/Krems. Nicht die Lehrer:innen spielen mit den Schüler:innen, sondern die Schüler:innen spielen selbst mit bereitgestelltem Spielzeug. Das Setting erinnert somit an jenes des Kindergartens, in dem es ebenfalls Phasen des freien Spielens gibt. Die Schüler:innen geben ihrem Spiel somit auch in der Schule einen eigenen Sinn. Die didaktischen Herausforderungen für die Lehrperson verschieben sich von der Gestaltung des Settings hin zur Gestaltung von didaktischem Spielzeug. Die Studierenden stellten sich dementsprechend die Frage, welche Kriterien es für „gutes“ Spielzeug gibt und wie dieses für den Technischen Werkunterricht in der ersten Klasse gestaltet werden kann. Oder anders formuliert: Welchen Kriterien unterliegt fachdidaktisches Spielzeug, das Kindern dennoch maximale Freiheit im Spiel ermöglicht?

Schon Friedrich Schiller stellte sich diesem Problem, wenn er im ausgehenden 18. Jhd. darüber nachdachte, wie man Menschen dazu bewegen könnte, ihre (aufgeklärte) Vernunft zu gebrauchen. Das Spiel – das sich aus den Bedürfnissen der dinglichen Welt motiviert – schien ihm dafür richtig, um die Schönheit der abstrakten Welt



als Basis des kritischen und eigenständigen Urteilens für Individuum und Gesellschaft zu eröffnen. Eine solche Kunst bzw. ein solches Spiel „muss sich am Ideal der Zeit abarbeiten, um als Vorbild und Kulturweiser für die Menschen dienen zu können“ (Schiller 2010, S. 35). Das Spiel dient Schiller somit als Mittler, um die Menschen dazu anzuregen, sich eingehend, selbständig aber auch im Sinne eines guten gemeinsamen Lebens auseinanderzusetzen. Für die Studierenden bedeutet dies konkret, dass geeignetes Spielzeug die Schüler:innen motiviert, damit zu spielen, d.h. ihren *Spieltrieb* immer wieder anregt. Das Spielzeug soll möglichst alle Schüler:innen ansprechen und dabei ein reichhaltiges und kreatives *Als-Ob* (Eigensinn im Spiel) zulassen. Gleichzeitig soll sich das Spiel an fachdidaktischen Inhalten und überfachlichen Idealen, wie z.B. Nachhaltigkeit und Design, orientieren.

Mit solchen Kriterien kann also zwischen „gutem“ und „schlechtem“ Spielzeug unterschieden werden, wenn auch nur graduell. Die vielfach ausgezeichnete Spielzeugdesignerin Cas Holman setzt Maßstäbe mit ihrem auch für die Schule einsetzbaren Spielzeug *Rigamajig*<sup>4</sup>, das starke Ähnlichkeiten mit dem in Österreich produzierten und teilweise in den Schulen eingesetzten *Matador-Konstruktionsbaukasten*<sup>5</sup> hat. In einem Interview geht Holman auf die Kriterien guten Spielzeugs ein. Holman versteht Spielzeuge als Werkzeuge für Kinder, die viele Möglichkeiten des Spielens eröffnen sollen. Ziel und Funktion jedes Spielzeugs müssen also ebenfalls möglichst offen gestaltet werden. Einfachheit ist ein Qualitätskriterium: So ist es Holmans Ziel, die „Gehirne der Kinder“ anzuschalten und nicht durch komplexe Funktionen des Spielzeugs die Kinder „bei Laune zu halten“. Gutes Spielzeug ist aus wertvollen Materialien und nach

besten Qualitätskriterien gefertigt. Zudem berücksichtigt es die motorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Größe von Kinderkörpern und -händen. Die Wertschätzung gegenüber Kindern und gegenüber den Rohstoffen der Natur wird nach Holman nur so ausdrückbar, und Kinder nehmen ein solches Spielzeug mit großer Freude an.<sup>6</sup>

Wie gestaltet man „gutes“ Spielzeug für den Technischen Werkunterricht am Beginn der 1. Klasse? Erste Prototypen entstanden in einem reflexiven Changieren zwischen einer intensiven Auseinandersetzung mit konkreten Themenfeldern des Lehrplans und in den ersten konkreten Umsetzungsversuchen. Einen Einblick über die vorläufigen Ergebnisse erhalten Sie in den nachfolgenden Kurzartikeln<sup>7</sup>.

◆ Sofie Hofbauer, Veronika Kunz und Birgit Schroeder setzten sich mit dem Problem der Vermittelbarkeit von Luft als Energiequelle auseinander. Entstanden ist ein dreiteiliges Spieleset, das einen Luftballonantrieb als Antrieb für ein Land- und ein Wasserfahrzeug für Schüler:innen bereitstellt. Die Überlegungen zur Konzeption stellt das Team im ersten Absatz vor. Fachdidaktischen Anschluss kann ein solches Spielzeug zum Thema Energie, Antriebe, Fahrzeuge, Fortbewegung, Materialität, Mechanik u.v.m. bieten.

◆ Melissa Bauer, Barbara Bols und Julia Gschrofl setzen sich mit einem überfachlichen Aufgabenfeld auseinander: Der Gestaltbarkeit von Geräuschen – als wesentlicher Inhalt der Musikerziehung im Kontext der Rhythmik und der Gehörschulung, und auch des Technischen Werkens im Kontext von Spiel- und Freizeit – wurde durch ein Spielzeug entsprechen, das durch unterschiedliche Materialität und Resonanzkörper zum Musizieren bzw. Rhythmisieren einlädt. Eingebunden in den Techni-

schen Werkunterricht kann mit den Schüler:innen der Zusammenhang von Materialität, Form und Akustik verdeutlicht werden. Der traditionelle Instrumentenbau ist hier ein ebenso wichtiges Kontextfeld wie der zeitgenössische und experimentelle Instrumentenbau.

◆ Im letzten Teilartikel widmen sich Peter Orth, Viktoria Pfister und Katharina Prause dem Phänomen Strom. Der Einsicht folgend, dass die komplexen Hintergründe des Phänomens Elektrizität von Volksschüler:innen meist noch nicht umfassend verstanden werden können, setzt das Team auf die Darstellung von Effekten, die durch Strom erzeugt werden können. Ein Puppenhaus mit Licht, Klingel und Photovoltaikanlage regt Schüler:innen dazu an, auch in ihrer eigenen Umgebung Techniken wahrzunehmen, die mittels Strom funktionieren, und nach ihrer Funktionalität zu befragen,.

Wir freuen uns auf kritische Nachfragen, Erfahrungen und Rückmeldungen.

#### Literatur

- BMBF (2014): Integration in der Praxis. Schuleingangsphase. Heft 34. Online unter: Griebel, & Niesel, (2004): Transition. Weinheim: Beltz.
- Holman, C. (2017): Design for Play. In: Abstract: Design als Kunst. Netflix-Doku-Serie.
- Marotzki, W. (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Methodologie – Tradition – Programmatik. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2 (1999) 3, S. 325–341.
- Schiller, F. ([1795] 2010): Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart: Reclam.

### Sophie Hofbauer, Veronika Kunz & Birgit Schroeder Bewegte Luft, die bewegt

Dass Luft nicht Nichts ist, ist eine Einsicht, die Schüler:innen ermöglicht, zahlreiche technische (und naturwissenschaftliche) Phänomene nachzuvollziehen. Doch wie kann Luft fachdidaktisch sichtbar gemacht werden? Und zwar so, dass Luft bzw. Wind *als eine Energiequelle neben anderen* für Schüler:innen begreifbar wird? Einen solchen Unterricht speziell für sehr junge Schüler:innen zu gestalten, ist eine Herausforderung, die einen komplexen Sachverhalt auf niederschwelliger Ebene darstellen muss.

Auch der Lehrplan für Technisches Werken in der Volksschule sieht vor, dass mithilfe technischen Spielzeugs „Einsichten in Funktionsweisen an[z]u bahnen“ sind, sowie Energie sichtbar und nutzbar gemacht werden soll. Speziell letztgenannter Bereich soll in der Grundstufe I mit der Sichtbarmachung und Nutzung von Energie durch die Erzeugung von Bewegung mit elementaren Kräften wie Wind, bis zur Umwandlung der Bewegungsenergie in Antriebsenergie, thematisiert werden. (Vgl. Lehrplan VS 2007)

Zunächst scheinbar wenig innovativ bietet sich in diesem Zusammenhang das Heranziehen von Spielzeug in Form von autonom angetriebenen Fahrzeugen an. Ausschlaggebend für diese Überlegung ist vor allem der Lebensweltbezug. Kinder bauen bis in die erste Klasse viel Wissen und Können auf – mit und durch Spielen, Beobachten und Mitbenutzen von unterschiedlichen Fahrzeugen an Land, auf dem Wasser und in der Luft. Aus fachdidaktischer Perspektive kann durch den Bezug zu Spielzeug-Fahrzeugen auf dieses Vorwissen zugegriffen und daran angeknüpft werden. Die we-



Abb. 1 Der Antrieb kann sowohl auf ein fahrendes als auf ein schwimmendes Fahrzeug aufgesteckt werden

sentliche Frage ist aber, wie diese Fahrzeuge „aussehen“ müssen, um dem gesetzten Unterrichtsziel zu entsprechen? Wie wird Luft als eine Energiequelle neben anderen über Spiel-Fahrzeuge angemessen nachvollziehbar? Oder, um es mit den Worten des Technikdidaktikers Winfried Schmayl (1995) zu sagen: Wie lässt sich „technische Wirklichkeit“ durch eine „Sachperspektive, die sich auf die Artefakte und Systeme bezieht“ erschließen, ohne eine „vorzeitige Festlegung durch Belehrung“ zu erwirken (ebd. 16f)?

Es geht uns also vor dem Hintergrund eines weitgefassten Technikbegriffs, der einen Blick auf die Gesamtheit aller nützlichen Artefakte und Systeme sowie sämtliche menschlichen Handlungen ihrer Herstellung und Verwendung eröffnet (vgl. Ropohl 2009, S. 31), darum, durch den Bezug auf ein spezifisch gestaltetes Spiel-Fahrzeug Vorwissen kritisch und differenziert aufgreifen zu können, um dann mit gezielten Kon-

textualisierungen und Aufgabenstellungen anzuschließen. Hadenfeldt et al. (2018) weisen beispielsweise darauf hin, dass Kinder durch Alltagserfahrungen bestimmte Vorstellungen zu den Begriffen *Kraft* und *Bewegung* haben. Sie verstehen diese inhärent miteinander verknüpft und ohne Vorstellung vom Zusammenhang zwischen Kraft und Bewegung (vgl. ebd. S. 115f).

Auf Basis dieser Überlegungen entwickelten wir einen simplen, aber inhaltlich und thematisch ausbaubaren *Bausatz*, dessen Kernstück ein einfach konzipierter Luftballon-Motor bildet, der an unterschiedliche Fahrzeugformen als Antrieb angesteckt werden kann. Dieses Spielzeug bietet aus unserer Sicht zwei wesentliche fachdidaktische Ansatzpunkte: Einerseits kann diese Form des Antriebs durch die deutliche und unmittelbare Erfahrung des Rückstoßprinzips anschaulich zu basalen Erkenntnissen über das Medium Luft führen. Es ist Luft, die sich durch das schnelle





Abb. 2 Katamaran mit aufgestecktem Luftballon-antrieb

Entweichen aus dem sich zusammenziehenden Luftballon als gerichtete Windsäule eine kraftvolle Bewegung der Fahrzeuge bewirkt. Ist diese an Land nur mit der Hand erspürbar, hinterlässt sie auf dem Wasser eine deutliche Markierung auf dessen Oberfläche. Bewegte Luft kann also Dinge bewegen, anhalten und auch verformen Sie ist eine potenzielle Energiequelle für technische Anwendungen. Andererseits wird durch die unterschiedlichen Fahrzeugtypen ein mehrperspektivischer Einsatz des Wirkprinzips von Luft angedeutet. Die Kraft des Windes kann in unterschiedlichen Kontexten Anwendung finden. Im Fall des Luftballon-Antriebs wird Luft technisch in Bewegung versetzt, und die Umwandlung von einer Energieform (Aufblasen, Elastizität des Gummis) in eine andere kann thematisiert werden. Die Beobachtung der oberflächlichen Verformung von Wasser und demerspüren des Luftstrahls auf der kindlichen Haut kann spielerisch zu anderen Anwendungen von Windkraft führen.

Unser hier vorgestellter Prototyp besteht aus drei Komponenten (Abb. 1):

ein vierrädriges Fahrzeug (Titelbild), der Rumpf eines Katamarans (Abb. 2) sowie der aufsteckbare *Motorblock* in Form eines Kunststoffrohres und eines Luftballons. Das Kunststoffrohr ist in seinen Abmaßen und in der Gestaltung der Endflächen so dimensioniert und ausgestattet, dass das Aufblasen des Luftballons und das händische Verschließen des aufgeblasenen Luftballons mit gleichzeitigem Aufstecken auf die Motorblockhalterungen an den Fahrzeugen erleichtert wird. Kinder lernen durch Hantieren mit diesen Komponenten spielerisch, dass Luft ein (be)greifbares Medium ist, dass Kraft durch Luft erzeugt werden kann, und dass der Antrieb das Fahrzeug in Bewegung bringt. Die wechselwirkenden Kräfte sowie ihre Übertragung in Bewegungsenergie können durch die eigenständige Montage und *Inbetriebnahme* des Motors am Fahrzeug beobachtet und nachvollzogen werden. Durch die Austauschbarkeit des Motors bzw. des Fahrzeugs kann auch das Fahrzeug als eigenständiges technisches Artefakt begriffen werden, das die vom Antrieb erzeugte Kraft auf unterschiedliche Weise

in Bewegung überführt (vgl. Hadenfeldt et al. 2018, S. 115).

Das Anbringen des austauschbaren Motors auf zwei in ihrer Bauart sehr unterschiedliche Fahrzeuge trägt dazu bei, vorhandene kindliche Präkonzepte, wie z. B. die Annahme, die Räder eines Fahrzeuges seien der Antrieb, aufzubrechen und fachwissenschaftlich korrekte Vorstellungen anzubahnen (vgl. [supra-lernplattform.de](http://supra-lernplattform.de)). Weiters bieten die unterschiedlichen Geschwindigkeiten und Reichweiten, die sich bei der Nutzung desselben Antriebs auf Fahrzeugen unterschiedlicher Bauart ergeben, Anlass für Rückschlüsse in Bezug auf weitere wirkende Kräfte sowie auf die Konstruktionsweise der Fahrzeuge. Damit kann unser fachdidaktisches Spielzeug in Grundstufe I auch im Lehrplanbereich „Kräfte sparen und Kräfte übertragen“ dem Kennenlernen der Grundfunktionen und Wirkungsweisen der technischen Bauelemente zur Kraftübertragung bei Fahrzeugen dienen. In Grundstufe II unterstützt es mit einer Ergänzung um weitere selbstgebaute Fahrzeuge wie Fluggeräte, Raketen oder U-Boote im Lehrplanbereich „Fahren – Gleiten – Schwimmen“ den Erwerb vertiefender Einsichten. Auch Ergänzungen um weitere Antriebe wie z. B. Solarantrieb oder Federantrieb mit Gummiringen samt notwendigem Umbau der Fahrzeuge, die von den Schülerinnen und Schülern in weiterer Folge selbst erdacht, geplant und hergestellt werden könnten, stellen äußerst gewinnbringende Ausbavarianten dar.

#### Literatur

Bienhaus W. (2008): Technikdidaktik – der mehrperspektivische Ansatz. Online unter: [http://technikunterricht.dgtb.de/fileadmin/user\\_upload/Materialien/Didaktik/mpTU\\_Homepage.pdf](http://technikunterricht.dgtb.de/fileadmin/user_upload/Materialien/Didaktik/mpTU_Homepage.pdf)  
 Hadenfeldt J., Neumann I., Neumann K., Steffensky M. (2018): Stof-

fe, Energie und Bewegungen beschreiben, untersuchen und nutzen – Schülervorstellungen. In: Adamina M. et al. (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“ Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 103–120.

Ropohl G. (2009): Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik. 3. überarbeitete Auflage. Karlsruhe: Universitätsverlag.

Schmayl W. & Wilkening F. (1995 [2001]): Technikunterricht. 2. überarbeitete Auflage. Online unter: <https://dgtb.de/wp-content/uploads/2020/04/Schmayl-Wilkening-Technikunterricht.pdf>

Stuber T. et al. (2022): Technik und Design. Handbuch für Lehrpersonen. Spiel, Mechanik, Energie. 3. Auflage. Bern: hep.

Supra Lernplattform (o.J.): Luft. Fachdidaktische Informationen. Online unter: <http://www.supra-lernplattform.de/index.php/lernfeld-natur-und-technik/luft/fachdidaktische-informationen#1>

### Melissa Bauer, Barbara Bols & Julia Gschröfl Geräusche gestaltbar machen

Der Bereich *Sport, Spiel, Hobby* im Lehrplan für Technisches Werken in der Volksschule bietet viele Möglichkeiten der Auseinandersetzung. Auch dem fächerübergreifenden Unterricht (Werken – Musik) kann hier Raum gegeben werden. So sehen wir eine interessante Aufgabe darin, Schüler:innen musikalisch geleitete und technisch vermittelte Gestaltungsmöglichkeiten zu Akustik und Geräuschen näher zu bringen. Das Naheverhältnis von Musik und Technik wird hier besonders deutlich: Musik

kommt nicht ohne Technik aus und es sind technische Innovationen verschiedenster Art, die die Musik inhaltlich verändern. Uns geht es hier vor allem um Instrumente, die Geräusche erzeugen. Schüler:innen sollen aus Perspektive der Musik die Instrumente kritisch befragen und aus technischer Perspektive die akustische Geräusche-Gestaltung erforschen.

Instrumente werden in unterschiedliche Gruppen eingeteilt. Je nach Ton- bzw. Geräuscherzeugung werden Streich-, Blas-, Zupf- und Schlaginstrumente unterschieden, d.h. die jeweiligen Instrumentalgruppen sind auf spezifische Töne, Klang- und Geräuschfarben ausgerichtet. Gerade aus fachdidaktischer Perspektive und in Bezug auf beide Fächer scheint es interessant, diese Töne, Klänge und Geräusche für Schüler:innen gestaltbar und somit kritisch befragbar zu machen. Musik wird als fluide und zu entwickelnde Kunst- und Kulturform verstanden. Die technische Auseinandersetzung kann hierbei einen möglichen Ansatzpunkt bieten. Ein nach wie vor wirkmächtiges Beispiel bietet der italienische Maler und Komponist Luigi Russolo. Der Futurist entwickelte am Anfang des letzten Jahrhunderts, inspiriert von den neuen urbanen Geräuschkulissen, Instrumente zur Geräuscherzeugung. Unterschiedliche Kästen mit Schalltrichter und unterschiedliche Membrane ermöglichten Russolo eine differenzierte Auseinandersetzung mit Geräuschen und deren Erzeugung. Seinen Anspruch formulierte er in seinem Manifest so: „Wir müssen diesen engen Kreis reiner Töne durchbrechen und den unerschöpflichen Reichtum der Geräusch-Töne erobern.“ (Russolo 2000, S. 7)

Geräusche (und Töne) sind vielschichtig und können stets erweitert und neu entdeckt werden. Dies geschieht, indem man sich mit ihnen auseinandersetzt, sie erforscht und Wege

sucht, sie zu verändern. Dass dies auch heute zu völlig neuen Klangerlebnissen führen kann, beweisen Künstler wie u.a. Cosmo Sheldrake auf prominente Weise.

Neben den Geräuschen selbst kann auch ihre Klangfarbe, sozusagen die *Geräuschwerte*, verändert werden. Eine große Rolle für die Klangfarbe spielt das Klangspektrum, das sich aus einem Mix von Grundton, Obertönen, Rauschanteilen und Lautstärke zusammensetzt. Aufgrund unterschiedlicher materieller und räumlicher (resonanter) Einflüsse kann daher ein und derselbe Ton unterschiedlich klingen. Anders formuliert: Spielt man ein und denselben Ton auf unterschiedlichen Instrumenten, klingt dieser aus Gründen der unterschiedlichen Verhältnismäßigkeit von Grundton, Oberton, Rauschanteil und Lautstärke jeweils anders. (Vgl. Koch o.J.) Beziehen wir dieses Wissen auf Geräusche, so können auch diese durch unterschiedliche instrumentale Gestaltungen unterschiedliche Farben aufweisen. Gestaltet werden kann sowohl mittels unterschiedlichen Materials als auch durch unterschiedliche Formen, die das Medium, das das Geräusch erzeugt – also das Instrument – letztlich ausmachen.

Unser Anspruch für den Unterricht kann so zusammengefasst werden: Verschiedenartigste Geräusche sollen unter dem Aspekt der harmonischen sowie rhythmischen Intonation und Regulation erzeugt und gestaltet werden. Während die Intonation von Geräuschen musikalisch bearbeitet werden kann, sind für das Fach Werken vor allem Erzeugung und Regulation von Geräuschen interessant, die spielerisch mit einem didaktischen Percussion-Spielzeug aufgegriffen werden. Quasi nebenbei können sich Schüler:innen mit dem Einfluss unterschiedlicher Materialität und Formgebung auf Geräuschfarben auseinandersetzen. Instrumente wie Rassel

Sofie Hofbauer, Veronika Kunz und Birgit Schroeder studieren Volksschullehramt im Schwerpunkt Kunst, Werken und Gestalten an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.  
 Melissa Bauer, Barbara Bols und Julia Gschröfl studieren Volksschullehramt im Schwerpunkt Kunst, Werken und Gestalten an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.  
 Peter Orth, Victoria Pfister und Katharina Prause studieren Volksschullehramt im Schwerpunkt Kunst, Werken und Gestalten an der Privaten Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.



oder Trommel bieten sich durch ihre einfache Bauweise an. Die Veränderung der Spannung der Felle, des Materials oder der Größe des Tonkörpers (damit auch die Veränderung des Resonanzraums) wirken sich neben unterschiedlichen musikalischen Spielvarianten auf das erzeugte Geräusch aus. Noch einmal wollen wir hier Russolo zu Wort kommen lassen: „Unser Ohr verlangt nach einer [disharmonischen] Intensi-

wollen so ein Interesse an der Wirkung, Gestaltung und möglicherweise Nachahmung von unterschiedlichen bekannten und unbekanntem Geräuschfarben ermöglichen. Wir setzten dabei ein breites Erfahrungsspektrum mit Geräuschen bei den Schüler:innen voraus, das im Laufe des weiteren Unterrichts dann systematisch aufgegriffen werden soll. Ob das Ohr danach „verlangt“, sei dahingestellt. Es können jedoch auf jeden Fall spezifi-



Abb. 3 Unterschiedliche Füllmaterialien für die Instrumente

tät von Geräuschen, da es schon vom modernen, mit vielfältigen Geräuschen so verschwenderischen Leben erzogen worden ist.“ (Russolo 2000, S. 9) Fachdidaktisch setzten wir Russolos experimentellen Zugang zu Instrumenten an den Anfang der Auseinandersetzung und

sche Hörgewohnheiten von Schüler:innen angesprochen werden. Unser Prototyp eines geräuscherzeugenden Instruments für den Unterricht greift unterschiedliche Bauarten auf: Durch bauliche Veränderung sollen klangliche Variationen erzielt werden.



Abb. 4 Beim Instrumentenbau kann auf unterschiedlich lange Klangkörper zurückgegriffen werden

rechts:  
Abb. 5 Der Zusammenbau ist kindgerecht gestaltet  
Abb. 6 Auch die Klangkörper sind kombinierbar



Das Spielset besteht aus einer Trommel und einer Rassel, die von den Schüler:innen mit unterschiedlichen Materialien (z.B. Perlen aus Kunststoff und Holz, Kunststoff- und Glasnuggets, Reis, Linsen, Dekosteine) befüllt werden können (Abb. 3). Die Instrumente bestehen jeweils aus drei Teilen: einem Grundelement (klein: grün) und zwei Erweiterungselementen (mittel: rot, groß: blau). Die Rassel (Abb. 4) hat außerdem zwei Deckel, die Trommel (Abb. 5) lediglich einen, um den Resonanzraum verschließen zu können (Abb. 6). Die einzelnen Elemente können einfach und mit wenig Kraftaufwand miteinander verbunden bzw. voneinander getrennt werden. Um das Spielset bereits für junge Kinder anbieten zu können, sind die Verbindungsstellen sehr einfach angelegt. Die Teile werden locker übereinander gesteckt und mit Hilfe von Gummischlaufen und einer Konstruktion aus einer Schraube mit Muttern fixiert.

Mit diesem Instrumente-Spielset können Kinder spielerisch und experimentell die Eigenschaften von Geräuschen an sich und ihre Erzeugung und Veränderbarkeit im Instrumentenbau (Tonkörper, Resonanzraum, ...) erforschen.

**Literatur**

Koch R. (o.J.): Klangfarbe Musik. Online unter: <https://ronaldkah.de/klangfarbe-musik/>  
Musikerziehung (2022): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, Fassung vom 22.08.2022. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&ShowPrintPreview=True>  
Russolo L. (2000): Die Kunst der Geräusche. Mainz: Schott Music.  
Technisches Werken (2022): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen, Fassung vom 22.08.2022. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&ShowPrintPreview=True>

**Peter Orth, Victoria Pfister & Katharina Prause  
Puppen greifen auf nachhaltige Energie zurück**

„Energie sichtbar machen und nutzen“, „Elektrische Bauteile und deren Funktion“ im Unterricht bearbeiten: Das sind Aufträge an Lehrer:innen im technischen Werkunterricht zum Thema *Elektrizität*, wenn man den gegenwärtigen Lehrplan der Volksschule ernst nimmt (vgl. Lehrplan VS 2007, S.3–4). Während mechanische Kräfte sinnlich erfahrbar sind, ist

es oft schwer, diese sinnlich nur eingeschränkt oder gar nicht erfahrbaren technischen Themen für Schüler:innen der Grundstufe 1 altersgerecht zu vermitteln. So schreibt der Werkdidaktiker Gert Hasenhütl: „Mechanisches Wissen entspricht oft noch einem eher körpertechnischen Wissen. Kinder entwickeln ein Gefühl für Masse, Schwerpunkt und Balance, das sie dann auf technische Objekte umlegen. Elektrotechnisches Wissen ist nur mehr teilweise sinnlich erfahrbar und erfordert starke Abstraktionsleistungen bei Kindern.“ (Hasenhütl 2022, S. 13)

Strom ist und bleibt mehr oder weniger unsichtbar. Dies betrifft das Phänomen Strom selbst wie auch seine technische Installation. Neue Technologien treiben diese erschwerte Einsicht auf die Spitze, wenn man bedenkt, dass Schaltungen auf Platinen teilweise im Nanobereich aufgebaut werden. Wie soll man Kindern etwas sichtbar machen, wenn alles hinter Mauern, schicken Verkleidungen und Abdeckungen versteckt ist? Die Sozialwissenschaftlerin Sabrina Deisler gibt zu bedenken, dass Kinder erst einmal wissen müssen, wo überall Strom benötigt wird, um ein Gefühl für die Präsenz von diesem zu bekommen (vgl. Deisler 2003, S. 28). Um also mit Schüler:innen über das Phänomen Strom zu sprechen, braucht es zunächst ein Verständnis für das Anwendungsfeld im Alltag. Dies ist ein erster wichtiger Anhaltspunkt.

Wichtig ist auch zu wissen, dass sich die Interessen von Schüler:innen im Alter zwischen 9 und 11 hauptsächlich auf die Wirkungen des Stroms beziehen (vgl. Deisler 2003). Deisler führt aus, dass der Weg zum abstrakten Denkvermögen, das das Phänomen Strom voraussetzt, am besten mit Übungen rund um den einfachen Stromkreis eingeübt werden kann. Ob jedoch die Erfahrungen mit der Wirkungsweise rund um den Strom von den Schüler:innen in

jene physikalische Abstraktheit überführt werden können, wie sie dann im Physikunterricht der Unterstufe weiter vertieft wird, bleibt für den Bereich der Volksschule fraglich (vgl. Deisler 2003, S. 28–30). Was nun? Lohnt es also im Grunde nicht, sich mit Schüler:innen der Grundstufe 1 aus werktechnischer Perspektive mit dem Phänomen Strom auseinanderzusetzen?

Um nicht gleich *das Kinde mit dem Bade auszuschütten*, scheint es aus fachdidaktischer Sicht klug, auf die Vermittlung von „Erscheinungen und Wirkungen von Strom“ zu fokussieren. Und dies interessiert auch 6- bis 8-jährige Schüler:innen der Grundstufe 1. Aufschluss gibt u.a. die Broschüre der Stiftung *Haus der kleinen Forscher* (2019), die sich mit der Vermittlung von Strom und Energie ab dem Kindergartenalter befasst. Herausgestellt wird, dass Strom vor allem dann in seiner Wirksamkeit „sichtbar“, d.h. für Kinder und Schüler:innen erfahrbar wird, wenn dieser sich in eine andere Energieform wandelt (vgl. ebd. S. 9). „Für Kinder ist dabei oft die Heftigkeit der Reaktion besonders interessant“ (ebd. S. 13). Neben Gedankenexperimenten, die nach einem Tag ohne Strom fragen, oder etwa dem Führen eines „Strom-Tagebuchs“, sind es leuchtende Lampen und sich drehende Teile (z.B. Ventilatoren), die Schüler:innen anhand von Artefakten die Wirkung von Strom als Energiequelle verdeutlichen sollen (ebd. S. 24ff).

Für unsere Frage nach einem fachdidaktischen Spielzeug rund um das Thema Strom braucht es also einerseits die Darstellung vieler lebensweltbezogener Anwendungsgebiete von Strom und andererseits die Darstellung von unterschiedlichen Wirkungsweisen bei der Umwandlung von Strom in andere Energieformen. Es drängt sich eine Spielzeugform auf, die als wahrer Klassiker angesehen werden kann:





Abb. 7 Ein Puppenhaus mit fachdidaktischem Mehrwert

Das Puppenhaus als Modellhaus im Maßstab unterliegt zwar unterschiedlichen Trends, kommt aber wahrscheinlich gerade deshalb nie aus der Mode (Abb. 7). Aus fachdidaktischer Sicht kann das zugängliche Puppenhaus gerade dann verwendet werden, wenn vermeintlich unzugängliche Themen im Unterricht bearbeitet werden sollen.

Mithilfe eines Puppenhauses können Kinder mit allen Sinnen auch die Wirkungsweisen und elektrotechnischen Grundlagen von Strom erleben und erfahren. Um ein möglichst breites Spektrum von Anwendungs- und Bezugsfeldern aufgreifen zu können, stattdessen unser Puppenhaus mit gängigen Techniken (Licht, Türklingel, Heizung, ...) aus, aber auch mit Technologien, die das Thema

Nachhaltigkeit aufgreifen. Die Puppen haben die Möglichkeit, ihr Handy über eine Photovoltaikanlage/Windkraftanlage am Dach zu laden. Die Schüler:innen stoßen so spielerisch auf die Funktionsweisen eines Schalters, den Aufbau eines Lämpchens, die Wirkung einer Türklingel und die Erzeugung von Wärme durch Strom. Durch die offene Verkabelung an der Rückseite wird die Verbindung und die Aufbereitung offen dargestellt. Weiters können Schüler:innen erfahren, dass der Strom nicht nur aus der Steckdose oder von einer Batterie kommt, sondern auch durch Solarpanels und von Sonnenstrahlen erzeugt werden kann. Sie erfahren dann, wann diese Panels ihre Energie beziehen und wann nicht. Fast nebenbei bekommen Schüler:innen einen Eindruck

vom Unterschied zwischen der umweltfreundlichen und nachhaltigen Modifikation der Stromgewinnung und der herkömmlichen Stromgewinnung durch Batterien im Kontext von Spielzeug. Im besten Fall können die Kinder selbst nachvollziehen, dass ein Stromkreis bestehen muss, damit z.B. die Lampen des Hauses leuchten und dieser durch den Schalter unterbrochen werden kann.

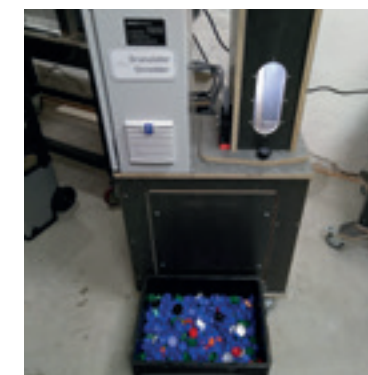
#### Literatur

Deisler S. (2003): Der Strom macht's. Vorstellungen 9–11jähriger Kinder zum Thema Strom. Kassel: kassel university press.  
 Hasenhütl G. (2022): Technische Individuation. Konzeptuelle Vorüberlegungen zur Lehre und Forschung in der

technischen Bildung. In: Reihe Antrittsvorlesungen an der KPH, Band 8. Wien & Krems: KPH Wien/Krems. Stiftung Haus der kleinen Forscher (2019): Strom und Energie. Praxisideen, Anregungen und Hintergrundwissen für Kita, Hort und Grundschule. Online unter: [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere\\_Strom\\_Energie.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere_Strom_Energie.pdf)

- 1 Einen Überblick zum Thema des Übergangs von Kindergarten zur Volksschule aus unterschiedlichen Perspektiven bieten Griebel & Niesel (2004) in *Transitionen* erschienen im Beltz Verlag.
- 2 Diese (recht neue) Sichtweise der Erziehungswissenschaften auf das Bildungspotenzial von empirisch nachvollziehbaren Brüchen in der Biografie spürt Marotzki (2019) in seinem Aufsatz *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* nach und gibt einen Überblick über die theoretischen Einsatzpunkte und Implikationen.
- 3 Einen Überblick über österreichweit getätigte Maßnahmen in der Transitionsgestaltung unter dem Aspekt der Inklusion von behinderten Schüler:innen bietet die Publikation des BMBF unter dem Titel *Integration in die Praxis. Schuleingangsphase*. (2014).
- 4 Siehe <https://www.rigamajig.com/>.
- 5 Siehe [https://www.matador.at/Produkte/Explorer-5:::1\\_3.html](https://www.matador.at/Produkte/Explorer-5:::1_3.html).
- 6 Das Interview mit Cas Holman findet sich auf Netflix in der Dokureihe *Abstract – Design als Kunst* (2017).
- 7 Die Kurzarbeit wurden in mehrmaligen Korrekturschleifen überarbeitet. Dabei wurde der Schreibstil ob der durchgängigen Lesbarkeit des Artikels angeglichen. Für die jeweiligen Inhalte sind vollumfassend die genannten Autor:innen verantwortlich.

## Der Eckige Tisch des BÖKWE OÖ



Dieses Mal wurden die BÖKWE-Mitglieder in die Grand Garage ([www.grandgarage.eu](http://www.grandgarage.eu)), der Bildungswerkstatt mit einem Makerspace für technologieinteressierte in der Linzer Tabakfabrik, eingeladen. Die Grand Garage hat spezielle Angebote für Kinder und Jugendliche und bietet maßgeschneiderte Workshops für Schulklassen an.

Hildegard Greco, Katharina Kloibhofer und Daniela Mittelman zeigten uns die Bereiche 3D-Druck, Laser Cut, Blech- und Metalltechnik, Elektronik, Schweißtechnik, Beschichtungstechnik und Textilwerkstatt. Ein Highlight war die Plastic Garage, in der wir Plastikabfall zu Granulat zerkleinerten, in

der Spritzguss-Maschine einschmelzen, mit Druck in Formen einspritzen und bunt gesprenkelte Kreisel, Wandhaken, Knöpfe und Karabiner hervorzauberten.

Und nach all diesen faszinierenden Eindrücken ließen wir den vorweihnachtlichen Abend bei Trank und Speis in der gemütlichen Lounge ausklingen.

Der BÖKWE-OÖ organisiert die Eckigen Tische an wechselnden Standorten (Schulen, Pädagogische Hochschulen, Kunstuniversität, Galerien u.a.) in ganz Oberösterreich. Interessierte Gastgeber\*innen für diese geselligen Treffen mögen bitte Kontakt mit Susanne Weiß aufnehmen: [s.weisz@liwest.at](mailto:s.weisz@liwest.at).



Jan Grünwald

# Archives – from dust to cloud.

## Archive und Sammlungen als Jahresthema 2022/2023 an der Bildnerischen Innsbruck



Das Archiv als ein Raum, der „zwischen einem Friedhof der Fakten und einem Garten der Fiktionen“ (Ernst 2002: 60) oszilliert, hat auch im digitalen Zeitalter Bestand: Als der Fotograf Thomas Ruff im Internet nach Fotos vom World

Trade Center sucht, geht er intuitiv vor, folgt Links, schlägt eigene Routen ein. Die Bilder seiner JPEGs-Serie (2004) zeigen zeitgenössische ikonische Darstellungen von Katastrophen, die in den Archiven des Internets immer wieder an

die Oberfläche gespült werden. Diederich Diederichsen unterstreicht: „Historisch ist nicht, was einmal im Laufe der Zeiten an deren Oberfläche tritt, sondern nur das, was auch ein zweites Mal kommt.“ (Diederichsen 2011)

Auch Michel Foucault geht bei der Auswahl seiner Sammlung von Dokumenten zur Internierung im Frankreich des 17. und 18. Jahrhunderts intuitiv vor. In seinem Text „Das Leben der infamen Menschen“ beschäftigt sich Foucault mit unscheinbaren Existenzen und Anklageschriften, in denen ihr Tun auftaucht. Als Regel für die Suche in den Archiven nennt er: „nichts Besonderes als meinen Geschmack, meine Lust, eine Emotion, das Lachen, die Überraschung, ein gewisses Erschrecken oder irgendein anderes Gefühl“ (Foucault 2003: 314). Es ist die Motivation, die kleinen Brüche und Merkwürdigkeiten des Alltäglichen hervorzuholen und ihnen Aufmerksamkeit zu schenken – ihrer Intensität zu folgen.

Gerade der Blick auf das Existieren innerhalb der Archive, besonders das unscheinbare Existieren, das herausgesucht werden muss oder gefunden werden kann, sollte im Studienjahr 22/23 den Studierenden der Bildnerischen Innsbruck nahegebracht werden, um dabei gleichzeitig eine zunehmende Ökonomisierung und Kanonisierung des Sammelns kritisch zu reflektieren. Der künstlerische Horizont reicht von der Breite dessen, was sammelbar ist, bis zu den Lücken der Archive, von Displays

und Archiv-Mobiliar bis zur algorithmischen Zusammensetzung künstlicher Intelligenzen, vom Geruch und Staub des Archivs zu Ephemeren und zum Verschwinden, von Archivmacht und Wissenskonstruktion zu Hinterfragung und Subversion durch künstlerische Archive und Anarchive. Im Zuge des Themas wurden Exkursionen u.a. zum Tiroler Landesarchiv, dem Sammlungs- und Forschungszentrum Hall, der Kunst- und Wunderkammer Schloss Ambras, dem Haus der Natur Salzburg, dem Anatomischen Museum der Uni Innsbruck sowie zur Documenta Fifteen unternommen.

Das diesjährige Klassendruckwerk entsteht ebenso unter diesen Vorzeichen. In einer kollaborativen Praxis wird ein Gruppenporträt erarbeitet, gedruckt, konfektioniert und als Anaglyph in einer mehrteiligen Form erfahrbar gemacht (Auflage 120 Stück).

Im zweiten Teil des Studienjahres werden die Studierenden ihre individuellen Projekte zu diesem Thema auf die Rückseite der Porträtteile drucken. In einer Box zusammengefasst wird dieses mehrteilige Archiv zur Zeitkapsel des vergangenen Studienjahres.

Für die kommende Sommerausstellung werden die Studierenden eine gemeinsame Archiv-Struktur erarbeiten, die sowohl als kollektives Display funktioniert als auch die individuellen Arbeiten und Sammlungen der Studierenden präsentiert. Dabei wird die Sommerausstellung bereits in den zukünftigen Räumen der Bildnerischen in der Franz-Fischer-Straße stattfinden. Parallel dazu werden die BA- und MA-Ausstellungen eröffnet. Die Vernissage findet am 14.6.2023 um 19 Uhr statt.

Einen ersten Ein- und Überblick über das kreative Schaffen der Bildnerischen Erziehung, bietet der nächste Tag der offenen Tür Ende April. Dort werden nicht nur umfangreiche Informationen zum Studium an der Bildnerischen,



sondern ebenfalls Einblicke in die Räumlichkeiten sowie das künstlerische Geschehen geboten. Ebenso freuen sich Professor\*innen, Mitarbeiter\*innen und Studierende auf spannende Gespräche mit den Besucher\*innen. Der Tag der offenen Tür findet am Mittwoch, dem 19. April 2023 zwischen 14 und 18 Uhr im PEMA2 in der Amraser Straße 4 statt.

Diederichsen, Diederich (2011): Was James Bond und die Popmusik gemeinsam haben. Süddeutsche 30.11.2011

Ernst, Wolfgang (2002): Das Rumoren der Archive. Berlin.

Foucault, Michel (2003): Schriften zur Literatur. Frankfurt.

TERMININE

**Tag der offenen Tür**

**[BILDNERISCHE] ERZIEHUNG**

**Universität Mozarteum Innsbruck**

**Mittwoch, 19. April 2023, 14 – 18 Uhr**

---

**Sommer-Ausstellung & BA- und MA-Ausstellung Vernissage**

**[BILDNERISCHE] ERZIEHUNG**

**Universität Mozarteum Innsbruck**

**Mittwoch, 14. Juni 2023 um 19 Uhr**



**Robert Pfaller**  
**Zwei Enthüllungen über Scham**  
**Frankfurt am Main: Fischer Verlag 2022 ISBN 978-3-10-397137-8**

**Zwei Enthüllungen – dem schambasierten Affektgewitter entkommen**

Der Wiener Philosoph Robert Pfaller hat die Ergebnisse seines aktuellen Streifzugs vorgelegt. Er widmet diesen einem prägenden menschlichen Gefühl, das über explosives Potential verfügt: die Scham. Pfaller verfolgt in dem schma-

len Band nichts Geringeres, als fehlerhafte Sichtweisen auf die Scham zu enthüllen und eine profunde alternative Annäherung zu formulieren.

Konsumscham, Verbrauchsscham, Körperscham, Seinsscham sind einige der Facetten von Scham. Im ersten Abschnitt des Buches wird auf eben diese Facetten eingegangen. Kaum jemand ist noch imstande, ohne den Schatten eines Zweifels ins Einkaufsregal zu greifen. Ein Einkauf hinterlässt oftmals eine „Spur von dunkel geahnter Scham“ (S. 16). Bereits dieser Umstand verdeutlicht, dass es sich bei Scham nicht um ein Problem des Mangels, sondern um

eines des Überschusses handelt. Eine Nähe zur Konsumscham findet sich in der Verbrauchsscham. Hierbei begreifen sich Menschen selbst als Faktoren eines obszönen Verbrauchs. Scham angesichts eines ungünstigen ökologischen Fußabdrucks, Selbstoptimierungen des Körpers, die Verachtung von Menschen, die ihre eigene Gesundheit durch ein Übermaß an obszönem Genießen gefährden (Essen, Rauchen, Trinken, wenig und zu viel Sport), gehören ebenso dazu. Auch die Scham über den eigenen Körper ist allgegenwärtig. Eine Flut an Körperbildern hat die Menschen erfasst und die Welle scheint nicht zu

brechen, sondern baut sich immer weiter auf. *Bodyshaming* und *fatshaming* sind geläufige Begriffe in der deutschen Umgangssprache.

Mit der Seinsscham wendet sich Robert Pfaller vom „Fleischlichen“ ab und blickt auf die Psyche. Es rücken Wünsche, Begierden, Illusionen, der Intellekt und dessen Irrtümer, die Denkgewohnheiten und die Erkenntnishindernisse in den Fokus. Die Gesamtheit dieser Laster wird als *ontische Mitgift* bezeichnet. Ein wichtiger Begriff, der auf Günter Anders zurückgeht. Menschen schämen sich für etwas, für das sie nichts können. Sie schämen sich ihres Seins. Der Weg zum Schämen führt hierbei über etwas, zu dem wir schuldlos gekommen sind, und das zum eigenen Sein, zu dem wir keine Wahl hatten, gehört. In den Momenten, in denen wir die Mitgift entdecken, entsteht, so Anders, die Scham. Sich schämen bedeutet also, nichts dagegen tun zu können bzw. nichts dafür zu können. Wenig überraschend, dass der Wunsch lautet, die Mitgift möge nicht existieren, sie möge verschwinden. „Das Ideal der Seinsscham besteht im Nichtsein.“ (S. 24)

Die Scham der Verarmten, die prometheische Scham, die Isolationscham, die Scham der Exponiertheit, das Fremdschämen: Spielformen der Scham, die Menschen erfasst, sie handeln lässt oder vielmehr sie lähmt. Die Metapher der Spielformen ist mehr als angebracht und erhält im Abschnitt zur politischen und moralisierenden Scham weitere Facetten. Shaming. Die öffentliche Scham oder Ächtung ist der Schuld überlegen, weil sie die Gesellschaft verbessere. Anprangern in den sozialen Medien ist eine gegenwärtige Erscheinungsweise, die schambasierte Beseitigungsstrategien, wie ein Verbot von Durchmischung von kulturellen Bräuchen oder die mittlerweile viel diskutierte *cancel culture*, eine andere. Pfaller vergisst an dieser Stelle auch



nicht auf das Kaltstellen durch Schambehauptungen. Dieses taucht markant und übermächtig in dem Satz *Ich schäme mich für dich!* auf. Scham wird zum exklusiven Besitz. „Wer sich schämt, möchte am liebsten im Boden versinken oder aus der Welt verschwinden, und die anderen möchten ihn nicht mehr sehen.“ (S. 50) Man wird oder ist Unperson. Doch man will nicht zur Unperson werden. Der Druck steigt.

**Erste Enthüllung – Scham ist nicht außengeleitet – Irrtum der Anthropologen**

Bereits in den 1930er und 1940er Jahren unterschieden die Anthropologinnen

Margaret Mead und Ruth Benedict zwischen Scham- und Schuldkulturen. Der Autor würdigt deren Leistungen. Die Erkenntnisse ermöglichten, auffällige Unterschiede in „Handlungs- und Verhaltensweisen verschiedener Kulturen“ (S. 63) zu erklären. Daher fanden sie sich rasch in andere Kulturwissenschaften übertragen.

Pfaller ergänzt jedoch, dass die gezogene Schlussfolgerung, dass das Schamgefühl eine Reaktion auf die Kritik der Anderen sei, eben einen Irrtum darstellt. Fatalerweise führt dieser Irrtum zur Annahme, wir würden in einer Schamkultur leben. Eben das wird bereits in der Einleitung seines Buches wi-

**Liebes Redaktionsteam**

Herzlichen Dank für das Unterrichtsmaterial:

Das Titelblatt des Exemplars Nr.3/September 2022 eignet sich wunderbar als Anschauungsobjekt für den Einstieg in das neue Schuljahr: „Wie man’s machen kann bzw. wie man’s nicht machen kann!“

Anders formuliert:

Hoffentlich hat der BÖKWE ordentlich für seine PUMA-Werbung kassiert! Sagt einmal: Geht’s noch?!

Wir sind angeblich Experten für Bilder, dafür, sie zu lesen und zu produzieren: Also kann – darf! – ich nicht davon ausgehen (und damit eventuell „entschuldigen“), dass die Wahl gerade dieses Fotos nur „passiert“ ist!

Es ist ja nicht das erste Mal, dass ich mich über ein Titelfoto des Fachblattes wundere - aber dieses schlägt dem Fass wirklich die Krone auf’s Aug’:

Das Werkstück ist noch ein undefinierbarer Tonklumpen..., es ist nichts vom (hoffentlich) konzentrierten, vielleicht sogar glücklichen Gesichtsausdruck des jungen Mannes zu sehen..., Hauptsache, Schriftzug und Logo des Sportartikelherstellers knallt einem

zentral, überproportional und Weiß auf Schwarz entgegen!

Mag. art. Stephan Obergmeiner, Kufstein

**Anmerkung der Redaktion**

Das Fachblatt des BÖKWE informiert über kultur- und bildungspolitische Themen, stellt fachdidaktische Positionen für Schule und außerschulische kulturelle Bildungsarbeit vor, veröffentlicht Praxisberichte, Ergebnisse von wissenschaftlichen Arbeiten, Anregungen für den Unterricht, Rezensionen, Kommentare, Hinweise auf Tagungen und Ausstellungen. Es ist *kein* „Unterrichtsmaterial“, sondern ein offenes fachliches Diskussionsforum. Wir freuen uns deshalb über Leserbriefe, die wir auch gerne hier abdrucken.

**Zur Kritik am Titelfoto**

Ja, das Fachblatt wird von den im Brief genannten „Experten für Bilder“ gestaltet und bezogen, die eben doch eine gewisse Expertise im Umgang mit Bildern haben. Die Bilder der Titelseiten haben einen Bezug zu den Texten im Blattinneren, die sie illustrieren.

Im konkreten Fall ist das Titelbild ein Laien-Foto, das genau den Bericht

im Heft veranschaulicht: Ein typischer etwa 13/14-Jähriger aus Wien, kein Gymnasiast. Der junge Mann beschäftigt sich konzentriert, sodass man natürlich seinen Gesichtsausdruck nicht sehen kann, mit dem Tonklumpen, also dem vor Ort vorgefundenen Lehm, wie er seinerzeit zur Herstellung der Ziegel verwendet wurde. Er versucht, mit der Naturform zurande zu kommen, nicht mit einem bereits geschlagenen und aufbereiteten Modelliererton, der fertig, in Plastik verpackt, von Boesner oder Gerstaecker geliefert wurde. Er hat auch kein Modellierstäbchen-Sortiment zur Hand, sondern ein vorgefundenes Aststück. Es geht nicht um ein Kunstwerk oder ein Werkstück nach entsprechender Einführung, auch nicht um ein glückliches Antlitz, das irgendwem präsentiert werden soll. Es ist die perfekte Illustration zum Bericht über ein vielschichtiges Projekt mit sozialen Aspekten im Blattinnern.

Und noch nebenbei: Leistbare Pullover und T-Shirts sind alle bedruckt, da sind die Sportfirmen wie PUMA noch edel. Der Werbeeffekt, für den der BÖKWE natürlich nicht „kassiert“, dürfte sich in Grenzen halten.



derlegt. Scham ist nicht außergeleitet und, um dies zu unterstreichen, werden zwei Gegenbeweise angeführt.

Der erste Gegenbeweis liegt darin, dass man sich auch vor sich selbst schämen könne. Die Scham beruhe also nicht notwendigerweise auf einer Verurteilung von außen. Der zweite Gegenbeweis baut darauf, dass Wissen und Missbilligung seitens anderer Menschen keine hinreichenden Bedingungen für Scham bilden. Um dies zu unterstreichen, wird über den Selbstmord eines jungen Mannes berichtet. Der Grund für die Tat lag in einem verbotenen Liebesverhältnis zu seiner Cousine. Das Verhältnis war vielen Personen aus dem Umfeld bekannt, jedoch hat erst das Öffentlich-Machen durch einen Nebenbuhler den jungen Mann zu seiner Tat bewogen. Der Nebenbuhler hat das Diskretionsgebot verletzt. Was wir hier sehen, ist, dass die Scham nicht erst entsteht, wenn alle von einer Sache wissen. Die Scham bricht erst dann aus, wenn eine bestimmte geduldete Situation zusammenbricht.

Für wen hält die Kultur den Schein der Unwissenheit aufrecht? Für wessen Blick inszeniert sie ein solches *Als-ob*? Der Psychologe Octave Mannoni beantwortete die Frage und entwickelte eine Theorie dieser Instanz des *naiven Beobachters*. Mannoni wies nach, dass in vielen alltagskulturellen Situationen die Illusionen von den Beteiligten aufrechterhalten werden, ohne dass dabei irgendjemand als ein Getäuschter gelten müsse. Es liegen also Täuschungen ohne Getäuschte vor. Wir finden sie im Horoskop, bei augenzwinkernd vorgebrachten Lügengeschichten, beim Kinderspiel oder bei Riten rund um den Weihnachtsmann. Der *naive Beobachter* ist in jedem Einzelnen installiert und durchaus vergleichbar mit einer Instanz wie jener des *Über-Ich*. Eben dieser *naive Beobachter* ist der ausschlaggebende Agent der Scham.

### Zweite Enthüllung – Scham beruht nicht auf einem Zuwenig, sondern auf einem Zuviel

In den Erklärungen zur zweiten Enthüllung werden die Leserinnen und Leser mit einem Irrtum der Psychoanalytiker – und von Vertretern der Soziologie – konfrontiert. Die Rede ist von der Annahme, dass die Scham vom *Über-Ich* verursacht sei, wenn dieses *Über-Ich* am Ich einen Mangel feststelle.

Der von Octave Mannoni inaugurierte *naive Beobachter* wird von den meisten Vertretern des Fachgebietes nicht gekannt oder ignoriert. Die Ausführungen zur Scham greifen vor diesem Hintergrund aber zu kurz, da eine Adaptierung der *Topik* des psychischen Apparates schlichtweg nicht stattfindet, und das *Über-Ich* beziehungsweise das Ich-Ideal als zentrale Verursacherinstanz benannt wird. Was sind die Schwierigkeiten bei dieser Auffassung? Im Gegensatz zur Schuld ist Scham nicht graduell, sondern binär strukturiert. Sie können sich entschuldigen, nicht jedoch entschämen. Es geht bei der Scham um Sein oder Nichtsein. Was gezeigt wird, ist, dass eine zur Schuld analoge Konzeption der Scham unzureichend ist. Ganz besonders weil diese Konzeptionen Scham vielfach als eine Reaktion auf Schwäche erklären. Doch die Scham basiert immer auf der Empfindung eines obszönen *Überschusses*, und nicht etwa auf einer *Minderwertigkeit*, einem *falling short*, oder einem *Mangel*.“ (S. 95)

### Was bleibt ... Unter-Ich

Robert Pfallers Weg lokalisiert den Schamauslöser in der Instanz des *naiven Beobachters*. Dieser Beobachter, der dank seiner Naivität, „die ihn immer nur den Augenschein erkennen lässt, dem Ich, das zwischen Augenschein und Wahrheit zu unterscheiden vermag, unterlegen ist, dürfen wir den naiven Beobachter wohl unterhalb des

Ich im psychischen Apparat ansiedeln.“ (S. 99) Das *Über-Ich* blickt von oben auf das Ich. Es erkennt darin immer ein *etwas zu wenig*. Die Instanz, die von unten auf das Ich blickt, erachtet dieses im Gegensatz dazu jedoch als ein *zu viel*. Die Scham ist als Ergebnis eines Blicks von unten auf das Ich zu fassen.

Günther Anders war den Psychoanalytikern voraus und hat noch vor diesen herausgearbeitet, dass menschliche Scham dann zustande kommt, wenn das Es auf ein Ich blickt. „Aber das Entscheidende ist seine Entdeckung, dass es im psychischen Apparat eine Beobachtung von unten gibt.“ (S. 103) Das Äquivalent innerhalb der psychoanalytischen Theorie entwickelte Octave Mannoni. Robert Pfaller schlägt nun vor, für diese Instanz des *naiven Beobachters* den Terminus *Unter-Ich* zu gebrauchen.

Pfallers gewonnene Erkenntnisse erhellen die Frage, warum unsere Gegenwartskultur in so auffällig hohem Maß Scham produziert. „Vermehrte Schamfälle, Beschämungen und Gegenbeschämungen, gezieltes Anprangern und schamlose Schambehauptungen sorgen für regelrechte schambasierte Affektgewitter.“ (S. 133) Aber wie der Scham entkommen? Ein großer Teil des verbreiteten, schambasierten psychischen Elends, das in der Gegenwartskultur zutage tritt, wird erst dann verschwinden, wenn diese Kultur sich massiv verändert. Erst wenn diese Kultur den Menschen deren Stolz wiedergebe und ihnen plausibel mache, dass sie imstande seien, sich stark zu zeigen. Eine solche Kulturveränderung wird aber mit Sicherheit dazu führen, dass Menschen ungeahnte Zukunftsperspektiven formulieren. Pfallers Text ermutigt, eine solche Perspektive nicht als Utopie versanden zu lassen. Fazit: Eine lesenswerte Gegenwartsdiagnose.

Michael Manfé, Salzburg

### Gala Rebane: EMOJIS. Wagenbach, 2021, 74 Seiten. ISBN 978-3-8031-3709-8

Emojis sind omnipräsent und nicht mehr aus dem Alltag wegzudenken. Emojis stehen in einer digitalen visuell dominierten Welt für das emotional Unmittelbare. Die Kulturwissenschaftlerin Gala Rebane gibt in EMOJIS – einer weiteren Publikation der Reihe DIGITALE BILDKULTUREN – interessante Einblicke in die Welt der Bildzeichen. Die Autorin spannt einen historischen Bogen von den Anfängen der Schrift bis in die Gegenwart und thematisiert das Verhältnis unterschiedlicher Kulturen in Bezug auf die Hierarchisierungen von Bild und Schrift.

Die ersten bekannten Schriftsysteme entstanden unabhängig voneinander in mehreren Teilen der Welt und waren ursprünglich alle pikto-graphisch. In logozentrischen Kulturen und Systemen herrscht auch gegenwärtig gegenüber dem Bildungs- und Erkenntniswert von Bildern mitunter noch große Skepsis. Doch Bildkommunikation ist facettenreich und nicht zu unterschätzen. In Schweden wurden *Abuse-Emojis* eingeführt, um Kindern die Kommunikation über erlittene häusliche Gewalt zu erleichtern. Bildzeichen können bei der Überwindung innerpsychischer Barrieren tatsächlich helfen. In restriktiven chinesischen Netzwerken konnten sich Nutzer:innen an der *me-too-Bewegung* beteiligen, indem sie ein eigenes Emoji gestalteten, das aus *Reis* (spricht man in Mandarin *mi* aus) und *Hase* (Mandarin: *tu*) besteht.

Japan gilt als Vorreiter der Telekommunikationstechnologie und zugleich als das Geburtsland der Emojis. Der Grafik-Designer Shigetaka Kurita soll 1989 bereits 176 Emojis erfunden haben. Emoji bedeutet Bildschrift-Zeichen; diese waren als *Rebusse* bereits in der Edo-Zeit (1603–1868) in urbanen

Kreisen populär. Neben Ideo- und Piktogrammen spielten Mangas für Kuritas Emojidesign eine wichtige Rolle. 2008 entwickelte Apple das erste Emoji-Keyboard für das iPhone. Kuritas Uremojis wurden 2016 im New Yorker Museum of Modern Art ausgestellt. Die Vorgänger der Emojis waren die Emoticons, die nur aus unterschiedlichen Satzzeichenkombinationen bestehen. Emojis können auch andere Begriffe oder Objekte darstellen, Emoticons nur Gefühlszustände. 1982 schlug der Computerwissenschaftler Scott Fahlman die Kombination *:-)* und *:(* zur Erleichterung der richtigen Deutung von Mitteilungen vor. In Japan wurden diese Zeichen um 90 Grad gedreht, dadurch besaßen sie eine höhere Bildhaftigkeit. Geläufig sind *(\*,\*)* für leuchtende Augen; statt den Sternen ein Strichpunkt für Weinen *(;,)*. Wer den ersten Smiley erfunden hat, lässt sich nicht ermitteln, doch sind solche Zeichnungen bereits auf jahrhundertealten afrikanischen Kieselsteinen zu finden. Bedenkt man, dass auch alle ersten Kinderzeichnungen von menschlichen Gesichtern Smiley-ähnlich sind, erübrigt sich wohl die Urheberfrage. 2017 führte Apple die *Animoji-App* ein, die persönliche Gesichtszüge und Mimik mittels Kameragesichtserkennung auf 12 verschiedene 3-D-Emoji-Vorlagen projiziert. Im Folgejahr erschien Apples *Memoji-App*, eine Erweiterung, die nun cartoonartige stilisierte und ebenfalls animationsfähige Porträt-Emojis erzeugte. Auf Tik-Tok gibt es Challenges, die als Emoji-Selfie-Subgenre betrachtet werden können. Es geht darum, verschiedene Gesichtsemojis mimisch zu simulieren und seine performativen Fertigkeiten zur Schau zu stellen. Es handelt sich also um eine Wiederverleblichung von Emojis, „in dem sich das Subjekt sowohl seiner körperlichen als auch seines kreativen Vorstellungsvermögens wieder besinnt“ (S. 51).



Für Gala Rebane ist klar, Emojis belegen alleine durch ihre Existenz, dass es ein Bedürfnis nach Erweiterung emotionaler Ausdrucksmöglichkeiten in den digitalen Medien gibt.

Auch seien Emojis kein unterkomplexer Ersatz für die existierenden Formen der Schriftlichkeit, vielmehr stellen sie alternative Formen des Denkens sowie des Selbst- und Weltbezugs dar. Emojis sind also Codes visueller Sinnproduktion, deren vielfältige Potenziale es in Bildungskontexten noch zu erschließen gilt. Eine konkrete Anregung lässt sich beim 2003 gestarteten (und 2012 in Buchform erschienen) Projekt *Book from the Ground* des chinesischen Künstlers Xu Bing finden. Hier wird ein Tag des Protagonisten Mr. Black gänzlich in grafischen Zeichen und Bildern (Emoticon, Emojis, Bild- und Interpunktionsymbole und einige Logos) erzählt. Rebane sieht in diesem wegweisenden Experiment die zukünftige Entwicklung einer „Emoji-Sprache“ – verstanden als eigenständiges symbolisches Kommunikationssystem – bereits angelegt.

Gerrit Höfferer