



Nr° 1
März 2024

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und Werkpädagogik

ISSN 2519-1667

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmannngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Fugbachgasse 5/25, A-1020 Wien“

KUNST UND GESTALTUNG | TECHNIK UND DESIGN



Editorial



Liebe Leser:innen,

nach zwei Sonderausgaben hier also wieder ein „Normalheft“, mit interessanten Beiträgen und Informationen zu allen möglichen Themen von Lehrenden in verschiedenen Ebenen des Bildungsbereiches. Der BÖKWE und sein Fachblatt bietet eine leicht zugängliche und doch gut tragende Plattform. Auf ihr finden Sie, interessierte Leser:innen, für Ihre Ideen, Meinungen, Erfahrungen, Beobachtungen und Fragen Platz. Deshalb hier wieder einmal der Appell: Nützen Sie die Möglichkeit!

Deziert hinweisen möchte ich nun auf den Bericht von Sarah Starosky zu einem Fachgespräch an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft in Mannheim im vergangenen Sommer, das Werken als leitendes Thema hatte. Im Unterschied zu Österreich ist Werken in Deutschland nur in einzelnen Ländern ein eigenes Fach im Fächerkanon der Pflicht- und allgemeinbildenden Schulen, meist ist es in der Kunstpädagogik verortet. Handwerkliche Fachanteile, eigenhändiges Herstellen oder Reparieren werden so eher an den Rand gedrängt, das Interesse für Handwerk geht bei Kindern und Jugendlichen zurück. Die Politik scheint sich der Problematik mehr und mehr bewusst zu werden, die Forderung, Werken wieder als verpflichtendes Schulfach einzuführen, wird lauter.

Auch in Österreich gab es seit den 70er Jahren wiederholt Tendenzen, das Fach gänzlich zu verdrängen und abzuschaffen. Dass das nicht passiert ist, liegt nicht zuletzt am ständigen Einsatz des BÖKWE und seiner Fachvertreter:innen,

meint Ihre
Maria Schuchter

Titelfoto zum Artikel von Eva Kolm: Den (post)digitalen Raum mitgestalten.

Körperprojektion zum Thema Grenzen. © BRG Landwiedstraße

Die Umschlagrückseite zeigt einen Einblick in die Ausstellung von Solange Pessoa im Kunsthaus Bregenz. Die Künstlerin (geb. 1961) thematisiert mit ihren Arbeiten ihre Heimat Brasilien als ehemaliges Kolonialland mit exotischer Kultur und Natur aus Sicht der Europäer sowie die Beziehungen zu Österreich seit dem 19. Jahrhundert. Die zu hohen Wänden zusammengenähten Jutesäcke sind mit Erde gefüllt und enthalten neben Pflanzen; Blüten, Knochenteile auch Texte und historische Fotografien z.B. von verarmten Vorarlberger Familien, die nach Brasilien auswanderten.

Inhalt

Florian Hareter

Meet – Read – Work – Repeat

Überlegungen zum Unterricht in Technik und Design und zu Textilen Keramiken

S. 2

Barbara Hoiß / Sabine Schwarz

„ein buch ist kein behälter für wörter (...) ein buch ist eine folge von räumen“

Ein Essay zum Leporello

S. 10

Eva Kolm

Den (post)digitalen Raum mitgestalten.

Kulturelle Bildung und Medienkompetenz

S. 15

Johanna Doppler, Iris Laner,
Yvonne Leitner, Lea Wiednig

Sich gemeinsam (selbst) verwirklichen?

Künstlerische Schulprojekte und ihr
Einfluss auf Gemeinschaftsgefühl und
Zusammenarbeit

S. 19

Sarah Starosky

Werken!

Über ein interdisziplinäres Kolloquium

S. 24

Nachruf auf Prof. Mag. Gernot Jüttner

S. 28

Nachruf auf O.Univ. Prof. Mag. Roland Franz

S. 29

Rezensionen

S. 30

Florian Hareter

Meet – Read – Work – Repeat

Abb. 1 Bücherrad, Abbildung CLXXXVIII in *Le diverse et artificiose machine* von Agostino Ramelli, 1588.

Synthetische Überlegungen zum anleitungsorientierten TD-Unterricht (Technik und Design) anhand Behaviorismus, Kunstdidaktik sowie McDonaldisierung und aufgreifendem Unterrichtsbeispiel zum Thema *Textile Keramiken*

Aktuelle Situation

Bildungseinrichtungen wie Schulen und Hochschulen haben seit langem den Auftrag, eine Vielzahl von Bildungszielen mit einer Vielzahl an Personen zu vereinen. Zur Bewältigung dieser Diversität werden häufig Bildungswege chronologisch angeordnet, die die Lernenden in entsprechende Altersgruppen einteilen. Das erfolgreiche Absolvieren dieser Bildungswege wird primär durch das Alter und die Ergebnisse standardisierter Leistungsprüfungen bestimmt und verfolgt das Ziel, mündige und gebildete Individuen heranzubilden. Diese Erwartungshaltung wird durch die Organisation von Schulformen, die Planung von Lehrplänen und die Standardisierung von Unterrichtsmodellen gefördert (Otto, 1964). Die Bewertung von Leistungen mittels einer strukturierten Skala von *Sehr Gut* bis *Nicht Genügend* führt je nach Ergebnis zu Belohnungen oder Bestrafungen. Diese Konsequenzen können von Stipendien bis zur Wiederholung einer Schulstufe reichen. Durch Belohnung wird das erwünschte Verhalten verstärkt, während unerwünschtes Verhalten durch gezielte Bestrafung unterdrückt wird. Dieser Ansatz basiert auf dem Prinzip der operanten Konditionierung, das bereits seit den Tierexperi-



menten des russischen Forschers Iwan Pawlow bekannt ist. Unabhängig von den individuellen kognitiven Leistungen soll durch diesen Ansatz ein bestimmtes Verhalten bei den Lernenden häufiger oder seltener hervorgerufen werden.

Auch im klassischen Textilunterricht können ähnliche Konditionierungsmuster beobachtet werden, die auf bestimmte Verhaltensweisen bei den Schüler:innen abzielen. Insbesondere in Anleitungen für die Herstellung von Textilprodukten wird die Konditionierung durch Reizimpulse und die darauffolgende Reaktion deutlich: Wenn die Schüler:in die notwendigen Arbeitsschritte befolgt, wird sie mit einem funktionsfähigen Endprodukt belohnt, wenn die Schüler:in die Anweisungen nur teilweise befolgt, muss sie die Konsequenzen eines mangelhaften Endprodukts tragen. Bereits hier werden die unterschiedlichen Wertigkeiten von Prozess und Ergebnis deutlich.

Systematische Pädagogik

Seit dem 16. Jahrhundert wurden verschiedene Ansätze unternommen, um

Lernprozesse durch technische Hilfsmittel effizienter zu gestalten. Diese Bemühungen gehen auf Erfindungen wie Ramellis Bücherrad (Abb. 1) und die Theorie des *Nürnberger Trichters* aus dem 17. Jahrhundert zurück (Hußmann, o. D.). Ein systematischer Ansatz, der gezielt den Einsatz von Technologie im Schulunterricht fördert, beruht auf dem Behaviorismus des frühen 20. Jahrhunderts. Vertreter:innen des Behaviorismus, wie der amerikanische Psychologe Burrhus Skinner, glaubten, dass das menschliche Verhalten datengestützt und zielgerichtet gesteuert werden könne. Das Ziel war es, mündige und gebildete Individuen heranzubilden, die eine rationalisierte Verantwortung für die Zukunft übernehmen sollen. „The choice is clear: either we do nothing and allow a miserable and probably catastrophic future to overtake us, or we use our knowledge about human behavior to create a social environment in which we shall live productive and creative lives and do so without jeopardizing the chances that those who follow us will be able to do the same.“ (Skinner, 1976, S. 9) schrieb Skinner als überarbeitetes Vorwort für seinen utopischen Roman *Walden Two* (1948), der eine soziale, autonom lebende Gemeinschaft beschreibt. Skinner prophezeit damit den Untergang unserer Zivilisation, falls wir uns zurücklehnen und den Dingen ihren selbstständigen Lauf lassen. Er warnte davor, dass eine untätige Haltung gegenüber der Zukunft zu einem elenden und wahrscheinlich katastrophalen Schicksal führen würde, und schlug

vor, dass die Menschheit ihr eigenes Verhalten erforschen müsse, um durch zielgerichtete Bildung eine lebenswerte Zukunft zu gewährleisten. Diese utopischen Überlegungen bildeten für Skinner die Grundlage zur Entwicklung der sogenannten Lernmaschinen (Abb. 2), die ein programmiertes und standardisiertes Lernen ermöglichen sollten. Lernen wird hier im Grunde als eine Veränderung von Verhalten verstanden (Schrittesser et al., 2019).

Im Bildungsbereich manifestierte sich im Laufe der Zeit eine Tendenz zur Rationalisierung und Instrumentalisierung, die auch im Bereich des Kunstunterrichts deutliche Spuren hinterließ. Hierbei wurde ein besonderer Fokus auf die Vermittlung von Zeichen- und Maltechniken gelegt, die unter anderem die Anfertigung von Skizzen und perspektivischem Zeichnen sowie das Nachahmen spezifischer Kunstformen beinhalteten. Der Unterricht wurde herkömmlicherweise im Klassenzimmer abgehalten und war geprägt von formalen und instruktionsorientierten Strukturen. Der Kunstunterricht fungierte in erster Linie als Mittel zur Entwicklung von Fertigkeiten und Techniken (Abb. 3), die auf das Erlernen zielgerichteter Gestaltung abzielten. Der kunsttheoretische Diskurs konzentrierte sich größtenteils auf die Analyse von kunsthistorischen Stilen, wobei zeitgenössische Kunst eine untergeordnete Rolle spielte (Legler, 2011).

Skinner's Lernmaschinen und Ritzers McDonaldisierung

In den zuvor erwähnten Lernmaschinen von Skinner manifestiert sich eine Tendenz zur gezielten Indoktrination von korrektem Verhalten durch programmgesteuertes Lernen. Die Fragmentierung des Unterrichtsstoffs in Frage- und Antwortkombinationen zielt darauf ab, den Lernenden repetitives Antworten auf wiederkehrende Fragen zu vermitteln.



Skinner führt drei wesentliche Vorteile des Einsatzes von Lernmaschinen im Unterricht an: Unmittelbarkeit, Individualität und Perfektibilität. Die Möglichkeit zum unmittelbaren Feedback durch die Maschine stellt laut Skinner einen wichtigen Grund für den Erfolg des Lernens dar. Die Individualität bezieht sich jedoch nicht auf die Berücksichtigung individueller Lerninhalte oder Bedürfnisse, sondern auf das Arbeiten im eigenen Tempo, das sich auf die Geschwindigkeit des Lernens einstellen kann. Gamification-Methoden wie Punkteverteilung oder Belohnungen sowie die Durchführung eines kleinteiligen, stringenten Lernprogramms können die Motivation der Lernenden erhöhen. Der Lernprozess mit dieser programmierten Instruktion kann jedoch nicht als soziale Interaktion im Sinne des kooperativen *problem solving* (Tröhler, 2021), sondern als individuelles, aber nicht innerliches Phänomen verstanden werden. Die Lernenden arbeiten im Selbststudium, während Interaktionen mit Lehrpersonen kaum stattfinden.

Einige Parallelen dieser Vorteile finden sich auch in der Theorie der *McDonaldisierung*, die Anfang der 1990er-Jahre vom Soziologen George Ritzer entwickelt wurde. Sie beschreibt die fortschreitende Rationalisierung und

Standardisierung von Prozessen und Verhaltensweisen innerhalb von Gesellschaftsstrukturen, die dem System von Fast-Food-Restaurants ähneln. Die Theorie beruht auf den vier zentralen Merkmalen Effizienz, Berechenbarkeit, Vorhersehbarkeit und Kontrolle und zielt darauf ab, den Produktionsprozess effizienter und kostengünstiger zu gestalten, indem er rationalisiert und standardisiert wird (Junge, 2006).

Rationalisierung des Textilunterrichts

Die geschilderte Entwicklungsrichtung hat erhebliche Implikationen auch auf andere Lebensbereiche, so etwa auf den Bildungsbereich. Standardisierung und Rationalisierung können dazu führen, dass der Lernprozess weniger flexibel wird und die individuelle Unterstützung für Schüler:innen reduziert wird. Standardisierte Abläufe bergen das Risiko, dass sie für die:den einzelnen Lernenden als weniger sinnvoll empfunden werden und somit zu Langeweile oder Stress im Unterricht führen können. Während die ursprünglichen Intentionen und Beobachtungen von Skinner und Ritzer nicht direkt auf den Kunstunterricht gerichtet waren, können sich auch in diesem Fach standardisierte Strukturen aufgrund der Effizienz einschleichen, was insbesondere bei Arbeitsaufträgen im Fokus auf Kreativität und Kunst der Fall sein kann. Die Vermittlung von Schritt-für-Schritt-Anleitungen und die damit verbundene Vorhersehbarkeit tragen zur Maxime der Perfektibilität bei, bei der das Ziel ein zweckgerichtetes Endprodukt ist. Diese „Rezepte“ sind bereits seit längerem bekannt, zum Beispiel in Bastel- oder Nähanleitungen von Buttinette oder Burda, und finden sich in großer Zahl auf Internetplattformen wie www.eduki.com (Abb. 4), die häufig von Lehrpersonen für den Unterricht erworben werden und sich hinter quietschbunten Layoutierungen tarnen.

Abb. 2 Lernmaschine, entwickelt von B. F. Skinner.

Abb. 3 Freihandzeichnen-Unterricht um 1900, in *Nelson's new Drawing Course* von Joseph Vaughan, 1903.



Abb. 4 Screenshot von Suchergebnissen zu *Textiles Gestalten* auf www.eduki.com, 2023.

Um an den vorhin erwähnten standardisierten Unterrichtsmodus und den systematischen Rahmen anzuschließen, möchte ich die Zusammenhänge von Skinners Vorteilen über den Einsatz von Lernmaschinen und Ritzers Merkmalen der McDonaldisierung im Kontext Kunstunterricht mit Hilfe der Grafik visualisieren (Abb. 5). Wie zuvor erwähnt, versteht Skinner unter *Perfektibilität* einen Lernprozess in kleinen Schritten, wodurch ein:e Schüler:in selbst im Arbeitsprozess eine kontrollierende Haltung über die eigene Arbeit einnimmt. Dieser Modus führt meistens zu einer schnelleren Zielerreichung, der die Unterrichtssituationen effizienter werden lässt. Während des Prozesses ist es der Lehrperson möglich, sich ein Bild des momentanen Arbeitsstatus zu machen und dem der Schüler:in eine unmittelbare Rückmeldung zu geben. So kann eine Vereinheitlichung der Schüler:innenleistung erreicht werden.

Indem bereits zu Beginn des Unterrichts das konkrete Ziel klar definiert ist, wird Unterricht in gewisser Weise prognostizierbar. Dieser Modus verleiht Unterrichtseinheiten nicht nur eine risikolose Prognostizierbarkeit, sondern auch eine direkte Kontrollierbarkeit, da die Schüler:innen ihren Workflow bereits während des Arbeitsprozesses selbst kontrollieren können. Anschließend sind die verzweckmäßigsten Ergebnisse anhand beurteilbarer Parameter, zum Beispiel die Gebrauchstauglichkeit, von der Lehrperson bewertbar. Diese

Beurteilungsparameter sind aber häufig diametral und begrenzen sich meistens auf Polaritäten wie funktional/dysfunktional, ästhetisch/unästhetisch oder ordentlich/unordentlich. Das quantifizierte und materielle Endprodukt kann anschließend von Schüler:in oder Lehrperson bewertet werden. Durch das gegensätzliche Beurteilungsschema wird aber weder ein Diskurs über das Ergebnis angeleitet, noch evoziert das fertige Produkt eine Weiterarbeit oder Adaptierung.

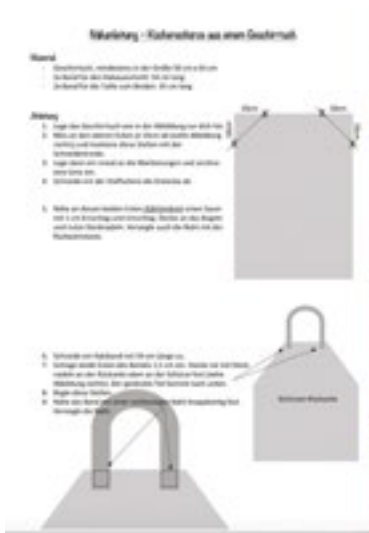
Speziell im Textilunterricht unterstehen diese zweckgerichteten *Endprodukte* einer langjährigen Tradition, die sich generell oft in Form von Kochschürzen (Abb. 6), Täschen oder Sitzsäcken zeigen. Die Intentionen dieser Ergebnisse gehen leider häufig nicht über den Zweck des Weiterschens oder Benützens hinaus. Die in der rezeptartigen Anleitung aufeinanderfolgenden Arbeitsschritte fokussieren grundsätzlich das verwendbare materielle Endprodukt und geben dadurch einen engen Rahmen vor, sodass der Arbeitsprozess bereits an sich verzweckmäßig wird. Zwar werden technische Methoden in repetitivem Charakter erlernt, jedoch ermöglicht dieses Setting keinen Raum für experimentelle und intuitive Kreativ-

arbeit. Lernen sollte jedoch nicht als ein simpler, linearer Prozess verstanden werden, dessen Ergebnisse sich wie aufeinanderfolgende Arbeitsschritte zu erkennen geben, um Wissen auf systematische Weise anzusammeln (Castro Varela, 2017). Aufgrund dessen kann der Kunstunterricht oft wie im Autopiloten wahrgenommen werden, durch den immaterielle Outputs wie zum Beispiel die individuelle Gestaltungskompetenz häufig in den Hintergrund treten. Oft beschränkt sich diese Praxis auf grundlegende Adaptierungsmöglichkeiten wie die Auswahl der Faden- oder Stofffarbe, die im weiteren Prozess nur eine Nebenrolle spielen und das Ergebnis rein oberflächlich differenzieren. Eine Praxis der ästhetischen Gestaltung findet in diesem Setting eher nachrangig statt.

Die Parallelen zwischen den behavioristischen Lernmaschinen, der McDonaldisierung und dem Kunstunterricht liegen darin, dass in allen Situationen eine starke Standardisierung und Rationalisierung und dadurch auch immer ein Idealbild vorherrscht, das durch systematische Dogmen zum Vorschein gebracht wird. Insbesondere beim Einsatz von *Arbeitsrezepten* im Kunstunterricht kann es dazu kommen, dass die Aufgabenstellungen sehr präzise und

Abb. 5 Grafik über Zusammenhänge zwischen Behaviorismus, anleitungsorientiertem Textilunterricht und McDonaldisierung von Florian Hareter, 2023.





schrittweise definiert werden und die Praxis der künstlerischen Reflexion weder von Lern- noch von Lehrpersonen wahrgenommen wird. Diese *Arbeitsrezepte* sind lediglich ein Regelwerk, das beim laufenden Einhalten der Regeln zu einem homogenisierten Ergebnis führt. Die Voraussetzungen und Bedingungen, unter denen Kunstunterricht stattfindet, unterstehen aber einem ständigen Wandel. Damit ist nicht nur die Perspektive innerhalb des Fachdiskurses gemeint, sondern auch die pädagogischen Settings und Unterrichtsgruppen sind von dynamischen Entwicklungen betroffen (Otto; 1964). Um diese Entwicklungen nicht wegen unreflektierter Wiederholungen zu ignorieren, sondern in das Unterrichtskonzept miteinzubeziehen, sollte anstatt detaillierter Schritt-für-Schritt-Anweisungen ein offenes Thema vorgegeben werden, um genügend Raum für eigene künstlerische Visionen zu geben. Auch durch den Einsatz von unterschiedlichen und den Verzicht von einheitlichen Materialien können kreative Prozesse avanciert werden. Ein weiterer Ansatz, der sich für eine offenere Gestaltungspraxis eignet, sind verschiedene Aufgabenstellungen, die auf unterschiedliche Ergebnisse abzielen und doch einer einheitlichen Thematik folgen.

Zum Unterrichtsthema *Textile Keramiken*

Das Unterrichtsbeispiel wurde mit Studierenden aus dem ersten Semester des Bachelorstudiums *Lehramt Primarstufe* im Wintersemester 2022/2023 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz verwirklicht. Folgende didaktische Ansätze aus dem neu erschienenen Volksschullehrplan (2023) für das neue Unterrichtsfach *Technik und Design* (im Folgenden TD-Unterricht) wurden abgeleitet:

- ◆ Einsatz von grundlegenden Lernformen (Probieren, Nachahmen, Forschen und Experimentieren)



- ◆ Koordination von Auge und Hand (Bewegungsabläufe entdecken, durchschauen, erproben und trainieren)
- ◆ Ermöglichung unterschiedlicher Lösungen und Ergebnisse
- ◆ Erarbeitung von kreativen und innovativen Lösungswegen, Vermeidung von reinem Nachbilden sowie Fertigbausätzen

Abb. 6 Screenshots von Anleitungen zu Kochschürzen, links: Mrs. E., rechts: Fräulein Nähmaste, auf www.eduki.com, 2023.



Abb. 8 Pelztasse, Meret Oppenheim, 1936. Foto von Hans Olofsson.

Ausgangspunkt und Aufgabe

Inhaltlicher Ausgangspunkt zum Unterricht bildeten Beispiele aus der Bildenden Kunst, die Dekontextualisierung und Zweckentfremdung alltäglicher Gegenstände behandelten. Man Rays benageltes Bügeleisen *The Gift* (Abb. 7) von 1921, der aus dem Jahr 1936 kontextuellen Verschiebung von Meret Oppenheims bepelzter Tasse und Untertasse von 1936 (Abb. 8) und Derick Melanders Skulpturen aus Shirts (Abb. 9) von 2011 sind nur eine Auswahl der besprochenen Referenzen. Dabei sind die ausgewählten Beispiele inhaltlich auf Textilien im erweiterten Sinn bezogen und waren Ausgangsbasis für ein angeleitetes Gespräch. Fragen, die den Diskurs unter anderem formten, waren:

- ◆ Was ist das Ausgangsobjekt und dessen herkömmlicher Kontext?
- ◆ Mit welchen Begriffen wird das Ausgangsobjekt verbunden?
- ◆ Gibt es einen Unterschied in der Wahrnehmung zwischen der Entstehungszeit und heute?
- ◆ Wie wurde das Ausgangsobjekt verändert?

Abb. 7: *The Gift*, Man Ray, 1921

Abb. 9 *Where Do I Stop, Where Do You Begin*, Derick Melander, 2003.



- ◆ Wodurch gelangt das Ausgangsobjekt in einen anderen Kontext?
- ◆ Wie verändert sich die Aussage des Ausgangsobjekts?
- ◆ Was vermittelt das Ausgangsobjekt in veränderter Form?

Der TD-Unterricht sollte laut Lehrplan von drei ineinanderfließenden Kompetenz- und Vermittlungsmethoden – Entwickeln, Herstellen und Reflektieren – getragen werden, die sich zu den Kompetenzbereichen aus dem Kunstunterricht in Deutschland (Fächerkanon

aus *Kunst und Gestaltung* und *Technik und Design*) kongruent verhalten. Konkret bedeutet dies für den Unterricht, dass sowohl der fachspezifische Prozess an sich als auch die Endergebnisse im Fokus stehen sollten. In der Regel werden im TD-Unterricht Materialien wahrgenommen, erkundet und ausprobiert, Informationen recherchiert und Werkstücke konstruiert, sowie Zusammenhänge beschrieben, überprüft und präsentiert.

Zusammen bilden die drei Kompetenzbereiche mit den Impulsen aus der Bildenden Kunst den formellen Rahmen der thematisch bezogenen Gestaltungsaufgabe. Der Arbeitsauftrag wurde den Studierenden im Kurs übermittelt:

- ◆ **Thema:** Dekontextualisierung und Zweckentfremdung: Gewinnen Textilien nur durch ihre Zweckmäßigkeit an Bedeutung?
- ◆ **Aufgabe:** Konzipieren, gestalten und konstruieren Sie ein Gefäß aus Textilien im erweiterten Sinn, das im herkömmlichen Kontext aus Keramik hergestellt ist. Das Gefäß kann absurd und einmalig wirken und sollte als Objekt für sich selbst stehen.

Daher ist die Funktion des Haltens von Flüssigkeiten nicht notwendig. Die Technik, das Material sowie die Proportionen sind frei wählbar.

Unter Berücksichtigung einer Realisierung mit umfassender Gestaltungs- und Experimentierfreiheit wurde gezielt auf die Schaffung eines zweckmäßigen Endprodukts verzichtet, indem ein widersprüchlicher Ansatz der Verwendung von Textilien und keramischen Gefäßen gewählt wurde. Die Studierenden waren in der Wahl der Formen, Proportionen, Techniken und textilen Materialien frei, was einen semiflexiblen Gestaltungsprozess ermöglichte und Raum für individuellen Ausdruck und Ästhetik bot. Darüber hinaus konnte im Arbeitsprozess eine intensive Erforschung der unterschiedlichen Materialien und deren Eigenschaften sowie der experimentelle Umgang mit flächenbildenden und -verbindenden Methoden beobachtet werden. Die Studierenden beschränkten sich nicht nur auf klassische textilverbindende Methoden, sondern griffen auch auf Heftgeräte, Heißkleber, Sicherheitsnadeln und Tapetenkleister zurück. Darüber hinaus wurden je nach Materialbeschaffenheit auch unkonventionelle flächen- und volumenbildende Maßnahmen wie Knüllen, Knüpfen und Knoten angewendet.

Materieller und immaterieller Output

In Hinblick darauf, dass es sich bei den Kursteilnehmer:innen um Studierende des Lehramtstudiums Primarstufe handelte, war die an die Arbeitsphase anschließende Präsentations- und Reflexionsphase ein gleichwertiger Bestandteil. Die Studierenden wurden angehalten, ihren materiellen Output, also die Ergebnisse (Abb. 10) und Vorgangsweisen, ihren Kommiliton:innen zu präsentieren. In dieser Unterrichtsphase wurde auch besonders Wert auf den immateriellen Output gelegt. Zum Beispiel wurde erläutert, welche Schwierig-



Abb. 10–14 Beispiele zu studentischen Ergebnissen, 2022.



rigkeiten mit diversen Materialbeschaffenheiten und Methoden einhergingen und wie diese umgangen wurden. Exemplarisch trug in vielen Situationen das Eigengewicht der unterschiedlichen Stoffe wesentlich zu Überlegung und Konzipierung der Gesamtkonstruktion bei, wodurch während des Arbeitspro-

zesses oft nach alternativen Lösungswegen gesucht werden musste. Die Studierenden waren sich einig, dass dabei nicht nur ihre Improvisation gefordert war, sondern auch die intellektuelle Risikobereitschaft. Durch die intellektuelle Risikobereitschaft (Hareter, 2020) kann die Offenheit für neue Ansätze

und Lösungswege trainiert werden, die eine perspektivische Erweiterung für alternative didaktische Ansätze bietet und für zukünftige Lehrer:innen in ihrer Praxis essentiell ist. Ebenfalls wurden miteinander verschiedene Aspekte und Kompetenzen aus diesem Unterricht destilliert, die unter Berücksichtigung

Abb. 15–17 Beispiele zu studentischen Ergebnissen, 2022.



des neuen Lehrplans gefördert werden können. Folgende Punkte wurden dabei schulstufenübergreifend ausgearbeitet:

- ◆ Werkstücke planen und erarbeiten
- ◆ Materialien auswählen und entsprechende Verfahren anwenden

◆ Erkenntnisse auf den Alltag übertragen (Transfer)

- ◆ Rückschlüsse ziehen und verbalisieren
- ◆ eigene Arbeiten präsentieren

Die Abbildungen 11–17 zeigen die studentischen Ergebnisse.

Fazit

Bildungsinstitutionen haben einen multiplen Bildungsauftrag, der durch Schultypen, Lehrpläne und Normierung von Unterrichtsmodellen strukturiert wird. Das gewünschte Verhalten wird oft

durch Belohnung verstärkt, während das unerwünschte durch gezielte Bestrafung unterdrückt wird, was dem Prinzip der operanten Konditionierung folgt. Der Behaviorismus des frühen 20. Jahrhunderts verfolgte die Idee, menschliches Verhalten durch datengestütztes Steuern zielgerichtet zu beeinflussen, um eine lebenswerte Zukunft zu sichern. Im Kunstunterricht wurde traditionell besonderer Wert auf die Vermittlung von Fertigkeiten und Techniken gelegt, die auch heute noch oft in Form von Anleitungen oder Tutorials Verwendung finden. Häufig sind die Endergebnisse eine homogenisierte Form eines vereinheitlichten Prozesses, die weder eine ästhetische noch eine subjektive Gestaltungspraxis vermitteln. Die Aufgabe des Kunstunterrichts sollte jedoch darin bestehen, Schüler:innen in ihrer künstlerischen Entwicklung zu fördern und sie dabei zu unterstützen, ihre individuellen kreativen Potenziale zu entfalten. Dabei geht es nicht nur um das Erlernen von handwerklichen Fähigkeiten und Techniken oder die anschließende Äußerung einer gewünschten Reaktion aufgrund eines Arbeitsreizes, sondern auch um die Entfaltung der ästhetischen Wahrnehmung und das Verständnis von Kunst als Ausdrucksform und Kommunikationsmittel.

Neben diesen praktischen und ästhetischen Zielen hat der Kunstunterricht auch eine wichtige gesellschaftliche und kulturelle Aufgabe. Kunstunterricht kann Schüler:innen dazu anregen, sich mit aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und Problemen auseinanderzusetzen und eigene künstlerische Positionen zu entwickeln. Diese Ziele driften jedoch vom konventionellen zweckgebundenen materiellen Werkstück aus dem TD-Unterricht weit ab. Um diesen Forderungen nachzukommen, sollte dafür die Wertigkeit eines Ergebnisses nicht nur in der Funktion oder der Ver zweckung eines Gegenstandes gesucht werden, son-



dern ebenso in der Berechtigung des Objekts per se und den damit verbundenen immateriellen Outputs.

Literatur (analog und digital)

Bittner, C. (o. D.). Lehren und Lernen im Deutschunterricht. Abgerufen am 20. Februar 2023, von https://www.ruhr-uni-bochum.de/lidi/Downloads/rvl_du_heute/rvldueute210607_LehrenundlernenimDU.pdf.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2023). Lehrplan der Volksschule, Technik und Design. BGBl. II Nr. 1. Wien.

Castro Varela, M. (2017). (Un-)Wissen. Verlernen als komplexer Lernprozess. *Migrazine*, 2017/1. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <https://www.migrazine.at/artikel/un-wissen-verlernen-als-komplexer-lernprozess>.

Hareter, F. (2020). Scheitern im Kunstunterricht. Reflexion durch Kommunikation. *BDK-Mitteilungen*, 3 (2020), 33-37.

Hußmann, H. (o. D.). Geschichte der Lernmaschinen. Abgerufen am 20. Februar 2023, von <http://www.mmi.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/>

mml_ws0506/mml4a.pdf.

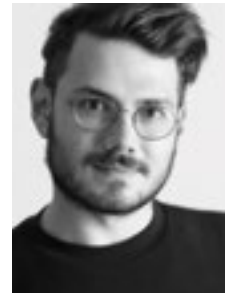
Junge, M. (2006). George Ritzer: Die McDonaldisierung von Gesellschaft und Kultur. In S. Moebius, D. Quadflieg (Hrsg.), *Kultur. Theorien der Gegenwart* (S. 259–266). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Legler, W. (2011). Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Athena Verlag, Oberhausen.

Otto, G. (1964). Kunst als Prozess im Unterricht. Grundthemen der pädagogischen Praxis. Westermann Verlag, Braunschweig.

Schrittesser, I., Köhler, J. & Holzmayer, M. (2019). Lernen verstehen – Unterricht gestalten. Lernen und Unterrichten aus pädagogischer Perspektive. Universität Wien. Abgerufen am 19. Februar 2023, von https://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/190304_Lernen_verstehen-Unterricht_gestalten-final.pdf.

Skinner, B. F. (1948/1976). *Walden Two*. With a new preface by the author. Hackett Publishing Company, Indianapolis.



Florian Hareter studierte Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und *textil-kunst-design*. Sein Forschungsschwerpunkt konzentriert sich auf die Integration und Förderung von künstlerischer Praxis in didaktischen Konzepten. Er arbeitet seit 2019 als Hochschullehrer an der PH d. Diözese Linz in den Abteilungen Bildnerische Erziehung und Textiles Gestalten, wo er auch die Leitung der Galerie innehat. Mail: florian.hareter@gmail.com Web: www.florianhareter.com

Barbara Hoiß / Sabine Schwarz

„ein buch ist kein behälter für wörter (...) ein buch ist eine folge von räumen“ (Carrión, Ulises: 1975)

Abb. 1 Max Riccabona
o. T. *Faltcollage*. In:
Holzner, Johann/Hoiß,
Barbara (Hg.): Max
Riccabona. Bohemien –
Schriftsteller – Zeit-
zeuge. Innsbruck, Bozen,
Wien (2008), S. 213.
(= Edition Brenner-Fo-
rum, 4) (Mit freundlicher
Erlaubnis des Bren-
ner-Archivs Innsbruck
<https://www.uibk.ac.at/brenner-archiv/archiv/riccabonamax.html>)

Ästhetik und sereale Bildlichkeit des Lepo- rellos als multimodaler Zugang im literarischen Lernen

Zwei Fragen drängen sich bei Schüler:innenbuchvorstellungen in der Primarstufe und in der Sekundarstufe I auf: Inwieweit befördert das Präsentieren eines Textes mittels Plakat das literarische Lernen vom Textverstehen bis zur Interpretation? Und wohin mit dem dabei entstandenen Produkt nach der Präsentation? Eine mögliche Lösung beider Probleme bietet das Leporello.



Was ist ein Leporello?

Als Leporello bezeichnet man ein faltbares Heft oder Buch in Form eines langen Papier- oder Kartonstreifens, der zieharmonikaartig zusammengefaltet ist. Seine Ursprünge findet das Leporello in fernöstlichen Kulturen (China, Japan, Korea, ...), aber auch in frühen südamerikanischen Hochkulturen (Azteken, Maya), die Bücher in gefalteter Form hervorbrachten. Das Zusammenfallen des langen Papierstreifens zu Einzelseiten ist als Entwicklungsstufe von der Schriftrolle zum Buch zu sehen, weil die Tinte durch das Papier drang, konnte der Papierstreifen ursprünglich nur einseitig beschrieben werden.

In der Spätantike löst das gebundene Buch die Buchrolle langsam ab, oft wurden die gebundenen Seiten noch

aufgeschnitten – das Leporello als Übergang mit beiden Charakteristika. Besonders hochwertig ausgearbeitete Leporellos werden, um den Inhalt zu schützen, in Schubern aufbewahrt.

Der Begriff *Leporello* geht auf Mozarts Oper *Don Giovanni* zurück (Bauer 2014). Die Opernfigur des Dieners Leporello führt für seinen Herrn und Frauenhelden Don Giovanni eine Liste all seiner Amouren. Leporello singt davon in der sogenannten Registerarie. Im Zuge der Aufführung wird diese Liste effektiv auf der Bühne entfaltet und zeigt, dass diese Aufzählung nicht gerade „ein kleines Buch“ ist. (non (é) un libro piccolo)

Weitere Begriffe für das Leporello sind u.a. Faltbuch, Kodex; engl. fold out, folded book, folded panorama, accordion book, concertina; frz. livre accor-

déon; ital: libretto a fisarmonica, libro a fisarmonica; chin: orihon (ori-falten/ hon-Buch; aus der Tang Dynastie (618–908n.Chr.)); weiterentwickelt in Japan (bis ins 19.Jhdt. für budd. Sutras) jap. sempuyo.

Ein historisches Beispiel eines gefalteten Buchs befindet sich als *Wiener Musterbuch* im Kunsthistorischen Museum Wien: 56 typisierte Menschenköpfe, Phantasiewesen und Tiere sind darin abgebildet. Weiters fand das Leporello Anwendung als Panorama zur chronologischen Abbildung von Schlachten oder Prozessionen, um Zeitspannen (Mayer-Is-

wandy 2001) und Räumlichkeit (Rosei 1988) darzustellen. Auch botanische Bestimmungsbücher wurden in dieser Form gestaltet.

Das Leporello als besondere Form des Buches wird in unterschiedlichster Weise verwendet. Durch die Gestaltung der jeweils äußersten Seite (Buchdeckel) z.B. in Form harten Kartons, teilweise mit edler Textilbespannung z.B. Brokatgewebe aus Gold- und Seidenfäden (Müller 2019), ähnelt es eher einem klassischen Buch, andererseits kann der lange Papierstreifen auch mäandernd gestaltet werden und wird so zu einem, oft auch dreidimensionalen Papierobjekt, das aus- und wieder zusammenfaltbar ist.

Zunächst zeigt sich – wie erwähnt – im Leporello der Übergang von der Schriftrolle zu einzelnen Seiten eines

Buches, dann erinnern die gereihten Segmente an Comic-Strips, und nicht zuletzt kann es mit dem Wischen, Aufklappen und Scrollen bei digitalen Medien (Tablet) verglichen werden. Auch die digitale Version als PowerPoint-Präsentation weist Ähnlichkeit in der Verbindung einzelner Folien auf (Vgl. Schulz 2021). Sogar als auffaltbares Plakat an der Wand ist es verwendbar. So verändern sich nicht nur die *Leseart* eines Leporellos, sondern ebenso seine schier unendlichen Verwandlungsmöglichkeiten in Format und Ausformung.

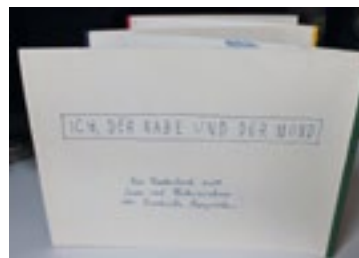
Ein Audiolaporello: Das werktäglich ausgestrahlte Kulturmagazin *Leporello* auf Radio Ö1 zielt offenbar auf die serielle Aneinanderreihung, die regelmäßige Erscheinungsform und die gleichbleibende Struktur mit unterschiedlichen Inhalten ab.

Von Künstler:innen gestaltete Leporellos werden zu Buch-Kunst-Objekten. Sie sind nicht nur Kunstobjekte besonderen Ausmaßes (von wenigen kleinstformatigen Segmenten bis hin zu vielen Metern), sondern auch von großem Gestaltungsreichtum. Oft steht das Spiel der Knicke und Falten – das Trennen und Verbinden (die Faltung als



Schnitt oder fließender Übergang), aber auch die Entfaltung und das Wieder-Zurücksetzen im Fokus dieser Spielart des Buches. Dies führt zu einem neuen Verständnis des Mediums Buch: Form und Material stehen auf gleicher Ebene mit dem Inhalt (Vgl. Müller-Kampel 2011, S. 85). Der Fokus wird verstärkt auf das Medium gelegt und bricht mit Erwartungen. Das Zusammenspiel von Papierformat (und dessen Möglichkeiten), Text und Bild sind gern genutzte „Kreativflächen“. Die Aneignung des Inhalts und die Betrachtung werden auf mehreren Sinnesebenen erschlossen.

Leporellos werden zur Präsentation von Bildserien und als eigenständige *Kunstträger* in geringer Auflage oder als Einzelstücke genutzt. Fernand Lé-



ger, Andy Warhol, Yoko Ono, Wil Fritsma, ... nützten dieses Medium für ihre bildnerischen Arbeiten, im Bereich der Bilderbuchkunst sind Millard Fanny, Molochnikow Mikhail, Orsini Sébastien G., King Roland, Exter Alexandra, Laëtitia Devernay, ... als Beispiele zu nennen.

Literarische Leporellos arbeiten ebenfalls mit Text und/oder Bild sowohl in der Allgemeinliteratur – ein Beispiel sind Max Riccabonas Faltdgedichte

Abb. 3 (a/b): Friederike Mayröcker *Ich, der Rabe und der Mond. Ein Kinderbuch zum Lesen und Weiterzeichnen*. Graz: Droschl (1981) – ein handlungs- und produktionsorientiertes Leporello (Foto: B. Hoiß)



Abb. 2 Josef Lada *Zvířátka* [Tiere] (1968) – ein textloses Bilderbuch (Foto: B. Hoiß)

Abb. 4 (a–c) Leporello als Buchform des „Entdeckens“ – haptische Wahrnehmung, Erkenntnis und Inklusion durch QR-Code am Beispiel von Cornelia Travnicek *Feenstaub*. Wien: Picus (2020) – Studierendenarbeit (Fotos: B. Hoiß und S. Schwarz)



(Abb. 1) – wie auch als reine Bilderbücher von Josef Lada *Zvířátka* (1968) (Abb. 2), und auch als handlungs- und produktionsorientiertes offenes Leporello für Kinder, z.B. *Ich, der Rabe und der Mond* (1981) von Friederike Mayröcker (Abb. 3a/b). Eine besondere Spielform des Kinderbuches, bei dem ganze Spielwelten entstehen, sind jene von Lothar Meggendorfer: *Das Puppenhaus* (Bachmann, 2016). Diese Art des Aus- und Aufklappens nützen Kindersachbücher, wo ganze Spiel-, Erlebnis- und Erfahrungswelten entstehen (Kurwinkel 2020, S. 213). Mit *Das wunderbare ABC* bedient Meggendorfer eine weitere Spielart des Leporellos: Das ABC-Buch.

Möglichkeiten, Chancen und Grenzen im schulischen Umfeld

Welches Potential in der Produktion und Präsentation eines Leporellos von Schüler:innen liegt, zeigt sich u.a. in folgenden Punkten:

- ◆ Dem Leporello sind narrative Eigenschaften über die Serialität der Sequenz bzw. über die aneinanderhängenden Blätter inhärent. (Vgl. Schmitz-Emans 2019, S. 629f)
- ◆ Bei der Erstellung erfolgt unweigerlich ein Ordnungsprozess (Chronologie, Systematik, Strukturierung).
- ◆ Gut lassen sich alle Sinne ansprechen, was über die Arbeit mit ver-

schiedenen Materialien gelingt: Fühlen, Hören, Schauen, Riechen. Inklusives Arbeiten ist leicht möglich.

- ◆ Die Reduktion (auf wenige konkrete Bilder und Textstellen) ist als eine erste Interpretation eines Textes zu sehen. In dieser Konzentration auf das Wesentliche ist ein Leporello einem Bilderbuch nicht unähnlich: Aber in seiner *Mehrbildigkeit* ähnelt es einem Wimmelbild, was nicht zuletzt durch die Gleichzeitigkeit der Blätter zustande kommt.
- ◆ Der Reiz des Entdeckens (Verborgenes in Kuverts, QR-Code, bewegliche Elemente, ...) ist über die zugeklappten Elemente und über dreidimensionale und digitale Ele-

mente gegeben.

- ◆ Repräsentativen Zwecken kann das Leporello dienen, wenn es z.B. in der Bibliothek oder in der Klasse aufgeklappt aufgestellt wird.
- ◆ Das Format ist zugleich komprimiert und erweiterbar. Blätter können angehängt und dreidimensionale Elemente angebracht werden. (Vgl. Schmitz-Emans 2019, S. 629)
- ◆ Leporellos sind leicht zu transportieren und aufzubewahren.
- ◆ Leporellos evozieren aufgrund ihrer Form handlungs- und produktionsorientierte Herangehensweisen.

Einige, wenige Grenzen lassen sich ausloten: So ist die Blickrichtung variabel, eine konsequente Blicklenkung schwierig. Schwierigkeiten könnten sich in Be-

Abb. 5 (a+b) Varianten der Darstellung und Möglichkeiten des Ortes / Topografie in der Erzählung am Beispiel Cornelia Travnicek *Feenstaub*. Wien: Picus (2020) – Studierendenarbeit (Foto: B. Hoiß)



zug auf die Makro- und die Mikroebene ergeben. Zudem ist die Erstellung eines Leporellos zeitintensiver als das bloße Beschreiben eines Blattes und erfordert intensivere Vorarbeiten (Reihung, Messung). Auch der Einsatz verschiedener Materialien und deren Passung kann Grenzen bei der praktischen Umsetzung aufzeigen.

Welche Funktion erfüllt das Leporello?

Das didaktische, auf einen literarischen Text ausgerichtete Leporello bietet einerseits die Möglichkeit, den Erwerb literarischen Wissens mit den formalen Eigenschaften zu unterstützen: Chronologie der Handlung, Topographie des Textes, Person des Autors bzw. der Autorin. Das Leporello hält sowohl einen technischen als auch einen ästhetischen Zugang bereit. Zudem bietet diese Art der Buchpräsentation eine Möglichkeit, Texte von der Peer-Group präsentiert zu bekommen, wenn von Schüler:innen gestaltete Leporellos Schüler:innen gezeigt werden (Abb. 4a–c).

Wie wird mittels Leporellos Textstruktur erfasst?

Literarische Texte zu verstehen, ist eines der wichtigsten Ziele des Deutschunterrichts. Gleichzeitig zählt es zu den schwierigsten Aufgaben, einen (längeren) Prosatext inhaltlich so zu verstehen, dass es möglich ist, von diesem zunächst berührt zu werden und ihn in der Folge adäquat wiederzugeben (Vgl. Odendahl 2018, S. 16). Anders als bei Sachtexten muss ein Er- bzw. Kurzfasen hinter dem literarischen Kunstwerk zurückbleiben. Hilfe bietet der Deutschunterricht, indem er Ordnungsvorschläge macht. Auf mehreren Ebenen unterstützt das Leporello diesen Ordnungsvorgang: hauptsächlich auf zeitlicher und örtlicher Ebene (Vgl. Schulz 2019, S. 73), in der Fachliteratur spricht man vom Chronotopos (Bachtin 2008).



Abb. 6 Ausstellungsansicht der Bilderbuchkunst im MAK, wo eine Vitrine mit unterschiedlichsten Exponaten dem Leporello gewidmet waren. MAK-Ausstellungsansicht, 2022
BILDERBUCHKUNST. Das Buch als künstlerisches Medium
MAK Direktion, © MAK/Georg Mayer

Literarische Texte arbeiten bereits in der Kinder- und Jugendliteratur mit Ana- und Prolepsen, sie verwenden Perspektivierungen und steigen mittels Erinnerungen, Gedankenströmen u.a. mehr aus der zeitlichen Ordnung aus. Ausschließlich chronologisch gereihete Handlungen durchbrechen bereits Bilderbücher: Ein Beispiel ist Kathrin Schärers *Johanna im Zug* (2009), die Hauptfigur, das Schwein Johanna, lässt die Zeichnerin, mit der sie spricht, zurückblättern, um einen kleinen Eisbären wieder zu den Eltern zurückzubringen. Das bedeutet, dass sich bereits junge, oft ungeübte Leser:innen eine Chronologie des Plots zurechtlegen müssen. Das Leporello kann mit seinen Sequenzen helfen, sich auf die Chronologie zu konzentrieren. Der erste Satz des Märchens *Sterntaler (Das arme Mädchen)* arbeitet z.B. mit einer Analepse: „Es war einmal ein kleines Mädchen, dem war Vater und Mutter gestorben, es hatte kein Haus mehr, [...]“ (KHM Bd. 1 1812, 382f). Im Leporello stehen bei chronologischer Ordnung zunächst der

Tod der Eltern und dann das einsame, obdachlose Mädchen. Wenn zunächst einzelne Blätter erstellt werden, bietet sich die Möglichkeit, die Reihenfolge zu diskutieren und gegebenenfalls zu korrigieren.

Weil das Leporello räumlich aufgestellt werden kann, bedingt es eine Ausdehnung im Raum, der für eine Visualisierung des literarischen Raums nutzbar ist (Abb. 5 a + b):

- ◆ Welche Schauplätze werden gewählt? Wie verhalten sich die Schauplätze zueinander?
- ◆ Wie behandelt die Erzählung den Raum (durch Reisen, Kreisbewegungen, ...)?
- ◆ Wie verhalten sich die Figuren im Raum? (Sind sie oben, unten, links, rechts, ... angesiedelt?)

Die Fragen hängen eng mit Bachtins Begriff des Chronotopos zusammen, der einerseits eine Landkarte, andererseits einen Zeitstrahl zur plastischen Darstellung einer Erzählung andenk. Die Topografie kann als Ort benutzt werden, wie es beispielsweise Lothar Meggen-



Abb. 7 QR Code / Informationsblatt (S. Schwarz / W. Weinlich)
Link http://www.boekwe.at/wp-content/uploads/IB-LEPORELLO_BÖKWE.pdf



Sabine Schwarz, Mag.art;
Lehrende an KPH-Edith
Stein, Gegenwart und
Geschichte der textilen
Kunst, Systematik des
Textilen, Materialästhetik,
Werkdidaktik;
sabine.schwarz@kph-es.at



Barbara Hoiß, Dr.; Lehrende an der Uni Innsbruck,
Kinder- und Jugendliteratur, Österreichische
Literatur und Literatur-
didaktik; Barbara.Hoiss@uibk.ac.at

dorfers *Das Puppenhaus* (1889) tut, das als Spielkulissee dient (Vgl. Schmideler, S. 129). Als neueres Beispiel ist Friederike Mayröckers *Ich, der Rabe und der Mond* (1981) zu nennen, das zu einer Reise an phantastische angebotene und selber ausgedachte Orte einlädt. Mayröcker bietet einen performativen Zugang (Happesberger, S. 251) zum Leporello an, der von den Nutzer:innen ausgeführt werden kann, ganz nach dem Motto „Mach das Leporello fertig“.

Selbst produzierte Leporellos arbeiten mit räumlicher Ausdehnung. Längere Prosaformen wie Cornelia Travniceks *Feenstaub* (2020) bieten sich an, um über die Topografie von literarischen Texten zu einem besseren Textverständnis zu gelangen. Einzelne Orte wie die Insel oder die Stadt präsentieren sich in der Erarbeitung plastisch, wenn die Konstruktion auf dem Leporello mit der literarischen Vorlage abgeglichen wird. Dabei hilft die Unterscheidung zwischen realen und phantastischen Orten und die Verbindung von Raum und Machtverhältnissen. Literarische Leerräume nützen Schüler:innen dabei zur Ausgestaltung und damit zum persönlichen Anschluss an den Text.

Wie entsteht das Leporello?

Lange Papierstreifen können entweder überlappend miteinander verklebt sein, oder Einzelseiten bzw. Karten werden mit Klebestreifen (Stoß an Stoß) geklebt und dann zu einem Leporello gefaltet. Eine ständige Weiterführung ist möglich. Diese Papierstreifen sind als Heft – ohne Einband – oder als Buch mit Front- und Rückenteil möglich und der Gestaltung sind dabei keinerlei Grenzen gesetzt, ermöglichen sie doch eine Vielfalt des bildnerisch gestaltenden Denkens, aber auch künstlerisch-kreativen Umsetzens. (Abb. 6)

Im Zuge des literarischen Lernens ist in der praktischen Umsetzung Konzentration durch Beschränkung und Reduktion

wichtig (nur 1 Satz, Inhalt in 30 Sekunden, Hauptfiguren,...). Eine bunte praktische Verwirklichung mit Zeichnung, Schrift, Collage, Druck, Malerei, Applikation, Stickerei, Ausstanzungen und Löchern, Pop up-Elementen, QR-Codes oder Links (virtuelle Gestaltung) u.a.m. hilft, das Potential der Lernenden zu berücksichtigen und literarische Texte in ihrer Außergewöhnlichkeit wahrzunehmen. (Abb. 7)

Welche Primärtexte eignen sich für Leporellos?

Geeignet sind vor allem erzählende Texte, die eine deutlich erkennbare Chronologie aufweisen. Allerdings kann die zeitliche Ordnung mit zunehmender Leseerfahrung im literarischen Text abnehmen. In der Primarstufe dienen die einsträngigen Erzählungen Bart Moeyarts *Mut für drei* und Ursula Höfels *Fliegender Stern* als Grundlage. Für die Sekundarstufe I arbeiteten Schüler:innen mit Cornelia Travniceks *Feenstaub* (2020). Bildlastige Bücher eignen sich weniger, da sie viel an Bildlichkeit vorgeben. Gut geeignet sind hingegen Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur wie Erich Kästners *Emil und die Detektive* oder Mira Lobes *Insu-Pu* und natürlich Texte der Allgemeinliteratur.

Literaturliste

- Bachmann, Christian A. (2016): Raum – Zeit – Performanz. Aspekte einer Ästhetik beweglicher Bücher am Beispiel von Werken Lothar Megendorfers. In: ders./Emans, Laura/Schmitz-Emans, Monika (Hg.): *Bewegungsbücher. Spielformen, Poetiken, Konstellationen*. Berlin, 125–146.
- Bachtin, Michael (2008): *Chronotopos*. Frankfurt a.M.
- Carrión, Ulises (1980). *Bookworks revisited*. In: *The Print Collector's Newsletter* 11.1, 6–9. [Carrión in Kontext No. 6–7, 1975; Wiederabdruck in:

Lyons 1987; erneut in Schraenen 1992. 1982 erscheint der Text in deutscher Sprache in der Zeitschrift *Volkenkratzer* Okt./Nov., Nr. 3/82.]

Happesberger, Sarah K. (2013): *Das Künstlerbuch als performatives Projekt*. In: Schmitz-Emans, Monika/Bachmann, Christian A. (Hg.): *Bücher als Kunstwerke. Von der Literatur zum Künstlerbuch*. Essen, 245–260.

Kurwinkel, Tobias (2020): *Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur*. Berlin.

Müller-Kampel, Beatrix. (2011): *Leporello*. In: Doris Moser. (Hrsg.): *Neues vom Buch*. Innsbruck, Wien [u.a.].

Odendahl, Johannes (2018): *Literarisches Verstehen. Grundlagen und didaktische Perspektiven*. Berlin.

Schmitz-Emans, Monika (Hg.) (2019): *Literatur, Buchgestaltung und Buchkunst. Ein Kompendium*. Berlin, Boston. [insb. 629–634]

Schulz, Christoph B. (2021): *Von einem Phänomen der Buchgeschichte zur Herausforderung für die Digital Humanities: Leporellos in der Kinder- und Jugendliteratur*. In: Schmideler, Sebastian/Helm, Wiebke (Hg.): *Bild-Wissen – KinderBuch. Historische Sachliteratur für Kinder und Jugendliche und ihre digitale Analyse*. Berlin, 23–44.

Schulz, Christoph B. (Hg.) (2019): *Die Geschichte(n) gefalteter Bücher. Leporellos, Livres-Accordéon und Folded Panoramas in Literatur und bildender Kunst. Band Literatur-Wissen-Poetik*. Hildesheim, Zürich, New York.

Links mit Tutorials zur Herstellung von Leporellos

- <https://youtu.be/2qSkCz4bTXc> (abg. 26.9.2021) (Bausatz Leporello Schritt für Schritt)
- <https://archzine.net/diy-ideen/lepor-ellobasteln-viele-ideen/> (abg. 27.9.2021)

Eva Kolm

Den (post)digitalen Raum mitgestalten.

Wie Kulturelle Bildung die Medienkompetenz befördert.

Augmented Reality im Unterricht

Schüler:innen erstellen Videos mit Alltagsgegenständen aus ihrer Schultasche, schneiden diese mit einer App auf ihrem Handy und laden ihre kreativen Arbeiten auf eine Augmented Reality-Plattform hoch. Eingebettet ist diese Arbeit in Informationen zu Bild- und Urheber:innenrechten, Diskussionen über *erweiterte Wirklichkeiten* und die bildkünstlerische Übersetzung von Ideen und Geschichten.

So oder so ähnlich kann ein Workshop mit einer Künstlerin¹ im Rahmen der Digitalen Grundbildung aussehen. (Abb. 1)

Während sich anlässlich des BÖKWE-Kongresses zum Thema „*di/gi/jalog*“ 2019 noch die Frage stellte: „Wie muss eine digitale Grundbildung aussehen und was leisten unsere Fächer dafür?“ (BÖKWE-Fachblatt 1/2020: S. 1), ist die Digitale Grundbildung im Schuljahr 2022/23 als Pflichtgegenstand an den österreichischen Schulen (SEK I) implementiert. Der Umgang bzw. die Verschränkung mit digitalen Verfahren haben ihren Einzug in die neuen Lehrpläne von *Kunst und Gestaltung* sowie *Technik und Design* gehalten.

Eine Auseinandersetzung mit den Kompetenzbereichen der Digitalen Grundbildung (Orientierung, Information, Kommunikation, Produktion und Handeln) rückt also für alle Lehrenden – nicht nur in einschlägigen Fächern wie Informatik – in den Vordergrund. Projekte kultu-

reller Bildung bieten hier erfrischende Möglichkeiten, den Erwerb digitaler Medienkompetenzen zu unterstützen. Kulturelle Bildung eröffnet die Gelegenheit, die digitale Transformation umfassender als mit rein kognitiven Mitteln zu erfahren und zu reflektieren; gleichzeitig verändert Digitalität die Möglichkeiten und Methoden der Kulturellen Bildung (vgl. EDUCULT 2021: S. 42ff.).

Die Verbindung von digitalen und künstlerisch-kreativen Zugängen ist trotzdem nicht so einfach zu verwirklichen. Durch die Erfahrungen mit Distance Learning und hybriden Lernformen² an Schulen haben sich zwar die Nutzungs- und Gestaltungskompetenzen von Schüler:innen und Lehrpersonen weiterentwickelt, zum gegenwärtigen postpandemischen Zeitpunkt scheint die Sehnsucht nach analogen Techniken, Werkzeugen und Begegnungen aber besonders groß. Außerdem setzt der kreative Einsatz digitaler Geräte und Anwendungen ein technisches Wissen voraus, für das Spezialist:innen gebraucht werden. (Abb. 2)

Einmal Kultur:Bildung mit digital, bitte!

Genau solche Expert:innen können im Rahmen der Initiative *Kultur:Bildung* an die Schule geholt und in die Unterrichtsgestaltung eingebunden werden. Seit 2021 bietet der *OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung* dieses umfangreiche Kunst- und Kulturvermittlungsprogramm im Auftrag des Bundes-



ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung in ganz Österreich an. Künstler:innen aller Kunstsparten arbeiten mit Schüler:innen impulsgebend und partizipativ in Projekten im Rahmen des Unterrichts zusammen. Die Honorare der professionellen Künstler:innen werden dabei vom OeAD anteilig finanziert.

Im Schuljahr 2022/23 stand das Programm unter dem Themenschwerpunkt *More than Bytes – Kulturelle Bildung und Digitale Medien*. Lehrer:innen, Schüler:innen, Künstler:innen und Vermittler:innen waren eingeladen, sich in kulturellen Projekten mit digitalen Medien sowie mit Aspekten der Digitalität auseinanderzusetzen. Dafür haben Künstler:innen Workshopangebote für Schulen entwickelt, die an den Pflichtgegenstand *Digitale Grundbildung* und dessen Kompetenzbereiche anknüp-

Abb. 1 Augmented Reality zum Thema Zivilcourage.

© gold extra/Museum

Fronfeste

Abb. 2 Ein Löffel voll Musik. © Die Bibliothekare

Abb. 3 Erstellung eines Antigesichts. © Lena Lieselotte Schuster



fen: Diese reichen von der Gestaltung von Handyvideos, Kurzfilmen und Animationen, digitalem Filmschnitt und digitaler Fotografie, der Erstellung von Soundclustern, Samples und Musikcollagen oder digitalem Komponieren mit Klängen und Geräuschen über die Auseinandersetzung mit Medienkunst, der Entwicklung von künstlerischen Arbeiten mit Hilfe digitaler Herstellungstechnologien (z.B. 3D-Drucker, Lasercutter), Arbeiten mit Virtual-Reality-Technik, Programmieren von Apps und einfachen Computerspielen bis hin zur Produktion von Twitterlyrik, Podcasts und Hörspielen. Reden, Schreiben oder Theaterspielen – teilweise ganz ohne digitale Tools – über die Auswirkungen der Digitalisierung auf das Individuum und die Gesellschaft, Macht und Manipulation durch Medien, Einfluss von medialen Bildern auf Gendertypisierungen oder der Um-

gang mit Cybermobbing sind weitere Projektinhalte. (Abb. 3)

„Nebeneffekt“ Medienkompetenz

Um einen besseren Einblick in das Zusammenspiel von Kultureller Bildung und digitalen Medien zu bekommen, beauftragte der OeAD das Forschungsinstitut EDUCULT mit der Evaluierung³ des Themenschwerpunkts *More than Bytes*. Die Evaluierung bestätigt die Annahme, dass kulturelle Bildungsprojekte zum Erwerb von Medienkompetenzen beitragen.⁴

Folgende Typen von Projekten können entlang des Zusammenspiels von Kultureller Bildung und digitaler Medienkompetenz unterschieden werden:

◆ Online durchgeführte künstlerische Tätigkeiten

Durch den Transfer von ursprünglich

analog geplanten Projekten ins Digitale wurden Medienkompetenzen geschult, die sich vor allem auf die Nutzung von digitalen Tools und Programmen, z.B. im Bereich der Onlinekommunikation, konzentrierten.

◆ Online durchgeführte Vermittlungsprojekte mit Kulturinstitutionen

Die Medienkompetenzen wurden vor allem durch das gemeinsame Treffen im digitalen Raum gefördert.

◆ Digitale künstlerische Tätigkeit

Kennzeichnend ist die spezifische Nutzung und Gestaltung mittels digitaler Medien, wodurch die Medienkompetenzen im betreffenden Bereich explizit gefördert werden. (Abb. Titelbild)

◆ Gemeinsame künstlerische Tätigkeit im digitalen Raum

Ein gemeinsamer künstlerischer Prozess steht im Vordergrund, der durch ein besonderes Programm bzw. ein besonderes digitales Medium umgesetzt wird. Während Projekte, die sich eher dem Bereich der Bildenden Künste (Malerei, Fotografie etc.) zuordnen lassen, vor allem Kompetenzen im Bereich der Mediengestaltung schulten, förderten Projekte im Bereich der Darstellenden Künste vor allem die Mediennutzung.

◆ Künstlerische Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen und Digitalisierung

Medienkompetenzen werden in allen fünf Typen mehr oder weniger explizit durch den spielerisch erlernten Umgang mit Medien vermittelt, also „nebenbei“. Dieser *learning-by-doing*-Modus zeichnet sich dadurch aus, dass digitale Tools und Medien vor allem Mittel zum Zweck waren, um das künstlerische Projekt umzusetzen. In Zusammenhang mit dem tendenziellen Übergewicht des angewandten und praktisch erlernten Wissens ist auch die Selbständigkeit der Schüler:innen als wichtiger Faktor

Abb. 4 Wege des Erwerbs der Medienkompetenz (Mehrfachantworten; n=131). © EDUCULT





im Projektablauf sowie für die Medienkompetenz zu sehen. (Abb. 4)

Das Mehr in *More than Bytes*

Bezugnehmend auf das Medienkompetenzmodell (nach Baacke 1998) geht der Themenschwerpunkt *More than Bytes* davon aus, dass gerade die Kulturelle Bildung eine große und praxisorientierte Bandbreite an Möglichkeiten bietet, sich mit Aspekten des Wissens über Medien, der Nutzung, der kritischen Reflexion und der eigenen Gestaltung und Anwendung zu beschäftigen.

Die Evaluierung zeigte auf, dass die größten Lernfortschritte dabei im Bereich der *Mediengestaltung* und im Bereich der *Medienkritik* beobachtet wurden.

79% der befragten Kulturschaffenden konstatierten einen Lernzuwachs in Bezug auf künstlerisch-ästhetische *Mediengestaltung*. Dies ist durch die

generelle Ausrichtung des OeAD-Bereichs Kulturvermittlung mit Schulen naheliegend, aber im Diskurs über die Digitale Grundbildung weitgehend ausgeblendet. Dieses Potenzial insbesondere in den Unterrichtsfächern *Kunst und Gestaltung* sowie *Technik und Design* zu heben, stellt aus Sicht des OeAD eine große Chance dar. (Abb. 5)

Für die Mehrheit der befragten Kulturschaffenden kommt der Kompetenzebene der *Medienkritik* allerdings eine größere Bedeutung zu als den drei anderen Kompetenzebenen, also der *Mediengestaltung* wie auch der *Medienkunde* und *Mediennutzung*. (Abb. 6)

In Bezug auf die Ebene der *Medienkritik* gaben 72% der Befragten an, dass ihr Projekt zur Förderung der bewussten Wahrnehmung des Selbst und zur Selbstverortung in der digitalisierten Welt beitragen konnte. Die Evaluation zeigt, dass das Teilziel des Themen-

schwerpunkts, Momente der Kritik- und Reflexionsfähigkeit zu ermöglichen, durch kreative Anstöße erreicht wird. Dabei ist nochmals hervorzuheben, dass dies mehrheitlich in indirekter Form einfließt und in Zusammenhang mit Aspekten des sozialen Lernens und der Teilhabe steht.



Abb. 5 Entwicklung bestimmter Bereiche von Medienkompetenz (n=120-121). © EDUCULT

Abb. 6 Bedeutung digitaler Medienkompetenz (Auswahl der passendsten Aussage; n=109). © EDUCULT

Abb. 7 Code unseres Lebens. © Brigitte Hager

Die Relevanz eines kritischen, reflexiven Umgangs in der Herstellung, Gestaltung und Nutzung von digitalen Medien wird durch das Verständnis von Kultureller Bildung als Ermächtigung der Schüler:innen zur künstlerischen/kulturellen Teilhabe verstärkt. (Abb. 7)

Ein *Augmented Repertoire* für nachhaltiges Lernen

Den Mehrwert der künstlerisch-kreativen Herangehensweise für die Auseinandersetzung mit der digitalen Transformation sehen die Evaluator:innen in folgenden Aspekten:

- ◆ Die künstlerische Herangehensweise ermöglicht Erfahrungen der Selbstermächtigung.
- ◆ Die Verknüpfung von Kunst und Digitalität eröffnet eine große Bandbreite an Gestaltungsmöglichkeiten.
- ◆ Die künstlerische Herangehensweise hilft dabei, dem schnellen Charakter der digitalen Welt auf reflexiv-nachhaltige Weise entgegenzutreten.



Mag. Eva Kolm
Projektkoordinatorin
Kulturvermittlung mit
Schulen im Bereich
Bildung und Gesellschaft
des OeAD – Agentur für
Bildung und Internationalisierung
eva.kolm@oead.at
(Foto © Nino Kolm)



Abb. 8 Begegnungen zwischen Mensch und Avatar im digitalen Biotop. © Nicole Baier

- ◆ Künstlerisches Lernen ist ganzheitlich und daher nachhaltiger als kognitives Lernen.
- ◆ Der soziale Aspekt der künstlerischen Vermittlungsarbeit trägt zum psychischen Wohlbefinden der Zielgruppe bei.

Soziale Gesichtspunkte und Interaktion im (post-)digitalen Raum waren in jenen Projekten, die sich mit inhaltlichen Aspekten von Digitalisierung auseinandergesetzt haben, am stärksten vertreten. Die Förderung von sozialer Kompetenz im Sinne von Selbstverortung, selbstständiger und sicherer Bewegung im digitalen Raum war aber auch in digital umgesetzten Projekten ein Anliegen.⁵ (Abb. 8)

Die Einbindung externer Kulturschaffender in den Unterricht unterstützt den „ganzheitlichen, reflexiven und sozialen Charakter“ des Lernens, indem sie neue Perspektiven und Rollenverständnisse generiert. Das können sich Pädagog:innen zunutze machen, um das künstlerisch-kreative Repertoire in den digitalen Raum hinein zu erweitern und damit ihren Schüler:innen einen wichti-

gen Zugang zur Digitalen Grundbildung zu eröffnen.

Literatur

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkzeiherInnen (Hrsg.) (2020): BÖKWE-Fachblatt 1/2020: Das war di[gi]alog. Wien.

EDUCULT (2021): Evaluation des Themenschwerpunkts *More than Bytes – Kulturelle Bildung und Digitale Medien*. Evaluationsbericht Dezember 2021 Wien.

<https://www.oead.at/kulturbildung> (zuletzt abgefragt am 12.5.2023).

<https://www.oead.at/morethanbytes> (zuletzt abgefragt am 12.5.2023).

<https://kulturvermittlung.angebote.oead.at> (zuletzt abgefragt am 12.5.2023).

- 1 Vgl. dazu das Workshop-Angebot von Elisabeth Lehner unter bit.ly/42Pwfpr als eines von vielen Beispielen.
- 2 Vgl. dazu Eva Kolm: Kulturvermittlung und distance learning, Februar 2002.
- 3 Die Aussagen zur Evaluierung des Themenschwerpunkts *More than Bytes*

– *Kulturelle Bildung und Digitale Medien* in diesem Artikel basieren auf dem Evaluationsbericht von EDUCULT.

- 4 Um die Wirkungen des Themenschwerpunkts zu untersuchen, erstellte EDUCULT einen Online-Fragebogen, der an alle beteiligten Kulturschaffenden ausgesendet und von 132 Personen vollständig beantwortet wurde. Es fand je ein Online-Fokusgruppengespräch mit Lehrenden und mit Kulturschaffenden statt, zusätzlich wurden drei leitfadengestützte Interviews mit Pädagog:innen durchgeführt. Darüber hinaus beobachtete das Forschungsteam eine Projektumsetzung und führte Kurzgespräche mit einzelnen Schüler:innen und Lehrenden. Zudem konnte auf die Ausschreibungstexte, ausgewählte Projektbeispiele und die Ergebnisse einer internen Evaluierung des OeAD zugegriffen werden.
- 5 Auf die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Themenschwerpunkt wie bspw. die Verdoppelung durch die Online-Projektdurchführung und die Auseinandersetzung mit digitalen Tools kann hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden.

Johanna Doppler, Iris Laner, Yvonne Leitner, Lea Wiednig

Sich gemeinsam (selbst) verwirklichen?

Künstlerische Schulprojekte und ihr Einfluss auf Gemeinschaftsgefühl und Zusammenarbeit

2007 fand am BORG Nonntal in Salzburg die erste Schüler:innen-aufführung im Rahmen eines neu entwickelten curricularen Schwerpunkts statt: die Polyästhetische Werkstatt (PÄW) war geboren.¹ Über die Jahre entwickelte sich ein mehrtägiges, projektorientiertes Format, das im musischen Zweig des Gymnasiums fest in den Ablauf des Schuljahres integriert wurde. Im Rahmen der PÄW entstehen Aufführungen für ein geschlossenes Publikum, die auf der eigenständigen Entwicklung eines Musiktheater-Stücks samt Bühnenbild durch die Schüler:innen basieren.

Die PÄW lehnt sich an die Ideen einer polyästhetischen Bildung an, wie sie in Salzburg im Rahmen der Internationalen Gesellschaft für polyästhetische Bildung seit 1982 als ursprünglich musikpädagogischer Zugang entwickelt wird.² Nicolas Weisseneder, Lehrer für Bildnerische Erziehung am Schulstandort, erinnert sich, dass die „BE am Anfang nur am Rande dabei war“³, da das Projekt aus eben einer musikpädagogischen Tradition entstanden ist. Seit 2012 aber hat sich die PÄW grundlegend verändert. Für Schüler:innen des musischen Zweigs waren der starke Fokus auf Musik wie auch die starren Vorgaben zu spezifisch, und das Bedürfnis nach Öffnung machte sich breit. Der Fokus veränderte



Abb. 1 Polyästhetische Werkstatt Märchen der 7A am Borg Nonntal, Salzburg, 2015, Szenenbild während der Aufführung (Kostüme, Choreografie und Lichtregie in der PÄW erarbeitet).

sich hin zu einem spartenübergreifenden Performanceprojekt, in dessen Rahmen musiziert, getanzt, geschauspielert, Bühnenbildnerisch gearbeitet, getextet, dramaturgisch gestaltet, inszeniert und choreografiert wird. Insofern ist die PÄW ein Paradebeispiel für künstlerische Projektarbeit in der Schule. Ihre Besonderheit liegt in der Autonomie der Schüler:innen, die von der Themenfindung über die Arbeitsteilung bis hin zur endgültigen Umsetzung weitgehend eigenverantwortlich handeln. Lehrpersonen übernehmen eine unterstützende bzw. beratende Funktion.

Dass ein solches Format im Schulalltag überhaupt etabliert werden konnte,

ist keineswegs selbstverständlich: Engagierte und vom Zugang der Projektarbeit überzeugte Lehrkräfte haben sich für das Aussetzen des normalen Stundenplans an vollen drei Tagen während des Schuljahrs eingesetzt, denn die Entwicklung einer konzentrierten und intensiven Zusammenarbeit der Schüler:innen wäre ohne diese Zeit weder möglich noch zielführend. Projektarbeit braucht nicht nur eine „Methodenvorgabe“, sondern einen zeitlich, institutionell und personell abgesicherten Rahmen, eine „Stütze“, wie Nicolas Weisseneder erzählt. Nur unter Bereitstellung von zeitlichen Ressourcen, geeigneten Räumen und geordneten Bedingungen ist die Umsetzung

Abb. 2 Polyästhetische Werkstatt *Anfang und Ende* der 6A am Borg Nonntal, Salzburg, 2016, Szenenbild Tanzszene mit Lichtgestaltung.



eines solchen Projekts in der Schule möglich, dazu ist der Konsens von Lehrkörper und Schulleitung auch Voraussetzung für die Etablierung von Schulprojekten im Ausmaß der PÄW.

Neben dem fächerverbindenden Potential und dem offenen Format ist an der PÄW der Aspekt des gemeinschaftlichen Entwickelns einer Aufführung durch die Schüler:innen interessant. Ein intensives Zusammenwirken im Rahmen eines Projekts, das auf Basis der gemeinsamen Ideen ausgearbeitet und anderen präsentiert wird, stellt eine Form des schulischen Handelns dar, das sich vom oft auf individuelle Leistungen und Kompetenzen abzielenden Lernen im Regelunterricht unterscheidet. Entsprechend haben sich Master-Studierende der Universität Mozarteum Salzburg (MOZ) im Zuge der Lehrveranstaltung *Fachdidaktik im Unterrichtsfach BE* unter der Leitung von Iris Laner die Frage gestellt, wie sich das Gemeinschaftsgefühl und die Fähigkeit zum gemeinschaftlichen Arbeiten der Klasse nach ihren Erfahrungen im Rahmen der PÄW darstellen. Auf Basis der Erforschung dieser beiden Aspekte – des Gemeinschaftsgefühls und der Fähigkeit zum Zusammenarbeiten – ist es möglich, das Potential künstlerischer Schulprojekte präziser zu fassen. Daneben wird verständlich, wo in der Um-

setzung besondere Chancen, aber auch Herausforderungen liegen und wo entsprechend mit Reflexions- und Entwicklungsarbeit angesetzt werden kann.

Im Folgenden werden wir kurz den Rahmen unserer Forschung skizzieren, um danach die Ergebnisse darzustellen. Im Anschluss werden wir die Konsequenzen für die (Schul-)Praxis diskutieren und hoffen damit auf einen beginnenden Dialog mit Kunstpädagog:innen aus Praxis und Forschung, die sich für gemeinschaftliches Wirken im künstlerischen (Projekt-)Unterricht interessieren.

Forschungszugang

Das Ziel der Master-Lehrveranstaltung war, forschende Zugänge für eine reflektierte Unterrichtsgestaltung sowie für deren Erweiterung zu nutzen. Uns erschien es zu diesem Zweck sinnvoll, ein bereits bestehendes Projekt zu evaluieren und von den Wahrnehmungen und der Resonanz betroffener Schüler:innen zu lernen, wozu vor allem eines gehört: Zuhören. Ziel unserer Forschung war es herauszufinden, welche Möglichkeiten, Voraussetzungen und Schwierigkeiten Schüler:innen im gemeinschaftlichen Durchlaufen der PÄW sehen, um schlussendlich unter Berücksichtigung der Schüler:innenperspektive kollaborative künstlerische Projektarbeit zu analysieren und reflektieren.

Um den Aspekt einer gemeinschaftlichen Orientierung, die über die der einzelnen Mitglieder einer Gruppe hinausgeht, untersuchen zu können, haben wir uns für die Methode des *Gruppendiskussionsverfahrens* entschieden, das den Raum für emotionale wie auch rationale Erläuterungen innerhalb und gemeinsam mit der Gruppe öffnet (vgl. Bohnsack 1996). So sollte den Schüler:innen möglichst viel Raum für das Gespräch und die gemeinsame Reflexion geboten werden. Für die Auswertung wurde die Methode der *Grounded Theory*⁴ herangezogen (vgl. dazu Equit & Hohage 2016; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2021). Der nachträgliche Filterprozess ermöglichte es unserer Einschätzung nach, möglichst unvoreingenommen zu bleiben, da wir das Zuhören und das Lernen von Schüler:innen ernst nehmen wollten. Sowohl in der Vor- als auch in der Nachbereitung gab es einen Austausch mit Doktoratsstudierenden des MOZ, deren Feedback in den Prozess aufgenommen wurde.

Selbstbestimmtes und angeleitetes Arbeiten in der Schule

Im Verlauf der Auswertung kristallisierte sich die Situation zwischen dem selbstbestimmten und autonomen Arbeiten während der Projektstage und dem in der Schule institutionalisierten und angeleiteten Arbeiten im Unterricht als zentrales Spannungsfeld heraus. Die Schüler:innen sind aufgerufen, innerhalb von drei Tagen ein Stück zu entwickeln und auf die Bühne zu bringen – mit Unterstützung, aber ohne direkte Anleitung durch die Lehrpersonen. Neben der Themenwahl sind sie für Organisation, Arbeitsteilung, Kommunikation, Gruppenbildung etc. (mit-)verantwortlich. Mit der Autonomie und Entscheidungsfähigkeit, die durch die Zurückhaltung der Lehrpersonen möglich war, zeigten sich die befragten Schüler:innen teil-

weise überfordert. Sie schätzten aber dennoch sowohl die dadurch gewonnene Erfahrung als auch die Tatsache, dass die Lehrpersonen eine Unterstützungs- und Begleitfunktion einnahmen, indem sie bei Bedarf „Ratschläge“ (2/2, Zeile 21), „Tipps“ (2/1, Zeile 23) oder Impulse gaben. Die Autonomie erlaubte Wahlfreiheit bei der Gruppenzugehörigkeit und damit die Möglichkeit, bei mehreren Gruppen mitzuwirken. Diese Fluidität wird von den Schüler:innen als sehr positiv beschrieben.

Gemeinsame Ziele und individuelle Bedürfnisse

Einerseits betonen die Schüler:innen den Zusammenhalt in der Gruppe und das Ansteuern eines unter den Mitgliedern geteilten Ziels. Andererseits wird großer Wert auf Individualität und Berücksichtigung von persönlichen Meinungen gelegt. Wenn es um das tatsächliche Zusammenarbeiten geht, spielen Gefühlslage und Emotionen eine wichtige Rolle. Ein Arbeiten miteinander soll gefühlsmäßig positiv besetzt sein, womit der Fokus auf das Arbeitsklima gelegt wird. Wenn (noch) keine gute Beziehung zu den anderen Gruppenmitgliedern besteht, ist laut Schüler:innen das gleiche Ziel ausschlaggebend, um ein *Miteinander-Auskommen* zu gewährleisten. In der gleichen Situation zu sein und das Erlebnis, das Ziel erreicht zu haben, schweißt zusammen. „Also ich finde, wir haben das praktisch so gemeinsam geschaffen, unser Ziel, und das nachher dann wirklich aufgeführt. Und da find' ich, wächst man bisschen mehr zusammen.“ (1/2, Zeile 61) Die Orientierung hin auf ein Ziel, das geteilt wird, spielt in diesem Prozess eine große Rolle. „[W]eil wenn man auf der Bühne ist, so im Prinzip auch wenn man sich nit so gut versteht, in dem Moment macht man das Gleiche und beide wollen dasselbe. Dann hat man mehr das Gemeinschaftsgefühl als so normal und



Abb. 3 Polyästhetische Werkstatt *Märchen 2.0* der 5A am Borg Nonntal, Salzburg, 2023, Szenenbild während der Aufführung: Schlusschor.

danach dann auch eher, weil man das ja dann trotzdem so gemeinsam gemacht hat und das finde ich sehr cool.“ (1/2, Zeile 70) Die Zusammenarbeit in Hinblick auf ein gemeinsames Endergebnis, das allen wichtig ist, bildet für die Schüler:innen die Basis für ein Gemeinschaftsgefühl, das sich auch nach dem Projekt auf das Verhältnis zueinander auswirkt.

Ich und Wir in Gemeinschaft

Den Schüler:innen ist bewusst, dass eine Gruppe aus vielen unterschiedlichen Einzelpersonen besteht. Individuelle Stärken und Meinungen einzubringen, scheint die Klasse nicht nur anzuerkennen, sondern geradezu einzufordern, denn die Vielfalt an Individualitäten wird von den Schüler:innen positiv gesehen. Das *Ich* und das *Wir* stehen für sie entsprechend in Wechselwirkung und treten situationsabhängig abwechselnd in den Vorder- oder Hintergrund. Grundsätzlich wurden zwei Begriffe genannt, die für das Entstehen eines *Wir* wichtig sind: „Eh Akzeptanz und Toleranz. Und i finds in dem Fall unglaublich wichtig, das man das ganze nit nur toleriert, sondern a akzeptiert.“ (2/1, Zeile 48) Um das Wachsen einer Gemeinschaft zu gewährleisten, müssen sich also alle nicht nur toleriert, sondern tatsächlich akzeptiert fühlen. Dies impliziert, dass sie in ihrer jeweiligen Individualität, also

ihrem Ich, wahrgenommen und erkannt werden. Um in den Gruppen arbeiten zu können, braucht es neben dieser Akzeptanz und Toleranz aber auch Regeln. Eine eigene Meinung zu haben reicht den Schüler:innen nicht aus – man muss auch wissen, wann und wie man diese vorbringt: „Ich finde, das Wichtigste ist eben, dass man einem zuhört und so. Weil es bringt gar nichts, wenn man nur seine eigene Meinung durchsetzen will.“ (2/1, Zeile 81) Ein Wort, das in den Gruppendiskussionen des öfteren gefallen ist, ist das *Zuhören*. Meinungen in den Raum zu werfen, ohne gehört zu werden, ist kein förderlicher Prozess. Sich zurückzunehmen und auch anderen Stimmen Raum zu geben, sind Teil eines respektvollen Miteinanders, auch wenn es herausfordernd und langwierig sein kann.

Pragmatische Zugänge und Selbstverwirklichung

Schließlich hat sich in den Diskussionen herauskristallisiert, dass die Schüler:innen anders zusammenarbeiten, wenn es sich um Aufgabenstellungen mit wenig Identifikationspotential handelt als wenn sie hohes Identifikationspotential bieten. „Achso, poa, ganz schwierig. Des ist wieder was anderes, ob man gemeinsam schauspielert in einer Gruppe oder nicht. Weil da ist halt Zusammenarbeit und Gemeinschaftsgefühl gleich



Iris Laner ist ausgebildete Kunstpädagogin und promovierte Philosophin. Sie lehrt und forscht als Professorin für Bildende Kunst und Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. iris.laner@moz.ac.at. Johanna Doppler, Yvonne Leitner und Lea Wiednig studieren im Master Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. johanna.doppler@stud.moz.ac.at, yvonne.leitner@stud.moz.ac.at, lea_daniela.wiednig@stud.moz.ac.at.

Abb. 4 Polyästhetische Werkstatt *Märchen 2.0* der 5A am Borg Nonntal, Salzburg, 2023, Szenenbild (Requisite in der PÄW erarbeitet).



einmal da. Aber jetzt im Sinne von einer Gruppe bei einem Geografie Referat, goa nit. Da arbeitet man halt einfach zusammen und das wars. Danach redet man nie wieder miteinander.“ (2/1, Zeile 76) Während beim Geografiereferat das Zusammenarbeiten als bloßer pragmatischer Zusammenschluss verstanden wird, wird die unterschiedliche Situation mit Blick auf das gemeinsame Schauspielern hervorgehoben. Es handelt sich hier nicht nur um eine andere Einstellung der Schüler:innen und eine andere Weise des Zusammenarbeitens; es ändert sich auch der soziale Aspekt, also das Mit-Wem: „Es ist arg, wie sehr wir einander eigentlich verstehen. Und eingehen aufeinander. Und es woa schon peinlich, wenn man sich verspricht auf der Bühne, aber es war nit zu peinlich. Weil wir uns einfach gsagt ham, jo weiter geht’s, nix passiert.“ (2/1, Zeile 51) Bei diesem Projekt, in dem ein gemeinsames Ziel verfolgt wurde, empfinden die Schüler:innen die soziale Situation als „arg“ in einem positiven Sinne des besonders guten Verstehens und Unterstützens der anderen. Ein Wir-Gefühl, in dem die Gruppe gehalten wird und in dem nichts „zu peinlich“ ist, zeichnet die Einstellung zum Zusammenarbeiten in einer Gruppe aus, die gemeinsam etwas will.

Künstlerische Projekte in der Schule? Implikationen und Folgen für die Praxis

Eine der großen Chancen und gleichzeitig Herausforderungen eines künstlerischen Schulprojekts wie der PÄW ist der autonome Gestaltungsraum, der den Schüler:innen eröffnet wird. Dieser ist für Projektarbeit typisch; in der PÄW bekommt er durch den Aspekt der Verwirklichung persönlicher Anliegen, die in der künstlerischen Arbeit eine große Rolle spielen, ein besonderes Gewicht. Ausgehend von diesen persönlichen Anliegen entwickeln sich gemeinsame Ziele der Gemeinschaft. Die Rolle als autonom miteinander Handelnde war für die befragten Schüler:innen definitiv neu und zunächst etwas befremdlich. Unterschiedliche Arbeitsformen, wie gruppenübergreifendes Arbeiten, wurden hinsichtlich ihrer Möglichkeiten zur Berücksichtigung individueller Meinung und der Partizipation aller erprobt. Außerdem wurden Kompetenzen wie Kompromissbereitschaft, Kommunikations- und Organisationsfähigkeiten gefördert. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Bereitstellung eines Stützkonzepts, z.B. in Form einer Projektmethodik, durch die Lehrkräfte. Sie eröffnet einen Navigationsbereich und stellt Rahmen und Werkzeuge für die Gestaltung zur Verfügung. Nicolas

Weisseneder unterstreicht in dieser Hinsicht auch, dass es die große Kunst der involvierten Lehrkräfte ist, Schüler:innen dabei zu unterstützen, den eigenen Weg zu finden, ohne dass die sanfte Führung für sie zu stark spürbar wird. Nachfragen hebt er als eine wirkungsvolle regulative Methode hervor, die für Schüler:innen das Empfinden eines selbstbestimmten Arbeitens nicht einschränkt.

Aus Schüler:innensicht ist der Aspekt der Selbstverwirklichung und die Gegebenheit eines gemeinsamen Ziels ausschlaggebend für eine engagierte Zusammenarbeit, die Auswirkungen auf das Gemeinschaftsgefühl haben kann und damit den sozialen Zusammenhalt fördert. Sie arbeiten nach eigener Aussage anders, wenn es um etwas für sie Wichtiges und Wertvolles geht. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass bei der Projektplanung gezielt über Selbstverwirklichungsmöglichkeiten nachgedacht werden sollte: Wie können sich Schüler:innen als Gemeinschaft im Projekt finden und entwickeln? Wo können sie nicht nur interessenstechnisch, sondern auch emotional anknüpfen? Welcher Kontext kann ihnen ermöglichen, sich auch gegenseitig ein Stück weit anders kennen und schätzen zu lernen?

Ein großes Plus der PÄW ist aus Schüler:innensicht, dass sie nicht nur Raum für persönliche Entwicklung im künstlerischen Bereich, sondern auch für das Ausverhandeln der Formen eines respektvollen und wünschenswerten Miteinanderagierens bietet. Für das Nachdenken über die Gestaltung von Projektformaten könnte das bedeuten, dass ein gegenseitiger Austausch nicht nur als Möglichkeit, sondern als Bedingung für die Realisierung gesehen wird. Es sollten bewusst Räume des Mitteilens und Zuhörens geschaffen werden, innerhalb derer individuelle Positionen erkenn- und akzeptierbar, aber auch im Sinne der Entwicklung einer diversen Gemeinschaft verhandelbar werden.

Projekt und Schulalltag

Umfassende Projekte wie das untersuchte sind nicht leicht in den Schulalltag zu integrieren. Im gegebenen Fall ist die PÄW seit Jahren fixer Bestandteil des musischen Zweiges, der die drei Tage der Umsetzung im Vorhinein für das Schuljahr reserviert. Diese drei Tage sind für die Entwicklung eines solchen Projekts allerdings vielleicht zu knapp bemessen, um das Potential im Bereich des Zusammenarbeitens tatsächlich auszuschöpfen. Planung und Durchführung erfordern jedenfalls einen funktionierenden Austausch zwischen den einzelnen Lehrpersonen und auch die notwendige Unterstützung der Schule (in Form von Zeit, Ressourcen, Materialien). Im vorliegenden Fall basieren sowohl Initiierung als auch Umsetzung auf einem *Wollen* der Lehrpersonen: Es arbeiten diejenigen mit, die vom Projekt überzeugt und bereit sind, die damit verbundenen Anstrengungen auf sich zu nehmen. Manche Fächer und die entsprechenden Lehrpersonen zeigen sich erfahrungsgemäß offener für derartige Projekte als andere. Künstlerische Schulprojekte bieten durch ihr hohes Identifikationspotential für Schüler:innen viele Möglichkeiten, an Themen zu arbeiten, die nah an ihrer Lebenswelt sind. Durch ein fächerübergreifendes Angebot könnte dieses Potential genutzt werden, um abstraktere Themen für Schüler:innen emotional greifbar zu machen und künstlerische Potentiale gezielt auch im Dialog mit nicht primär künstlerischen Ansätzen und Fragestellungen zu nutzen.

Zuhören und Handeln für mehr Gemeinschaft in der Schule

Als (Kunst-)Pädagog:innen sind wir dazu aufgerufen, die Erfahrungen der Schüler:innen ernst zu nehmen und im besten Fall aus ihnen zu lernen. In der Schule und in unseren Fächern sollten wir Räume für kollaborative Projekte öffnen, denn die Ergebnisse unserer Forschung

zeigen, dass diese einen enormen Mehrwert für Schüler:innen mit sich bringen: Die Autonomie der Schüler:innen wird gefördert, gleichzeitig nehmen ihre sozialen Kompetenzen zu. Künstlerische Projekte wie die PÄW zeichnen sich dadurch aus, dass sie viel Raum für Verwirklichung der Schüler:innen geben, sowohl mit Blick auf ihr Selbst- wie auch ihr Gemeinschaftsverständnis. Sie sollten daher nicht zuletzt in der fächerübergreifenden Projektarbeit eine zentrale Rolle spielen, da sie Zugangsweisen für die Entwicklung von Themen liefern, die Schüler:innen eine gemeinsame intensive und engagierte Auseinandersetzung erlauben. Schließlich könnte damit nicht nur fächerübergreifendes, sondern auch klassen- oder jahrgangsübergreifendes Zusammenarbeiten forciert werden.

Zwei wesentliche Faktoren, die sich in unserer Forschung als unbedingte Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung von künstlerischer Projektarbeit herauskristallisiert haben, die sowohl die Möglichkeiten der Zusammenarbeit konkret erweitert wie auch das Gemeinschaftsgefühl stärken kann, sind Zeit und Raum. Schüler:innen und involvierte Lehrkräfte brauchen einen über einzelne Unterrichtseinheiten hinausgehenden zeitlichen Rahmen wie auch ein räumliches Setting, das ein freies Entwickeln, Ausprobieren und schließlich Realisieren von gemeinsamen Ideen überhaupt erst ermöglicht. Ist zu wenig Zeit gegeben und fehlt der Raum, in dem sich die Gemeinschaft versammeln und Probleme aushandeln kann, werden höchstwahrscheinlich lediglich bereits erlernte Formen des kooperativen Arbeitens und der pragmatischen Arbeitsteilung wiederholt.

Literatur

Bohnsack, R. (1996). Gruppendiskussionen: neue Wege einer klassischen Methode. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssozio-*



logie 16(3), S. 323–326.

Equit, C. & Hohage, C. (2016). Ausgewählte Entwicklungen und Konfliktlinien der Grounded-Theory-Methodologie. In: dies. (Hrsg.), *Handbuch Grounded Theory. Von der Methodologie zur Forschungspraxis* (S. 9–46). Weinheim: Beltz Juventa, S. 9–46.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2021). *Qualitative Sozialforschung*. Berlin: de Gruyter.

Roscher, W. (Hrsg.) (1976). *Polyästhetische Erziehung. Klänge, Texte, Bilder, Szenen. Theorien und Modelle zur pädagogischen Praxis*. Köln: DuMont Schauberg.

Abb. 5 Polyästhetische Werkstatt *Durch (T)Raum und Zeit* der 5A am Borg Nonntal, Salzburg, 2021, Coronabedingte Freiluftaufführung im Amphitheater der Schule.

Alle Abbildungen © Anton Temmel, BORG Nonntal.

1 <https://borgnonntal.at/polyaesthetische-werkstatt-der-5a-6a-7a>.

2 <https://www.paeb.org/index.php/de/igpe-history>.

Wolfgang Roscher (1976) gilt als einer der Wegbereiter der Polyästhetik, die als ursprünglich holistischer pädagogischer Ansatz mittlerweile sehr stark von der Musikpädagogik weiterentwickelt wurde.

3 Interview mit Nicolas Weisseneder am 16.5.2023.

Wir möchten Nicolas Weisseneder an dieser Stelle für alle Informationen aus erster Hand und die Möglichkeit der Beforschung des Projektes nochmals unseren tiefen Dank aussprechen.

4 Das ursprünglich von Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelte Verfahren betont die Rolle der empirischen Daten für die Theorieentwicklung.

Sarah Starosky

Werken!

Über ein interdisziplinäres Kolloquium

Am 7. und 8. Juli 2023 fand unter der Organisation von Jochen Krautz, Lucas König (Bergische Universität Wuppertal) und Sarah Starosky (Alanus-Hochschule Mannheim), an der Alanus-Hochschule in Mannheim ein interdisziplinäres Kolloquium zum Werken statt. Fünfzehn Kolleg:innen aus unterschiedlichen Fächern und Kontexten, u. a. aus der Technischen Bildung, Kunstpädagogik, Ästhetischer Bildung, Sozialpädagogik sowie dem Werkbund, reisten aus der Bundesrepublik sowie der Schweiz an. Im Vordergrund stand der fachübergreifende Austausch zum Werken, dessen Begründungsansätze und Bildungspotenziale wie auch zu dessen Praxis an Schulen, Hochschulen und außerschulischen Bildungseinrichtungen. Ziel war es, gemeinsame Schnittmengen auszuloten und die weitere Entwicklung und Stärkung des Werkens praktisch und forschungsbezogen sowie auf bildungspolitischer Ebene zu fördern (Abb.1).

Problemlage

Bei der letzten Vollversammlung der Handwerkskammer Aachen in Nordrhein-Westfalen wurde die Forderung laut, Werken wieder als ein verpflichtendes Schulfach einzuführen, damit Kinder und Jugendliche sich für das Handwerk begeistern können (Schweda 2023). Schon 2020 forderte die FDP Ähnliches für Grundschüler in Berlin (Posener 2020). Diese Forderungen bringen ein Problem auf den Punkt: Wenn Kinder und Jugendliche nie handwerklich-gestalterische Erfahrungen machen, können sie sich auch nicht für das Handwerk interessieren. Das zeigt: Werken ist nicht aus der Zeit gefallen, sondern brisant in Bezug auf derzeitige Bildungsfragen (Fries/König/Krautz 2022). Gegenwärtig ist Werken als Schulfach nahezu verdrängt, doch lange Zeit war es dem Kunstunterricht zugeordnet. Im schulischen sowie außerschulischen Bereich werden immer

wieder Felder des Werkens berührt, z. B. im plastischen Arbeiten, bei *Do-It-Yourself-Projekten* oder im *MakerSpace*, auch im Entwerfen und Herstellen von Designobjekten. Das Tun mit den eigenen Händen, das leibliche Lernen sowie das Nutzen von Werkzeugen kann als Grundlage für den kompetenten Umgang mit digitalen Möglichkeiten verstanden werden (Krautz/König/Starosky 2019). Darüber hinaus lässt sich eine Vielzahl von Begründungen für das Werken finden, die die Tagung im interdisziplinären Austausch entfaltete.

Statements und Impulse

Das Kolloquium lebte von kurzen Beiträgen der Kolleg:innen, aus denen pädagogische, didaktische und forschungsspezifische Interessen hervorgingen. Einführend beleuchtete Jochen Krautz die Problemlagen des Werkens und verwies auf die Potenziale, wie die „Erkenntnisfunktion der Hand, die Bildungs-



Abb. 1 Blick in die Runde der Teilnehmenden des Kolloquiums. Foto: Jochen Krautz

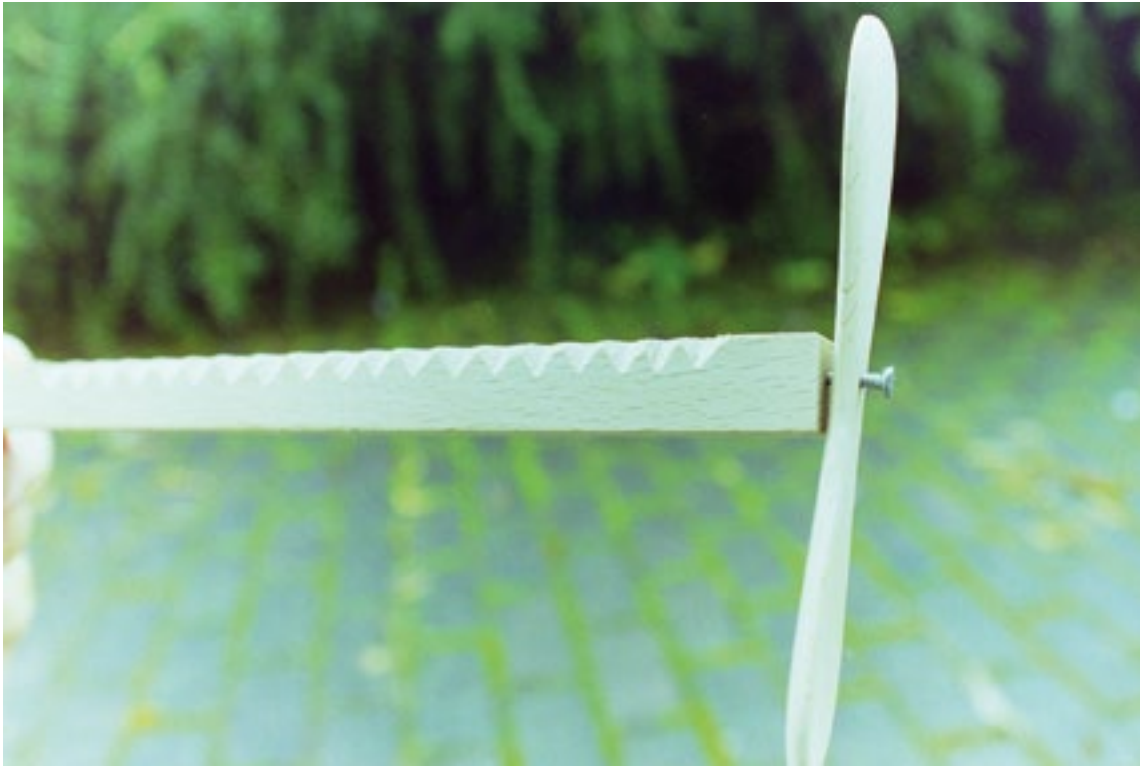


Abb. 2 Rumpelpropeller.
Schülerarbeit aus der
Werken-AG von Jochen
Kießling. Foto: Jochen
Kießling

wirkung des Materials, das Handwerk als Kulturgut und berufliche Perspektive“. Anknüpfend an Krautz’ Darlegungen stellte Lucas König eine erste systematische Verortung des Werkens vor und schlüsselte die entsprechenden Begründungshorizonte auf. Johannes Gfüllner berichtete aus seiner werkpädagogischen Tätigkeit im Hospiz. Dort unterstütze er den Wunsch junger Patient:innen, der Nachwelt etwas Geschaffenes zu hinterlassen. Gfüllner erörterte, warum und wie das Werken – beruhend auf dem Prinzip der Salutogenese – gesundheitsfördernd wirken kann.

Dass sich persönliche Autonomie sowohl im Herstellen als auch in der Fähigkeit der Reparatur entfalten kann, verdeutlichte Matthias Schönbeck (Technische Universität Chemnitz). Seine Studierenden lernen deshalb u. a. in einer offenen Werkstatt das Reparieren von Gegenständen wie Fahrrädern. Das Aneignen sowie das Gestalten von Technik, so Schönbeck, befinde sich in einem triadischen Wechselspiel von

Wahrnehmen, Denken und Einwirken. Zwei Vertreter des Deutschen Werkbunds, Ursula Thielemann und Ulf Kilian, erweiterten das Kolloquium mit Einblicken in innovative Praxiserfahrung mit dem KA-Labor (Kunst- /Architektur-Experimentierlabor) und um philosophische Grundüberlegungen. So wies Kilian darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit dem Werken existenziell sei und entfaltete ein Gestaltungsverständnis, das Erkenntnisvorgänge integriert.

Christian Wiesmüller (Pädagogische Hochschule Karlsruhe) stellte technische Aspekte von Alltagsgegenständen in den Mittelpunkt, die geistige Erfahrungsräume ermöglichen; ob der Nasenhaarschneider oder die Ricola-Verpackung – sie prägen das Erleben mit. Auch der Hebeltrick, um eine schwere Masse zu bewegen, verweise auf eine umgebende kulturgeprägte Technosphäre. Jochen Kießling berichtete aus seiner langjährigen Praxiserfahrung als Kunst- und Werklehrer und brachte einen Koffer voller Werkarbeiten sei-

ner Schüler:innen mit, die anschaulich machten, dass die Arbeit am Material und handwerkliches Können den Schulalltag produktiv ergänzen (Abb. 2). Andreas Fries (Uni Passau) erörterte den Wert des verkörperten Wissens und der unmittelbaren Erfahrung, die im Werken stattfinden kann. Sarah Starosky arbeitete heraus, dass das Bildungspotenzial des Materials in der Kunst- und Werkpädagogik seit langem angenommen wird und stellte einen introspektiven Forschungsansatz vor, der verschiedene Bildungsmomente nachweisbar macht.

Der Vortrag von Lucas König beleuchtete den historischen Gang des Werkens und erarbeitete davon ausgehend anhand der systematischen Analyse einzelner Fachmodelle dessen Bildungspotenziale. Dabei formulierte er erste Überlegungen für eine Systematik des Werkens und rückt dessen Interdisziplinarität in den Fokus. Barbara Wyss (Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule) erörterte das gestalterische Problemlösen von



Sarah Starosky
ist Professorin für Bild-
hauerei an der Alanus-
Hochschule Mannheim.
E-Mail: sarah.starosky@
alanus.edu

Abb. 3 Zeichnung einer Klingel aus dem Beitrag von Barbara Wyss.
Foto: Barbara Wyss



Sechs- und Achtjährigen und zeigte Parallelen zum Designprozess auf. Als Beispiel zog sie aus ihrer Praxisforschung die Zeichnung eines sieben Jahre alten Jungen heran (Abb. 3). Vordergründig stelle die Zeichnung eine Fahrradklingel dar, die Aussage des Schülers verweise auf Erkenntnisgenerierung, so teilte dieser mit: „Man meint, das sei nur Kritzelkratzen, aber das ist etwas.“ Genau genommen zeige die Zeichnung komplexe Denkstrategien, die das Innenleben der Klingel strategisch zu konstruieren versucht.

Zusammenfassung

Beginnend mit den Problemen der Nachwuchsgenerierung im Handwerk, hinüber zu dem Wunsch, der Nachwelt etwas zu hinterlassen, dem Reparieren von Gegenständen, der Frage nach einer gestalterischen Position, nach Sinn und Werten, neben einem Koffer voller

Arbeiten von Lernenden und der Thematisierung verschiedener Forschungsansätze zeigte sich angesichts dieser reichhaltigen Statements und Richtungen, dass in einem ersten Schritt gemeinsame Begründungen und Ziele des Werks herausgearbeitet werden konnten. Darüber hinaus ließen sich eine Gegenstandsbestimmung sowie Bildungsansätze zusammenfassen. Ein kleiner Band wird demnächst die Inhalte der einzelnen Vortragenden wiedergeben, geplant ist auch ein Werkpädagogischer Kongress. Übereinstimmend sind die Kolleg:innen der Ansicht, dass das Werken einen erheblichen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung mit kultureller und ökonomischer Tragweite leisten kann, von der die Gesellschaft profitiert. Interessenten sind herzlich eingeladen, sich weiteren Kolloquien anzuschließen und werden angeregt, per E-Mail den Kontakt aufzunehmen.

Literatur

- Fries, Andreas / König, Lucas / Krautz, Jochen (Hrsg.): Werken. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. 15/2022.
- Krautz, Jochen / König, Lucas / Starosky, Sarah: Profifach Werken: Persönlichkeitsbildung für Handwerk und Kultur. In: Bildung real 5/6/2019. S. 30–32.
- Posener, Alan: An unseren Schulen sollte es wieder Werkunterricht geben. 2020. <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article206357879/Bildung-An-unseren-Schulen-sollte-es-wieder-Werkunterricht-geben.html>
- Schweda, Claudia: Handwerkskammer Aachen fordert Werkunterricht als Pflichtschulfach. 2023. https://www.aachener-zeitung.de/lokales/aachen/handwerkskammer-aachen-fordert-werkunterricht-als-pflichtschulfach_aid-91829473

TAG_{der} OFFEN- TÜR_{EN}



14.3.2024 14 bis 18 UHR

SCHULKLASSENFÜHRUNGEN
FREITAG 10 BIS 13 UHR



BILD- NER- ISCHE IBK



mozarteum
university

UNIVERSITÄT MOZARTEUM
[BILDNERISCHE ERZIEHUNG] INNSBRUCK
AMRASER STR. 9, 6020 INNSBRUCK
INSTAGRAM.COM/BILDNERISCHE_INNSBRUCK

bildnerische.at

BEWERBUNGSMAPPE 04/06/2024

Nachruf für Prof. Mag. Gernot Jüttner



Am 5. Mai 2023 ist Prof. Mag. Gernot Jüttner 95-jährig verstorben. Er leitete an der damaligen Abteilung IX der *Hochschule für Musik und darstellende Kunst Mozarteum* in Salzburg von 1976–1997 die Ausbildung für Werkerziehung. Der gebürtige Steirer studierte nach der Lehrerbildungsanstalt in Graz das Lehramt für Kunsterziehung in Wien und unterrichtete an fast allen Schultypen Bildnerische Erziehung und Werkerziehung, war in vielen Lehrplankommissionen für diese Fächer in ganz Österreich tätig und engagierte sich besonders für die Neugestaltung der Lehrpläne für Werkerziehung, die in seinem ersten

Unterrichtsjahr 1950 noch aus den frühen 30er Jahren des 20. Jahrhunderts stammten.

Prof. Jüttner war an vorderster Front tätig, um den eklatanten Lehrermangel an geprüften Kunsterzieher:innen in Österreich zu mindern, indem er für weitere Ausbildungsstätten neben Wien kämpfte. Die Mitarbeit an den Studienplänen für die Kunsterzieher:innenausbildung an den damaligen Kunsthochschulen war für ihn ein Herzensanliegen. Seine Berufung ans Mozarteum war neben seiner fachlichen Kompetenz also auch eine Wertschätzung seiner umfassenden Bemühungen für das Fach Werkerziehung in Österreich. Er war bestrebt, die Werkerziehung in eine neue Bahn zu lenken – die drei Hauptbereiche *Produktgestaltung-Design*, *Architektur- und Umweltgestaltung* sowie *Technisches Werken* sollten das Fach künftig gliedern, wobei ihm ein Übergewicht der technischen Komponente nicht gefiel, der ästhetische Anteil war ihm genauso wichtig.

Prof. Jüttner hatte eine gute Hand für die Auswahl von Fachpersonal, seine Verbindungen zu Graz haben mit Gerhard Heufeler für Design und Günter Brucher (Morphologie der Architektur), um nur zwei zu nennen, eine überragende Qualität in die Angebote dieser Ausbildungsstätte in Salzburg gebracht. In der Schulpraxisausbildung setzte Jüttner schon sehr früh moderne Medien ein, um die Reflexion über Lehrauftritte zu optimieren.

Ich erlebte Prof. Jüttner von Beginn seines Wirkens am Mozarteum als Student und später als Lehrbeauftragter und Mittelbauvertreter, dabei lernte ich seine ruhige und freundliche Art schätzen, seine Offenheit gegenüber neuen Ideen und seine absolute Loyalität waren hervorstechende Eigenschaften.

Peter Körner, Salzburg

Beiträge von Prof. Jüttner zur Fachdiskussion Werken im BÖKWE-Fachblatt: 1969/3 S. 18–22 und 1985/4 S. 1 (download im Fachblatt-Archiv: <http://www.boekwe.at/test-downloads/>)

Nachruf für Herbert Hanner

Das Email über das BÖKWE – Osterseminar in Slavonice/Tschechien trifft ein und an seinem Anfang steht eine unfassbare Nachricht: Herbert Hanner ist am 3. Juli 2023 gestorben.

Was ist da passiert? Wie kann das sein? Eben noch, so scheint es, haben wir mit großer Freude in seinem Silberschmuckkurs gearbeitet, das soll es jetzt nicht mehr geben?

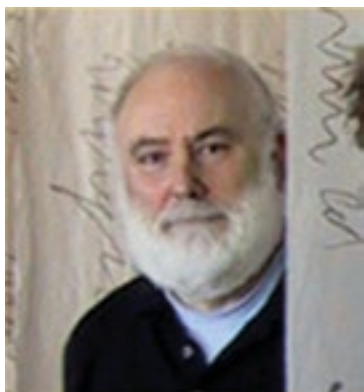
Herbert hat über Jahrzehnte hin-

weg seine Schmuckkurse beim Osterseminar gehalten. Anfangs arbeiteten wir mit kurzer Mittagspause bis spät in die Nacht hinein. Seine und unsere Begeisterung war grenzenlos, viel zu viele TeilnehmerInnen waren im Kurs und Herbert hätte eigentlich zehn Hände gebraucht. Ideen wurden besprochen und verworfen, er ermöglichte alle Schmuckwünsche, die zu ermöglichen waren und freute sich mit den

TeilnehmerInnen über kleine und große Kunststücke. Seine Expertise und sein Können – und seine Hilfsbereitschaft! – waren großartig. Später musste er dann mit seinen Kräften besser haushalten, aber Begeisterung und Arbeitsfreude blieben dieselbe. Und außerdem: Spaß und Humor waren auch immer dabei!

Wir trauern um einen lieben Menschen und einen einzigartigen Kursleiter.

Nachruf für O.Univ. Prof. Mag. Roland Franz



Roland Franz wurde am 3.12.1936 geboren und starb am 21.5. 2023.

Er kann als Vater und Wegbereiter des Studienfaches *Textiles Gestalten* an der Kunstuniversität Mozarteum in Salzburg angesehen werden und war dessen Leiter bis zu seiner Emeritierung 2004.

Roland Franz studierte unter Herbert Boeckl an der Akademie der bildenden Künste in Wien Malerei und Tapisserie und schloss beides mit Diplom ab. In den frühen Jahren unterrichtete er an der Salzburger Textil-HTL und ab Anfang der 1970er Jahre an der Abteilung für Bühnen- und Kostümbild am Mozarteum. Als man 1976 die sogenannte Kunsterzieherabteilung mit den Lehramtsfächern *Bildnerische Erziehung*, *Textiles Gestalten und Werken* und *Werkerziehung* an der damaligen Hochschule Mozarteum einrichtete, wurde Mag. Roland Franz mit seiner besonderen Expertise im textilen Bereich zum Ordentlichen Universitätsprofessor und Leiter des Faches TGW berufen. Obwohl der erste Standort der Abteilung in der Kaigasse in Salzburg nur unzureichend Platz bot, erhielten die Studierenden von Anfang an eine gute, vielfältige Ausbildung. Professor Franz gab an Lehrende und Studierende klare, vom Bauhaus inspirierte Richtlinien in Bezug

auf gute Textilgestaltung aus. Durch die Übersiedlung in den Mozarteums-Neubau im Jahr 1979 verbesserten sich die räumlichen Bedingungen und die professionelle Ausstattung der Textil-Werkstätten erheblich. Der Schwerpunkt der textilpraktischen Lehre von Roland Franz lag in der Flach- und Tapisserieweberei. Er betreute die künstlerischen Projekte der Studierenden, wobei er Reduktion auf das Wesentlichste – ausgehend vom textilen Material und den textilen Strukturen – verlangte, wie es den damaligen Vorstellungen von Textilkunst entsprach. Professor Franz war es auch ein Anliegen, historische Textiltechniken am Leben zu erhalten, weshalb an der Hochschule Mozarteum neben klassischen Techniken auch Drahtflechten, Klöppeln oder Occhi unterrichtet wurde. Dadurch wurde den Studierenden eine einmalige Bandbreite an Ausdrucksmöglichkeiten für ihre eigene künstlerische Praxis geboten. Die Verbundenheit mit der Tradition zeigt sich auch in seinen außeruniversitären Aktivitäten. Zu Beginn der 1970er Jahre bot er in seiner oberösterreichischen Heimatregion Schneegattern Goldhauben-Stickkurse an und unterstützte die Gründung von Goldhauben-Vereinen.

Im wissenschaftlichen Bereich lag der Schwerpunkt der Lehrtätigkeit in den Vorlesungen *Textilkunst der Vergangenheit und der Gegenwart* mit den Schwerpunkten Stickerei, Seidenweberei und Tapisserie. Aus diesen Bereichen schöpften unzählige Studierende die Themen für Haus- und Diplomarbeiten, die Professor Franz kritisch betreute.

In der Krise von 1998, als alle Lehrenden und Studierenden das Mozarte-

ums-Gebäude wegen einer angeblichen gesundheitsschädigenden Belastung fluchtartig verlassen mussten, mussten die großen Webstühle zurückgelassen werden. Professor Franz organisierte in seiner besonnenen und ruhigen Art in einem unzureichenden Ausweichquartier den nun möglichen Unterricht. Sein Standpunkt war, dass gute Gestaltung und Kunst nicht von perfekt ausgestatteten Räumlichkeiten abhängen würden. Im Jahr 2006 kehrten nur die Musikabteilungen in das neu gebaute Mozarteum am Miabellplatz 1 zurück. Für die pädagogischen Studienrichtungen der Kunst- und Werkerzieher waren Räumlichkeiten in der Alpenstraße 75 adaptiert worden. Die Umbauten und Einrichtung der Werkstätten kosteten Professor Franz in den letzten Jahren viel Zeit und Kraft. Seine Amtszeit über fast 30 Jahre war von einigen Herausforderungen geprägt. Die Umstellung der Hochschule Mozarteum zur Kunstuniversität Mozarteum im Jahr 1998 und mehrere Änderungen des Curriculums ab der Jahrtausendwende erforderten viel belastende Gremienarbeit. Roland Franz agierte innerhalb des Abteilungskollegiums immer zurückhaltend und loyal. Die Entwicklung des Studienfaches *Textiles Gestalten*, wie das Fach nun hieß, war ihm stets ein großes Anliegen.

Professor Roland Franz hat über Jahrzehnte Generationen von Textiler:innen geprägt und sie durch seine eigene Textilleidenschaft inspiriert. Er wird als starke Lehrerpersönlichkeit und als sensibler Mensch unvergessen bleiben.

Brigitte Leben



Berit Glanz: Filter. Wagenbach, 2023, 71 Seiten. ISBN 978-3-8031-3728-9

Als kleines Kind glaubte ich, die Welt sei früher schwarz-weiß gewesen, denn in meinen ersten Fernseherlebnissen traf ich auf eine farblose Welt und konnte mir den Unterschied zu meiner bunten Alltagswelt nicht erklären. Die Website *I used to believe* sammelt seit 2002 absurde und seltsame – mitunter verstörende – Geschichten, an die heutige Erwachsene als Kinder glaubten. Neben dem Glauben an eine frühere schwarz-weiße oder andersfarbige Welt, ist hier auch der Glaube an Wolken, die in Fabriken gefertigt werden, zu finden. Medial vermittelte Erinnerungen sind oft mit dem Farbschema einer Dekade verbunden, da ein bestimmtes Kolorit oder Rückblenden in Filmen und Fernsehse-

rien mit Farbmustern arbeiten. Mit der massenhaften Verbreitung der Smartphone-Fotografie verschwinden diese Farbcodes, kehren jedoch zugleich in Form von Filter-Looks zurück. Das Filtern von Bildern ist seit dem Durchbruch von *Instagram* 2010 zum Mainstream geworden. Die Elternwebsite *Babycenter.com* diagnostizierte 2015 einen Baby-namendtrend wie z. B. Reyes, Ludwig, Lux oder Amaro, lauter Namen von Instagramfiltern. Filter fungieren als rhetorische Mittel, die Emotionen transportieren und das Branding von Individuen und Marken unterstützen. Bei Familien- und Mutterschaftsinfluencer:innen dominiert eine gesättigte Orange-Färbung als visueller Tiefeneffekt in Kombination mit erhöhter Helligkeit, die die menschliche Haut zum Leuchten bringt. Diese übertrieben zuckrigen Inszenierungen von endlosen Bilderreihen sauberer Leinenbekleidung, dampfender Kuchen, einer Kindheit in unberührter Natur und perfekt gestyler aufgeräumter Interieurs – Paradebeispiele einer globalisierten Ästhetik –, geraten aber auch ob des utopischen Narratives immer wieder in die Kritik.

Gute Gesichtserkennungsalgorithmen sind für gesichtsverändernde AR-Filter (AR steht für Augmented Reality) von entscheidender Bedeutung. 2017 fügte Instagram eine Handvoll AR-Filter wie die Nerd-Brille, Koala-Ohren und einen Beauty-Filter hinzu. Instagram trat seinen Siegeszug mit dem Filter *Beauty3000* der Designerin Johanna Jasko was an, die mittlerweile auch Filter für Lady Gaga, Givenchy, Mercedes und Valentino entwickelt hat. TikTok ging 2022 mit einer eigenen Filterkultur online, die sich durch das humorvolle Aufgreifen von Memes und aktuellen Medienphänomenen auszeichnet.

Abseits der vielen spielerischen Filterfunktionen um Selbst- und Fremdinszenierung existieren auch ausgesprochen problematische Filter mit

rassistischen und sexistischen Implikationen, die etablierte Diskriminierungsmuster reproduzieren und verstärken, da die Algorithmen mit nicht kuratierten Datensätzen trainiert wurden und so Verzerrungen verstärken: Wer ist wie in welchen Anteilen im Datensatz repräsentiert oder eben nicht repräsentiert? Filter verändern unsere Sehgewohnheiten und sind Verstärker von etablierten Blickregimen, damit wirken sie auf die User:innen und deren Normierungsvorstellungen und Ideale zurück: Botox-Schmollmünder und dichte lange falsche Wimpern haben vermehrt Eingang in die Offline-Realität gefunden.

Der Einsatz und das Spiel mit Filtern bringen neue Formen von Kreativität hervor. In TikTok-Videos benutzen User:innen beispielsweise einen Schnurrbart- oder Sonnenbrillenfilter und schlüpfen dann abwechselnd in unterschiedliche Rollen und Erzählperspektiven. Berit Glanz sieht im Umgang mit Filtern viel Potenzial zur Schulung unserer Seh- und Rezeptionsgewohnheiten und liefert mit der vorliegenden Publikation spannende und facettenreiche Einblicke in die Welt der Filter.

Gerrit Höfferer, Wien

Didaktik für das Fach Kunst (K. Arvedsen, F. Mathiesen, F. Billmayer) erschienen im fabrico-Verlag 2022 gibt es jetzt auch zum download als kostenloses e-book.
<https://www.bilderlernen.at/2023/12/07/didaktik-fuer-das-fach-kunst-e-book/> oder
https://www.fabrico-verlag.de/app/download/13142829887/didaktik_fuer_das_fach_kunst_20231304.epub?t=1702721979

Merzmensch: KI-Kunst. Wagenbach, 2023, 66 Seiten. ISBN 978-3-8031-3735-7

Vladimir Alexeev aka Merzmensch ist Kulturwissenschaftler, Publizist und auch Künstler. Er beginnt den Prolog des vorliegenden Bandes mit einem Verweis auf den Science-Fiction-Autor Arthur C. Clark, der meinte, dass jede ausreichend fortgeschrittene Technologie von Magie nicht zu unterscheiden sei. Hier kommt der Begriff KI/Künstliche Intelligenz bzw. AI/Artificial Intelligence ins Spiel, der 1956 im Rahmen der Dartmouth Konferenz u.a. von den Forschern John McCarthy und Marvin Minsky geprägt wurde und besagt, dass Maschinen dazu gebracht werden können, Sprache zu benutzen, Abstraktionen und Konzepte zu bilden und Probleme zu lösen, die bisher den Menschen vorbehalten waren, und auch sich selbst zu verbessern. Unter KI-Kunst werden alle Kunstwerke gefasst, die unter Beteiligung verschiedener KI-Verfahren entstanden sind. Als Vorläufer der KI-Kunst kann die sogenannte *Generative Kunst* bezeichnet werden, deren visuelle Ergebnisse auf Codes und Programmierskills basieren. Ihrer Zeit voraus diskutierte die Kunstbewegung *New Tendencies* mit Sitz in Zagreb zwischen 1961 und 1973 Kunst aus der Maschine, und entmystifizierte einen auf den Menschen vorbehaltenen Kunst- und Kreativitätsbegriff. Die KI-Kunst nimmt ihren Anfang im Bereich des maschinellen Sehens bzw. der Mustererkennung. Hierfür wurden künstliche neuronale Netzwerke (CNN) eingesetzt und mit großen Datensätzen trainiert. 2014 kam es zu einer sprunghaften Entwicklung durch die Veröffentlichung des Tools *Generative Adversarial Networks* (GANs), das vor allem bei Kunstschaaffenden auf große Resonanz stieß und den Weg für synthetische Bilder am Kunstmarkt öffnete. Mike Tykas Kunstprojekt *Portrait of Imagina-*

ry People wurde 2017 im Rahmen der Ars Electronica gezeigt und ist dank der Website *This Person Does Not Exist* in die Geschichte der Memes eingegangen. Seit 2021 ist KI-Kunst vor allem durch die Diffusionsmodelle *Dall E*, *Midjourney* und *Stable-Diffusion* in der Weltöffentlichkeit angekommen. Mittels Prompt-Design werden Bilder aus Textbeschreibungen generiert und eröffnen der *postanthropozentrischen Kreativität*, verstanden als das hierarchielose Zusammenwirken von Programmen, Algorithmen und Netzwerken im Erschaffen von Neuem und Problemlösen, eine Bühne. Die Kritik an diesem erweiterten Kreativitätskonzept ähnelt der Kritik an der Fotografie, als diese vor fast zweihundert Jahren das Bildermachen mechanisierte und mit einer sinkenden ästhetischen Wertschätzung belegt wurde. Als gegenwärtig noch ungelöstes und ernsthaftes Problem können Urheberrechtsverletzungen und die Zusammensetzung von Trainingsdatensätzen der KI betrachtet werden, da Stile nicht geschützt werden können und die Datensätze mitunter misogyn, chauvinistische, sexistische und diskriminierende Bilder enthalten.

Merzmensch sieht in den Möglichkeiten der KI-Kunst die Tendenz zu einer allgemeinen Demokratisierung von Kunst, deren autoritärer Charakter im Schwinden begriffen sei und untermauert diese These mit einem Zitat Marcel Duchamps, der meinte: „[Ich bin] gegen diese Ehrfurcht, die die Welt dem Künstler entgegenbringt. Ich frage mich sogar, ob sie nicht irgendwann aus der Welt verschwindet, da »art« sich ja etymologisch von »machen« herleitet. [...] Und »machen« meint nicht unbedingt »von Hand herstellen«“ (S. 65). Der Autor liefert im vorliegenden Band spannende Einblicke in die historische Genese der KI-Kunst sowie aktuelle künstlerische Entwicklungen und Debatten, und sieht den Aufbruch in das neue Zeitalter, in



dem Mensch und Maschine kreativ zusammenarbeiten, durchaus positiv.

Gerrit Höfferer, Wien

Uli Schuster

**Vom Lachen in der Kunst
Kostenloses e-book zum
download.**

[https://www.bilderlernen.
at/2024/01/22/uli-schuster-das-
lachen-in-der-kunst/](https://www.bilderlernen.at/2024/01/22/uli-schuster-das-lachen-in-der-kunst/)



**Glas, Alexander; Krautz, Jo-
chen; Sowa, Hubert (Hrsg.)
(2023). Didaktik des Kunst-
unterrichts.**

**Ein Lehrbuch für Studium und
Praxis. Stuttgart: W. Kohl-
hammer, 298 Seiten.**

Die Fächer Kunstunterricht und bildnerische Erziehung zeichnen sich in den letzten beiden Jahrzehnten durch eine ungewöhnliche Breite theoretisch-methodischer Ansätze aus. Lehrplanrevisionen und neue Fächerverbünde haben innerhalb der Schulpraxis in Österreich und Deutschland teilweise zu überkomplexen Lernziel- und Kompetenzbestimmungen geführt, die Lehrkräfte zuweilen überfordern. In dieser Situation einer gewissen fachlichen Orientierungslosigkeit bietet das vorliegende Buch *Didaktik des Kunstunterrichts. Lehrbuch für*

Studium und Praxis eine grundlegende Hilfe.

Die drei Autoren gehören zu den anerkannten und produktivsten Fachdidaktiker:innen im deutschsprachigen Raum. Man kann das vorliegende Lehrwerk als ein Kondensat ihrer jahrzehntelangen Lehr- und Forschungserfahrung bewerten. Ins Zentrum des fachlichen Bildungsverständnisses stellen sie, man könnte sagen, geradezu programmatisch, den Kunstbegriff (Kap. I). Dieser wird gegenüber den in der bisherigen Fachdiskussion methodisch zu wenig durchdrungenen Bild-, Medien- und Gestaltungsbegriffen abgegrenzt. Die Kunst wird hier nicht nur als ein eigener Raum ästhetischer Erfahrungen vorgestellt, sondern als ein spezifisches, historisch gewachsenes Wissenssystem begriffen, das es ermöglicht, die Vielfalt existentieller anthropologischer Erfahrungen zu reflektieren, mitzugestalten und zu verändern. In diesem Sinne kann man die Kunst „als orientierende Größe“ (S. 5) verstehen, die Heranwachsenden im Bildungsprozess hilft, die eigene Alltagswelt, aber ebenso individuelle Erfahrungen innerhalb der Bilderwelt bzw. der Mediengesellschaft kritisch reflektierend und handlungsorientiert zu erschließen.

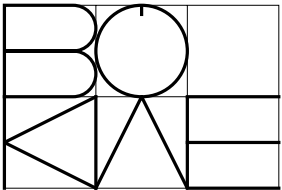
Wie es im Kapitel III zur Bestimmung des fachlichen Gegenstandsfeldes heißt, fördert die Kunst die drei basalen Fähig- und Fertigkeiten *Wahrnehmen*, *Vorstellen* und *Darstellen*. Angesichts der unüberschaubaren und zum Teil unsystematischen Kompetenzlisten der Lehrpläne und der hier fixierten Bildungsstandards bietet diese Trias von sich wechselseitig beeinflussenden und ergänzenden Basiskompetenzen eine prägnante Orientierung für die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung. Diese subjektorientierten Bildungsziele korrelieren unmittelbar mit fachlichen Qualifikationen, nämlich der Bewältigung von *Inhalt*, *Handwerk* und *Gestaltung*, einer

Trias, die ebenfalls als synergetische Verbindung zu verstehen ist.

In dieser didaktischen Struktur der methodischen Verknüpfung von subjekt- und sachorientierter Trias werden im Kapitel III sehr ausführlich die Gestaltungsfelder des Kunstunterrichts, insbesondere verschiedene technische Verfahren, Kunstgattungen und Medien (bspw. Zeichnen, Malen, Plastizieren, Konstruieren, Performance etc.) vorgestellt. Hierbei erhält man nicht nur einen instruktiven Überblick über die diversen Gestaltungstechniken. Weiterführend wird die historische Entwicklung dieser Techniken verknüpft mit der Herausbildung gattungsspezifischer formaler Anforderungen und charakteristischer Strategien thematischer Auseinandersetzungen. Der besondere Wert dieses Hauptkapitels besteht im Aufzeigen einer möglichen curricularen Struktur für jede Gestaltungstechnik, die von der Vorschule bis ins Erwachsenenleben reicht.

Das unterrichtsmethodische Kapitel (IV) leistet eine prägnante Einführung in die Planung und Durchführung von Kunstunterricht, wobei einzelne Planungsinstrumente wie Sachanalyse, Aufgabenkonstruktion, Unterrichtsstrukturierung, Beurteilen und Bewerten sowie Präsentieren ausführlich vorgestellt werden. Das umfangreiche Bildmaterial (123 Abbildungen) mit Gestaltungsbeispielen aus der Schulpraxis zeigt anschaulich, wie eine systematisch aufgebaute Fachbildung gelingen kann. Das Buch leistet nicht nur einen wertvollen Beitrag zur Professionalisierung der Lehrkräfte, sondern zeigt innerhalb eines hochgradig heterogenen Fachdiskurses jene Kohärenzelemente, die man als die „Basis des Fachs“ bezeichnen könnte.

Joachim Penzel, Halle (Saale)



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKPÄDAGOGIK

Parteil politisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und Werkpädagogik
ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

BÖKWE – Fachblatt für Kunst und Gestaltung, Technik und Design und Organ des
Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkpädagogik

www.boekwe.at

Impressum

Vorstand:

1.Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. rolf.laven@phwien.ac.at

2.Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich w.weinlich@gmx.at

Generalsekretärin/

Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com

Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

Fachvertretung:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.
franziska.pirstinger@pph-augustinum.at

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher

erwin-georg.neubacher@moz.ac.at

Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß s.weisz@liwest.at

Fachinspektorin: Mag. Andrea Winkler, FI andrea.winkler@bildung-stmk.gv.at

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Dr. Maria Schuchter

maria.schuchter@kph-es.at

Landesvorsitzende:

Niederösterreich: Mag. Dr. Heide Linde Balzarek

heidelinde.balzarek@ph-noe.ac.at

Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß s.weisz@liwest.at

Steiermark: MMag. Heidrun Melbinger-Wess

atelier@melbinger.info

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Constanze Pirch MA constanze.pirch@gmail.com

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com

Wien: Mag. Eva Lausegger boekwewien@gmail.com

Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf marina.schoepf@gmx.at

Tirol: Mag. Sabine Schwarz sabine.schwarz@kph-es.at

Kärnten: Mag. Anna Markut anna.markut@outlook.com

Landesgeschäftsstellen:

Niederösterreich: Mag. Matthias Schoiswohl-Szwajor

matthias.schoiswohl@ph-noe.ac.at

Oberösterreich: Mag. Nora Wimmer nora.a.wimmer@gmail.com

Steiermark: Mag. Andrea Stütz andrea.stuetz@gmx.at

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

Mag. Eva Lausegger boekwe@gmail.com

Bundesgeschäftsstelle:

Fugbachgasse 5/25, 1020 Wien

boekwe@gmail.com

boekwe@gmx.net

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: BAWAATWW

Redaktionelles

Redaktionsteam:

Dr. Maria Schuchter (Leitung)

maria.schuchter@kph-es.at

Franz Billmayer

franz.billmayer@moz.ac.at

Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

Beiträge:

Die Autor:innen vertreten ihre persönliche
Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion
nicht übereinstimmen muss.

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

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Tel. +43-676-3366903

email: boekwe@gmx.net

<http://www.boekwe.at>

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.

Heft 2 (Juni): 1.März

Heft 3 (Sept.): 1.Juni

Heft 4 (Dez.): 1.September

Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende
des 1. Monats im Quartal

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und Werkpädagogik

Redaktionsleitung: Dr. Maria Schuchter

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger

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

Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:

Fachblatt für Kunst und Gestaltung, Technik und Design. Organ
des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkpädagogik

Offenlegung nach § 25 Abs.1-3 MG 1981:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und Werkpädagogik, par-
teipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst-
und Werkpädagogik. ZVR 950803569

Fotos von den Autor:innen, wenn nicht anders vermerkt.

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42.00

Studierende (Inskr.-Nachw.): € 21.00

Normalabo: € 42.00

Einzelheft: € 12.00

Auslandszuschlag (EU): € 3.00

Zuschlag (Nicht-EU): € 8.00

Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und
Abonnement verlängern sich automatisch.
Kündigungen müssen bis Ende des jew. Vor-
jahres schriftlich bekanntgegeben werden.

**Änderungen von Namen, Postadresse und
Emailadresse sind umgehend der Bundes-
geschäftsstelle zu melden!**
(boekwe@gmail.com oder
boekwe@gmx.net)

mozarteum
university
Bildende Künste & Gestaltung

Open House 20.03. - 22.03.2024

Zulassungsprüfungen 1

29.02.2024
Bildnerische Erziehung
01.03.2024
Gestaltung: Technik.Textil

Anmeldefrist
07.12.23 - 01.02.24

Zulassungsprüfungen 2

01.07.2024
Bildnerische Erziehung
02.07.2024
Gestaltung: Technik.Textil

Anmeldefrist
05.03.24 - 04.06.24

Weitere Infos unter:
www.moz.ac.at/de/
bildende-kuenste
-salzburg

BÖKWE-Osterseminar 2024 in Slavonice CZ (bei Waidhofen/Thaya)

Der BÖKWE, Lgr. Niederösterreich, bietet in den Osterferien
vom 23. – 28. März 2024 wieder das traditionelle Osterseminar an – mit ermäßigten Kursbeiträgen für BÖKWE-Mitglieder.
Folgenden Themen sind geplant:

- ◆ Akt- und Bewegungsstudien,
- ◆ Figuren und Objekte in Mischtechnik – Rostskulpturen
- ◆ Eitempera-Malerei – Gegenstand und Abstraktion,
- ◆ Genähte Bilder
- ◆ WireWork-Schmuck-Gestaltung

Außerdem: Exkursion nach Budweis

Das ausführliche Programm mit
dem Anmeldeformular ist auf
der BÖKWE-Homepage / Aktu-
elles abrufbar.

<http://www.boekwe.at/>

Anmeldungen bis

10. März 2024

Infos/Kontakt: Tel.: +43 699 19200838

Mag. Eckhard Malota (Organisation)

