

BÖKWE

**Bildnerische Erziehung
Textiles Gestalten
Werkerziehung**

KAGO® – DAS PÄDAGOGISCH DURCHDACHTE KREATIVPROGRAMM



GUT SEIN IST NICHT SCHLECHT – QUALITÄT LIEFERN IST BESSER

KAGO® – belcol®

DIE QUALITÄTSGEPRÜFTE MARKE



KAGO kreativ Produktions- und Handelsgesellschaft mbH. – 8044 Graz – Trinkweg 34 – Austria – Telefon 31 32 / 37 64

**Immer
mehr PädagogInnen
verlangen**



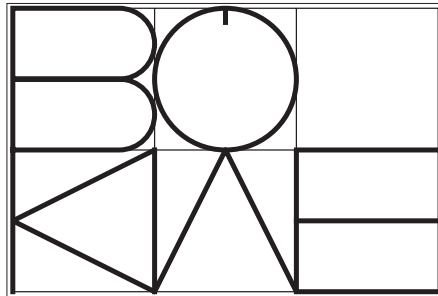
**belcol®, wahrscheinlich
das beste Malprogramm
Österreichs.**

Geprüfte Qualität setzt sich durch!



belcol® – zu Ihrer Sicherheit begutachtet





Impressum

Präsidium:

1. Vorsitzende: FI Mag. art. Ingrid Planatscher
 2. Vorsitzende: Mag. art. Ernst Hochrainer
 Generalsekretärin: Mag. art. Hilde Brunner
 Schriftführerin: FI Mag. art. Elfriede Köttl
 Kassierin: Mag. art. Renate Jani
 Fachinspektoren: FI Mag. art. Elfriede Köttl
 FI Mag. art. Heribert Mader

Landesvorsitzende:

Wien: Mag. art. Peter Nesweda
 Niederösterreich: Prof. Erika Balzarek
 Burgenland: HOL Brigitta Imre
 Oberösterreich: Mag. art. Johannes Nussbaumer
 Kärnten: HL Hermann Krainer
 Steiermark: HL Klaus Hartl
 Tirol: Mag. Günter Lierschof
 Vorarlberg: Dr. Christine Schreiber

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. art. Hilde BRUNNER
 Beckmannngasse 1A / 6
 1140 Wien
 Tel. + Fax: 0222 / 894 23 42
 Konto: Bank Austria 604 227 306 BLZ 20151

Landesgeschäftsstellen:

Wien: Mag. art. Hilde BRUNNER
 Beckmannngasse 1A
 1140 Wien
 Niederösterreich: Mag. Leopold SCHOBBER
 2630 Buchbach 88
 Burgenland: HOL Johann RINGHOFER
 Obere Hauptstraße 47-49
 7100 Neusiedl/See
 Oberösterreich: HOL Erwin KOVACS
 BRG Auhof,
 Aubrunnenweg 4
 4040 Linz
 Salzburg: Rudolf HUBER (i.V.)
 Triendlstraße 11
 5020 Salzburg
 Kärnten: HL Hermann KRAINER
 Beethovenstraße 10
 9523 Landskron
 Steiermark: Mag. Andrea WINKLER
 Steinackerstraße 17/5
 8052 Graz
 Tirol: Mag. Günter LIERSCHOF
 Gaisberg 12a
 6134 Vomp
 Vorarlberg: Mag. Klaus LUGER
 Bezeggstraße 14
 6900 Bregenz

Medieninhaber und Herausgeber:

Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher
 Redaktion: Mag. art. Hilde Brunner
 Layout u. Satz: Peter Stodola
 Druck: Astoria-Druck, 1230 Wien

Offenlegung nach § 25 Abs. 4 Medien-gesetz 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung, Organ des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher.
 Offenlegung nach § 25 Abs. 1-3 Mediengesetz 1981:
 Bund Österreichischer Kunst- und Werkerzieher, partei-politisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern.

BUND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER

Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und Werkerziehern

BÖKWE - Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten und Organ des Bundes Österreichischer Kunst- und Werkerzieher

Redaktionelles

Beiträge:

Die Autoren vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muß. Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinfor-mationen sind präzise zu zitieren.

Manuskripte:

Text auf Diskette, Windows® oder Macintosh®-Plattform, sowie ein Aus-druck davon auf DIN A4, einseitig, 1 1/2-zeilig, durch Zwischentitel klar gegliedert.

Reproduktionsvorlagen:

Aufsichtsvorlagen (Format 9 x 12 cm bis DIN A4) oder Diapositive, von sehr guter Qualität. Keine Fotokopien! Andere Druckvorlagen auf Anfrage.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle
 Beckmannngasse 1A / 6
 1140 Wien
 Tel. + Fax: 0222 / 894 23 42

Redaktionsschluß:

Heft 1 (Jän.-März): 1. November
 Heft 2 (April-Juni): 1. Februar
 Heft 3 (Juli-Sept.): 1. Mai
 Heft 4 (Okt.-Dez.): 1. August
 Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende des 1. Monats im Quartal.

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Info's, Porto): öS 350,-
 Für Studenten: öS 200,-
 Normalabo: öS 340,-
 Einzelheft: öS 90,-
 Auslandsabo: öS 380,-

Inhalt

Editorial 3
 Technische Bildung 4
 Linsenkamera 10
 Textilgestaltung – Fach mit Zukunft 13
 Chaos und Spirale 22
 Vom Fin de siècle zum Ende des Millenniums 25
 Projekttag: Malen, Zeichnen 28
 Diskussion 30
 Information 31
 Termine 38

Titelbild: Christine Eberl
 „Zeremonie“
 Dispersion, Lacke, Eisenteile,
 Wundpflaster auf Leinwand,
 110 x 110 cm

Der Bundespräsident

hat

RUDOLF HUBER

das Goldene Verdienstzeichen der Republik

verliehen. Die Überreichung durch den Salzburger Landeshauptmann Dr. Franz Schausberger erfolgte am 7. März 1997 im Rahmen eines Ehrungsfestaktes in der Salzburger Residenz.

Rudi Huber hat trotz Pensionierung das Interesse am Schicksal unserer Fächer nicht verloren. Als Leiter des Referates für Erwachsenenbildung, sein Engagement für das Forum West und, vor allem, durch die alljährlich von ihm organisierten Sommer-Kreativ-Wochen in südlichen Gefilden nicht nur den Salzburger, sondern auch den BÖKWE-Mitgliedern in ganz Österreich ein Begriff.

Wir gratulieren!

TW-MODELLE

Arbeitsgemeinschaft für Technisches Werken

Fortbildungsreihe: Unterrichtskonzepte und -materialien für alle interessierten KollegInnen!

Bauen – Wohnen im Mittelalter – die Burg

Modellbauweise mit Hartfaserplatten
 Mag. Leopold Kneidinger
 Schulschiff GRG XXI,
 Donauinselplatz, WE-Saal
 Dienstag, 22. April 1997, 15-18 Uhr

Metallgußtechniken in Theorie und Praxis

Mag. Wolfgang Pietschmann
 BGRG XXIII,
 Anton Baumgartner Straße 123, WE-Saal
 Dienstag, 24. Mai. 1997, 15-18 Uhr

Inskription am Kursort möglich!

Auf Ihr Kommen freut sich:
 Sylvia Srabotnik

AUSSTELLUNGS-VORSCHAU

Galerie im Traklhaus
 A-5020 Salzburg, Waagplatz 1a
 Di.-Fr.: 14-18 Uhr, Sa.: 10-13 Uhr
 Tel.: 0662/8042-2149, Fax: DW 3078

- 4. 4. 97-3. 5. 97
65. Ausstellung im Förderprogramm des Landes Salzburg
 Priska Riedl Objekte
 Susanne Jirkuff Fotografie
 Vernissage: 3. 4. 97, 19.00 Uhr
- 9. 5. 97-7. 6. 97
Römerquelle Kunstwettbewerb
 Graphische Arbeiten der Preisträger und ausgewählte Einreichungen
 Vernissage: 7. 5. 97, 19.00 Uhr
- 13. 6. 97-26. 7. 97
„Gut zum Druck“ – Zyklen österreichischer Druckgraphik aus den vom Rupertinum seit 1983 herausgegebenen Mappen
- 1. 8. 97-6. 9. 97
Jim Dine
 Druckgraphik aus den Jahren 1987-1996. Ausstellung in Zusammenarbeit mit der Internationalen Sommerakademie für Bildende Kunst.
 Vernissage: 30. 7. 97, 19.00 Uhr

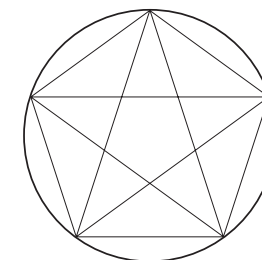
FARBE NEU ERLEBEN

Ein komplett neues Produkt lanciert Las-caux mit dem Sirius-Primary-System. Es beruht auf fünf statt der üblichen drei Primärfarben. Mit Sirius lassen sich sämtliche Farben einfach und präzise mischen; je ein Rot oder Blau wird auf der warmen und kalten Seite der Farbpalette unterschieden.

Zu gleichen Teilen gemischt ergeben die fünf Primärfarben ein tiefes, neutrales Schwarz.



Geliefert wird das Set mit den fünf Primärfarben, dem neutralen Sirius-Schwarz sowie Sirius-Weiß, leerer Plastikflasche, Mischpalette, Broschüre mit Mischanleitung und Prismastreifen. Die Farben sind beliebig mit Wasser verdünnbar, trocknen samt matt auf und bleiben wasserlöslich. Durch Beimischen von Acryl-Malmitteln können Glanzgrad und Struktur der Sirius-Primärfarben modifiziert werden. Gleichzeitig werden sie dadurch zu Acrylfarben verändert und somit wasserfest.



Pentagramm

Weitere Informationen bzw. Bezug über:

Farbenlaube Mathis, Künstler- und Schulbedarf, Riedgasse 1, A-6850 Dornbirn, Tel.: 05572-21100 od. 05572-20204, Fax: 05572-20586

In Memoriam:

SCHULRAT **HANS GRAMM**

Ehrevorsitzender des Bundes der österreichischen Kunst- und Werkerzieher, Stadtrat i.R. der Stadtgemeinde Baden, Direktor i.R. der Knabenhauptschule in Baden, Pelzgasse.



Nach langer Krankheit hat uns am 19. Juni 1996 unser geschätzter Mitarbeiter im Alter von 86 Jahren für immer verlassen. Seit 1930 war Direktor Hans Gramm in Baden an verschiedenen Schulen tätig. In den Jahren 1939 bis 1945 nahm er am 2. Weltkrieg teil und kehrte verletzt aus der amerikanischen Gefangenschaft zurück. Nach den Hauptschulprüfungen unterrichtete er in der Pfarrschule und nach 1956 in der Hauptschule Baden. Von 1965 bis 1975 war er dort Direktor. 1976 ging er in Pension.

Sein ganzes Streben galt in dieser Zeit der Kunst und ihren Erziehern. So bemühte er sich, in NÖ den BÖKWE zu etablieren. Seinen Aktivitäten ist es zu verdanken, daß seine Gruppe innerhalb kurzer Zeit bis auf 500 Mitglieder anwuchs und somit die größte Österreichs wurde. Er stand 28 Jahre an ihrer Spitze und organisierte viele Ausstellungen, leitete durch 25 Jahre die Osterseminare, die er als Fortbildungsveranstaltung für Bildnerische Erzieher ins Leben gerufen hatte. An fast allen Kongressen (Prag, Paris, Brüssel, Baden) der INSEA nahm er teil. Für den Badener Kongreß zeichnete er verantwortlich, ebenso organisierte er die Bundesfachtagung in Baden. Große Freude bereitete ihm und den Teilnehmern Besuche bei namhaften Künstlern. (Lehmden, Kumpf...)

Die Mitglieder des BÖKWE-NÖ danken ihm für sein Engagement und wollen seinen Klub in diesem Sinne weiterführen.

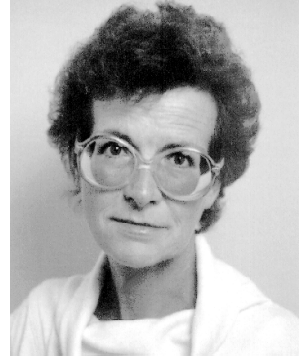
Liebe Leser!

Herzlichen Dank möchte ich einmal allen Autoren aussprechen, die nicht nur inhaltlich, sondern – da wir keine Honorare zahlen können – auch finanziell einen besonderen Beitrag leisten. Das Fachblatt hat dadurch wieder zunehmend an Bekanntheit und Anerkennung über die Kollegenschaft hinaus, auch im Ausland, gewonnen. Aus Platzmangel müssen wir einige wichtige Beiträge auf die nächste Ausgabe verschieben (z.B. „Kunst- und Werkerziehung als Gesundheitsbildung“ von Dr. Ernst Heftner; siehe auch Beilage in Heft 4-96, S. 14/15).

Für jeden einzelnen Kunst- und Werkerzieher stellt das Heft auch ein unverzichtbares Medium dar, das Argumente für den durch die schulische Autonomie provozierten „Behauptungskampf“ der einzelnen Lehrer und Lehrerinnen in der eigenen Schule bringen kann.

Unsere Schule wird ja immer moderner: so wie mit der Konzeptkunst die Verwendung von so primitiven Werkzeugen wie Pinsel und Farbe zum Zeichnen von purem Dilettantismus und Hinterwäldlertum wurde, kann man Lehrer/innen heute nicht einfach unterrichten lassen (und vielleicht die Erkenntnisse der bisherigen Neuerungen umsetzen), da müssen Konzepte her, – neue. Damit das Ganze bedeutender und auch der Schritt Richtung Europäisierung erkennbar wird, bekommt die Sache einen adäquaten Namen: das „Weißbuch“ – Grundlage für alle neuen Lehrpläne der HS und AHS-Unterstufe.

Ich bin überzeugt, daß alle bereits informiert sind und Inhalt, Ziele und alles was dazugehört kennen. Dennoch werden wir Ihnen helfen, einen besseren Überblick zu bekommen (auch jene, die nicht in einer HS oder AHS-Unterstufe arbeiten).



Dem BÖKWE-Fachblatt 4-96 war als BÖKWE-Info das am provisorischen Weißbuch orientierte Lehrplankonzept der Arbeitsgruppe für BE beigelegt. In der nächsten Ausgabe bekommen Sie die neueste Version, die Änderungen, neue Formulierungen und Korrekturen berücksichtigt.

Während Beate Mayr aus Tirol (Beilage 4-96) ihre Gedanken und Bedenken zum Lehrplankonzept äußert, setzte sich die ARGE/BE in Niederösterreich grundlegend mit Sinn oder Nichtsinn des Weißbuches auseinander. Die Ergebnisse, zusammengefaßt von Gotthard Fellerer und Michael Bottig, sowie Überlegungen zum Fach BE und den Kern- und Erweiterungsbereich, lesen Sie bitte ab Seite 31 in diesem Heft!

Friedrun Wiesinger sieht in der nun durch das Weißbuch eingeleiteten Lehrplanentwicklung die Chance, dem Textilunterricht endlich zukunftsorientierte Richtlinien zu geben. (Seite 13ff.) Ich erwarte, daß nun weitere kompetente Beiträge kommen werden. Der Platz für diese Diskussion wird reserviert.

Wilde Brunner

Marianne Knieling

Technische Bildung

Bericht über den gleichnamigen Kongreß in Mannheim v. 22. 9. bis 25. 9. 1996

Ort: Landesmuseum für Technik und Arbeit in Mannheim, angekündigt in der Fachzeitschrift „Technik im Unterricht“, tu 79, 1. Quartal 1996.

Organisation: Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Ludger Fast.

Ich danke der Familie Fast für die freundliche Unterstützung während des Kongresses und für die Geduld bei der Beantwortung meiner unzähligen Fragen.

Der Tagungsbericht wird voraussichtlich im April 1997 erscheinen.

Der Technikkongreß bot eine Bilanz von 30 Jahren Technischer Bildung in Deutschland. Der erste „Werkpädagogische Kongreß“ fand 1966 in Heidelberg statt und wurde von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unter Fritz Kaufmann organisiert.

Mit freundlicher Erlaubnis von Herrn StR Ludger Fast durfte ich die Teilnehmerliste einsehen. Es waren ca. 170 TeilnehmerInnen angemeldet, wovon ich die einzige Ausländerin – Österreicherin war. Auch Studierende der Hochschulen hatten Zutritt, und bei den Erstveranstaltungen (Montag) waren ca. 200 Gäste anwesend.

Anschließend eine bescheidene Zusammenschau, teils aus den Tagungsunterlagen (zitiert), teils aus den Mitschriften und natürlich konform aus der aktuellen Literatur (zitiert).

Absichten, Ziele und Bestrebungen, die eine Notwendigkeit zur Einberufung eines Kongresses bewirkten

Ludger Fast (1, 8):

- Bestandsaufnahme und Sicherung geleisteter Arbeit
- Darlegung und Begründung von Intentionen Technischer Bildung
- Unterscheidung von Ansätzen in der Technikdidaktik
- Aufzeigen von Konsequenzen für die Schulpraxis
- Darstellen von Erfolgen und Fehlentwicklungen in 30 Jahren Technischer Bildung
- Überlegungen über wünschenswerte Entwicklungen für die Zukunft
- Anmeldung dringenden Handlungsbedarfs für die unmittelbare Zukunft.

Zwischen der Theorie Technischer Bildung und der Praxis des Technikunterrichts sollte eine Brücke geschlagen werden. TechnikdidaktikerInnen und TechniklehrerInnen wurde die Möglichkeit gegeben, ins Gespräch zu kommen.

Zur Technischen Bildung liegen in Deutschland vielfältige Ausformungen vor, die oft erheblich voneinander abweichen. Diese Tatsache sorgte für gespannte Erwartung.

Es wurde die Frage aufgeworfen, was aus dem Handarbeitsunterricht der 50er Jahre geworden ist. Es war zu prüfen, ob es gelungen ist, ein Fach mit allgemeinbil-

dender Bedeutung zu konzipieren, das „einen Beitrag zur Lebensbewältigung, zur Selbstverantwortung und Mitverantwortung in einer von Technik geprägten Welt“ leisten kann. Für andere hat sich die Frage gestellt, ob Technikunterricht an allgemeinbildenden Schulen zu einer „Domäne für Technokraten entartet ist“ (1, 8).

Die Aufbau- und Veränderungsbestrebungen lösten auch in Österreich in den 60er und 70er Jahren einen Wandel des Knabenhandarbeitsunterrichts aus. 1979 fanden die Auswirkungen ihren Niederschlag im österreichischen Lehrplan für Werkerziehung für Knaben.

Fragen, die zu stellen waren und einer Klärung bedürfen (1, 8):

- Welches Technikverständnis liegt heutigen technikdidaktischen Konzeptionen zugrunde?
- Von welchen allgemeinbildenden Intentionen sind Ansätze Technischer Bildung geleitet?
- Werden aktuelle Techniklehrpläne diesen Ansprüchen gerecht?
- Erfüllen TechniklehrerInnen in der Alltagspraxis diese Ziele? Können sie sie erfüllen? Sind die Voraussetzungen vorhanden, sowohl von der Ausbildung her als auch von den ausstattungsmäßigen Gegebenheiten?
- Kann man die zunehmende Komplexität und Ambivalenz heutiger Technik in ihrer Verflechtung mit anderen Gebieten bildungswirksam problematisieren?

- Welche Handlungsmuster hat die Technikdidaktik entwickelt, das spezifisch „Technische“ für Bildung und Erziehung zu erschließen?
- Geht es um technisches Faktenwissen oder um das Wissen über technische Systeme, insbesondere um die Kenntnis und Bewertung soziotechnischer Strukturen, wie sie uns ständig begegnen?

Zur Erlangung dieser Ziele kommt Organisationsmustern mit ihren materiellen und apparativen Voraussetzungen eine ebenso große Bedeutung zu wie der Frage nach einer effizienten Lehrerausbildung und im zunehmenden Maße der Weiterbildung der im Lehrberuf stehenden Kolleginnen und Kollegen.

Der Weg zum Technikunterricht in Deutschland

Beim Handfertigkeitsunterricht nach dem zweiten Weltkrieg wird an werkpädagogische Bestrebungen vor 1933 angeknüpft. Es stand die *praktisch-formgestalterische* Auseinandersetzung mit Materialien und Werkzeugen im Vordergrund.

Mit Ende der 50iger Jahre werden *handwerklich-technische* Unterrichtsinhalte und die Beherrschung *handwerklicher* Fähigkeiten, manueller Geschicklichkeit und das Wissen über *technologische* Zusammenhänge zunehmend bedeutsam. Neben dem Zusammenhang von *Material-Form-Funktion* wurde der Werkzeug- und Materialeinsatz zunehmend bedacht. Maßgenauigkeit, Oberflächenbeschaffenheit und Arbeitsverhalten wurden als Zielsetzung und Bewertung aufgenommen. Gleichbedeutend neben die handwerklichen Fähigkeiten und Arbeitstugenden traten nun *technische Fragestellungen*.

Mit dem Aufbau der Hauptschule 1964 in Deutschland wurde eine Hinführung zur Wirtschafts- und

Arbeitswelt eingeleitet und damit die Einführung der „*Arbeitslehre*“ bewirkt. Es erfolgte eine Horizonterweiterung, aber auch eine Spaltung der Fachdiskussion, die heute noch „Gräben aufreißt“, anstatt sie zu schließen.

Durch eine Vielzahl von technikedidaktischen Veröffentlichungen und den seit 1966 stattfindenden werkpädagogischen Kongressen wird die Wendung vom Werkunterricht zum Technikunterricht eingeleitet. Es lassen sich drei Hauptkonzepte unterscheiden (2, 43):

- fachspezifische
- gesellschaftsorientierte und
- mehrperspektivische Modelle der Technikdidaktik.

Das *fachspezifische* Modell ist geprägt durch die „technisch-konstruktive Problemlöseaufgabe“ (Konstruktionsaufgabe) mit schöpferisch-konstruktiven Eigenaktivitäten des Kindes als dominierendes Unterrichtsverfahren.

Kritik wird hier von den Vertretern der Gesellschaftsorientierung angebracht wegen der mangelnden Vermittlung von Fähigkeiten zur kritischen Verwendung der Technik.

Das *gesellschaftsorientierte* Modell läßt als dominierendes Unterrichtsverfahren den Zusammenhang von Produktion und Gebrauch erkennen. Im Mittelpunkt der Unterrichtseinheit steht die Gebrauchswertanalyse. Die Gebrauchstauglichkeit, rationale Kaufentscheidung und verantwortungsbewußtes Konsumverhalten sollen beim Kind angebahnt werden. Die Produktion und der Verbrauch von Verpackungen sollen thematisiert werden, Umweltprobleme, Abfallbeseitigung sollen zu kritischem Bewußtsein und verantwortungsbewußtem Verhalten erziehen. Als dominierendes Unterrichtsverfahren werden Analyse- und Erkundungsaufgaben eingesetzt, produktive Eigenständigkeit kommt kaum oder nicht

vor, verstärkt werden audiovisuelle Medien eingesetzt. Das fachspezifische Modell wird heute als theorieüberfrachtet angesehen und man hat diese Fehlentwicklung erkannt. Das gesellschaftsorientierte Modell führt zu einer Ausblendung der Ingenieurwissenschaften und damit ebenfalls zur Einseitigkeit.

Im *mehrperspektivischen* Modell wird eine „dialektische Verknüpfung antinomischer Bildungsaufgaben angestrebt und versucht, der Mehrdimensionalität technischer Bildung durch eine mehrperspektivische Betrachtungsweise“ zu entsprechen (2, 52).

Dem mehrperspektivischen Konzept entspricht die aufeinander bezogene Beachtung aller Lernzielrichtungen:

Schmayl/Wilkening Seite 53:

- Inhaltsbezogene Lernziele: Vermittlung fachlicher Fertigkeiten und Kenntnisse (praktische Fertigkeiten, Fachkenntnisse über Werkstoffe, Konstruktionen und Funktionen, u.a.)
- Verfahrensbezogene Lernziele: Vermittlung von technologischen Strategien (Planen, Experimentieren, Analysieren, Vergleichen, Entscheiden, Problemlösen u.a.)
- Verhaltensbezogene Lernziele: Entwicklung personaler und sozialer Verhaltensweisen (Selbstfindung, Leistungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Solidaritätsfindung u.a.)
- Wertungsbezogene Lernziele: Förderung eines kritischen Urteils (Technikbewertung unter humaner und ökologischer Perspektive u.a.).

Probleme des Technikunterrichts

Ludger Fast (1, 13)

In den ersten Jahren wurden auf Zusammenkünften von Technikdidaktikerinnen und -didaktikern

Grundlagen für tragfähige Fachkonzepte erarbeitet. Den Techniklehrerinnen und -lehrern aber fehlte der überregionale Erfahrungsaustausch, es herrschte Orientierungslosigkeit, weil sie nur Zugang zu regionalen Fortbildungen hatten. Die Kommunikation mit Fachkolleginnen und -kollegen beschränkte sich sehr stark auf die Übernahme und Interpretation ministeriell vorgegebener Vorschläge zum gerade gültigen Lehrplan.

Sinnfragen technischer Bildung und eine Reflexion des eigenen Unterrichts wurden lange wegen der Klärung fachwissenschaftlicher Fragen zurückgedrängt. Dieses Vorgehen wird verständlich, wenn man bedenkt, wie viele Fachgebiete des Technikunterrichts von der Technikdidaktik erst im Laufe der Zeit neu aufgenommen worden sind. Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik können nicht annähernd in mehreren nachmittäglichen Sitzungen erlernt werden. Es wäre an der Zeit, den Sinn täglicher Unterrichtspraxis zu reflektieren. Eine intensive Kommunikation zwischen LehrerInnen und Hochschule (in Österreich auch zwischen LehrerInnen und Pädagogischen Akademien) würde sich hierbei empfehlen. Diese Reflexion würde die Arbeit beider Gruppen positiv beeinflussen.

So könnte das Verständnis von mehrperspektivischem Technikunterricht bewußt werden.

Durch eine intensive Erarbeitung von Beispielen oder durch Unterrichtsanalysen könnte deutlich werden, daß jeder Teilschritt in einem Sinngefüge auf gemeinsame Ziele ausgerichtet sein sollte und daß die Erreichung bestimmter Unterrichtsziele an gewisse Arbeitsformen gebunden ist.

Zur Vervollständigung seien fachdidaktische Beiträge angeführt, die zu einem relativ geschlossenen Gefüge von Inhalten, Zielset-

zungen und Unterrichtsverfahren allgemeiner technischer Bildung geführt haben.

Ausformung des Technikbegriffs

Ludger Fast zitiert
Günter Ropohls Technikbegriff:

Die Ingenieurwissenschaften verfügen über keinen klaren Technikbegriff, Technikdefinitionen von Sozialphilosophen sind für die Technikdidaktik zu eng gefaßt und so wurde lange nach einem tragfähigen Technikbegriff gesucht. Günter Ropohl bestimmte Technik mit Hilfe des Begriffs Artefakt im Mittelpunkt:

„Ich schlage vor, immer dann und nur dann von *Technik* im Sinne von *Realtechnik* zu sprechen, wenn vorwiegend künstliche Objekte, also Artefakte, von Menschen erzeugt und für bestimmte Zwecke verwendet werden; wenn z.B. ein Steinbrocken mit einer scharfkantigen Schneide versehen und zu einem Faustkeil-Werkzeug gemacht wird, wenn Fasern versponnen, gewebt und zu Kleidungsstücken verarbeitet werden, die dem Witterungsschutz oder auch dem Schmuckbedürfnis dienen. Ausschlaggebend ist, daß die unterschiedlichsten Hervorbringungen dinglich real als greifbare Gegenstände in der Welt existieren, daß sie in dieser Form nicht vorhanden wären, wenn sie nicht durch den gestaltenden Eingriff des Menschen in die Natur zustande gekommen wären“ (Ropohl, Zum Technikbegriff eines generalistischen Technikunterrichts. In: Technik als Schulfach, Bd. 2, 1979).

Zusammengefaßt lauten die drei Hauptkomponenten der Technik nach Ropohl folgendermaßen:

- die Artefakte als nutzorientierte, vorwiegend künstliche Objekte,
- deren Herstellung durch den Menschen und

- deren Verwendung im Rahmen zweckhaften Handelns.

Die von mir ausgewählten Workshops spiegeln den Stand der Technikdiskussion wider und geben bildungspolitische und technikdidaktische Betrachtungsweisen an.

Im Workshop: „Dreißig Jahre nach Heidelberg. Hat die Technische Bildung in Deutschland eine Zukunft?“, stellt *Hartmut Sellin* als Diskussionsgrundlage fest (Zitat):

Schäden, Zerstörungen und katastrophale Erscheinungen in unserer Umwelt werden durch die bisher durchgeführte Anwendung von Technik verursacht.

Dies unterstellt nicht die vermeintliche Existenz einer anonymen Macht „Technik“ oder eine ihr innewohnende Entwicklungsdynamik, sondern erkennt, daß die Anwendung der Technik durch die Ökonomie bestimmt, politisch gewollt, durch Mehrheiten demokratisch legitimiert ist, auch wenn Alternativen zur Wahl stehen.

Technikunterricht wird in manchen Schulzweigen bildungspolitisch akzeptiert. Es ist das spezifische Fach, das Technik, deren Gegenstände, Verfahren, Prozesse und Systeme zum Inhalt hat und bei Erfüllung eines mehrperspektivischen Anspruchs, sich auf die Lebenswirklichkeit der Heranwachsenden bezieht.

Gleichwohl hat die umweltbedrohende und -zerstörende Anwendung von Technik nur einen marginalen Stellenwert in den Lehrplänen und als Richtlinien für das Fach und wohl auch in der täglich Unterrichtspraxis.

Der seit 1980 verbindliche Bildungsauftrag (in Deutschland) wird überwiegend nicht vom Fach Technik, sondern von anderen Fächern wahrgenommen. Dies hat für die Ziele und Wege der

Rechts: Die Begabungspalette in der Technischen Werkerziehung hat bei den Mädchen eine genauso große Streuung wie bei den Buben. Sie ist bei den Mädchen nur verschüttet durch Rollenzuweisungen. Immer wieder gibt es reine Bubengruppen, wenn die Werkerziehung als Wahlpflichtfach geführt wird.

Umweltbildung spezifische Konsequenzen, vor allem die, daß die Probleme der Technikanwendung kaum realisiert werden.

Die Untersuchung der Probleme der Technikanwendung erfordert keine prinzipielle Änderung der Unterrichtsinhalte, wohl aber einen radikalen Paradigmenwechsel.

Was bedeutet Paradigmenwechsel? Die gegenwärtige technische Bildung setzt sich, natürlich mit dem üblichen zeitlichen Rückstand schulischer Vermittlung gegenüber der außerschulischen Realität, mit den aktuellen Technikanwendungen auseinander. Technik und Technikanwendung erscheinen als selbstverständlich, als letzter Stand der Möglichkeiten, als letzter Stand des technischen Fortschritts, kurz unabänderlich. Dabei bleibt die Prozeßhaftigkeit technischer Entwicklung verborgen und üblicherweise bleiben es auch die Triebkräfte, Hemmnisse, Kontinuitäten und Sprünge, die ökonomische und politische Bedingungen verändern.

Daß es immer wieder in der geschichtlichen Entwicklung Alternativen zu den tatsächlich durchgesetzten Lösungen gegeben hat, daß z. B. lediglich Ressourcenaufbrauch zu technischen Veränderungen gezwungen hat, läßt sich durch historisch-genetisches Vorgehen im Unterricht erschließen. Dabei sollte allerdings der technik-geschichtliche Ansatz nicht in

Eine koedukative Technische Werkgruppe, 5. Schulstufe. Sachbereich: Massivbau-Mauerverbände



der Gegenwart enden. Es sollte die Erkenntnis der prozeßhaften Entwicklung in die Zukunft verlängert werden, Fragen nach Alternativen sich auftun zu denen, die bereits in der Gegenwart zur praktischen Technikanwendung bestehen und denen, die für die Zukunft gedacht und entwickelt werden müssen. (Zitat-Ende)

Bei der EGTB-Tagung (Europäische Gesellschaft für Technische Bildung) in Innsbruck 1993 referierte Gustav Zankl über die „Ansätze technischer Bildung im österreichischen Schulsystem“. Er legte dar, daß, bezogen auf die Inhalte und die Schulorganisation, der Schwerpunkt technischer Bildungsansätze ihrer Bedeutung nach gereiht, in folgenden Gegenständen liegt:

- Technische Werkerziehung
- Physik/Chemie
- Informatik
- Geometrisches Zeichnen
- Mathematik
- Biologie und Umweltkunde
- Textile Werkerziehung
- Geographie und Wirtschaftskunde

Es stellt sich die zwingende Frage, ob sich in Österreich in so vielen Fächern die Tendenzen der aktuellen Technikdiskussion verwirklichen lassen! Kann die Lehrerausbildung dem gerecht werden?

Um mit Hartmut Sellin zu argumentieren, bedarf es eines „Paradigmenwechsels“.

Problem- und Handlungsfelder der Technik

Burkhard Sachs: Mehrperspektivischer Technikunterricht. In: tu 63/1992

In der Technischen Bildung darf man sich nicht darauf beschränken, die „Sachsysteme der Technikwissenschaften“ wiederzugeben, entscheidend ist, in welchen Situationen bildungswirksame Potentiale stecken. Das Ergebnis einer Analyse technisch strukturierter Lebenssituationen in unterschiedlichen Situationsfeldern zeigt Sachs in Problem- und Handlungsfeldern auf, die er als „Zielperspektiven technischer Bildung“ verständlich macht. Er unterscheidet 4 Richtziele (Zitat):

- Handlungsperspektive
- Kenntnis- und Strukturperspektive
- Beurteilungs- und Bewertungsperspektive
- Vorberufliche Orientierungsperspektive

Bezogen auf die EGTB und den Kongreß in Innsbruck 1993 treten insofern enorme Probleme zutage, da einzelne Länder einer

allgemeinen technischen Bildung keinen angemessenen Stellenwert zuordnen, es keine Lobby für den Technikunterricht gibt, es kaum Persönlichkeiten gibt die sich für dieses Fach stark machen, und das Gewicht der Tradition Innovation verhindert, und Technik ein schlechtes Image hat, obwohl sie von jedem Menschen genutzt wird. Wie steht es damit in unserem Land?

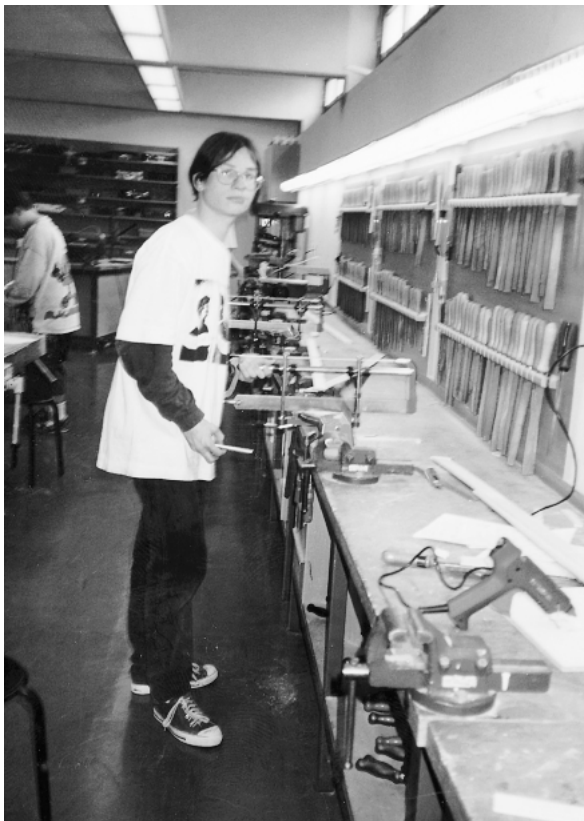
Nach Fritz Oser formuliert ist „Allgemeinbildung nicht mehr nur ein Ausweis für kulturelles Wissen, sondern für verantwortbares Handeln.“

Der zweite Workshop, über den ich ausführlicher berichten möchte, wurde von Dr. Walter Kosack gehalten.

Mädchen im Technikunterricht

Ein Problemfeld mit Herausforderungscharakter und Neuorientierung ist die Koedukation im Technikunterricht, denn „Technik geht

Wirklich nur eine Domäne für Buben?



uns alle an, beiderlei Geschlechts!“

Walter Kosack zeigte in seinem Workshop Perspektiven und Lösungsansätze auf und gab Mut zur Veränderung.

Ich möchte die grundsätzliche Thematik für den Unterricht als Fragen- und Antwortkomplex darstellen, so wie sie von Diskutierenden gestellt wurden und mit Zitaten aus der Literatur untermauern.

1. Kann technische Bildung von anderen Unterrichtsfächern getragen werden?

Zitat:

„Was könnte wohl mehr das *alle Angehende* sein als die Technik, die unser Leben in so vielfältiger und einschneidender Weise berührt? Sind daher nicht weite Teile der Bevölkerung, und hier insbesondere die Begabteren und die Mädchen, durch das Fehlen von Technikunterricht in vielen Schulen in schwer nachvollziehbarer Weise aus der Allgemeinbildung ausgegrenzt und damit benachteiligt?

Einer geläufigen Denkfigur zufolge kann Technikunterricht im Schulwesen durch naturwissenschaftlichen Unterricht ersetzt werden. Eine Reihe von Physik- und Technikdidaktikern hat diese Frage ausführlich diskutiert und festgestellt, daß eine Substitution von technischer durch naturwissenschaftliche Bildung der unterschiedlichen Wirkungsausschnitte der Fächer wegen *nicht* angemessen ist“ (3, 1).

„Technik als Anwendung der Naturwissenschaften ist kein gültiges Paradigma mehr. Es gibt nämlich eine Vielzahl von Beispielen dafür, daß zuerst funktionierende technische Objekte entwickelt wurden, bevor die naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten ermittelt werden konnten. Sowohl die Naturwissenschaften als auch die Technikwissenschaften

verstehen sich heute als eigenständige, abgrenzbare und mit spezialisierten Fragestellungen betraute Wissenschaftsbereiche“ (3, 18).

2. Sind Mädchen technisch unbegabt?

Zitat:

„Quer zur *Begabungssegregation* von Personen mit oder ohne schulisch technische Grundbildung existiert noch eine *Geschlechtssegregation* dergestalt, daß Mädchen offensichtlich als *technisch unbegabt* eingeschätzt werden und ihnen daher die Möglichkeit gegeben wird, das Fach zu umgehen (eigentlich müßte es ja gerade umgekehrt sein, wenn Technik ein so wichtiges Phänomen ist). Auch dies ist ein Verstoß gegen die Allgemeinbildung“ (3, 3).

Forderung:

Technik darf *kein* Wahlpflichtfach sein!

3. Eignen sich die derzeitigen Unterrichtsinhalte für Mädchen?

Zitat:

„Untersuchungen legen den Schluß nahe, daß Schülerinnen sehr wohl Interesse für Technik aufbringen, allerdings weniger für die momentan dominanten objekt- und funktionsorientierten Inhalte des Technikunterrichts, sondern sie interessieren sich eher für die Auswirkungen der Technik auf die Gesellschaft (3, 3).

4. Wie fundiert ist der Unterricht im Fach Technik? Auch bezogen auf die Ausbildungslehrkräfte?

Zitat:

„Ein erheblicher Teil des Unterrichts wird fachfremd unterrichtet. Bei allen offensichtlichen Erfolgen dieser Lehrkräfte kann eine retardierte Wahrnehmung der Entwicklung fachdidaktischer Grundanliegen festgestellt werden. Zudem sind fachdidaktische

Strukturen der studierten Fächer wirksam.

Die Lehrer mit dem Studienfach Technik haben häufig ihre Ausbildung in den 70iger Jahren absolviert. Sie neigen zur Trennung von Theorie und Praxis. In beiden Bereichen bevorzugen sie Methoden, die mit den Begriffen: Vormachen – Erklären – Nachmachen, beschrieben werden können.

Handwerkliche Ausbildung von Lehrern wirkt sich oft, aber nicht immer (es gibt beeindruckende Ausnahmen!) auf das didaktische Grundverständnis aus: Produktorientierung und Tradierung der selbsterlebten handwerklichen Ausbildung dominieren mitsamt den von dort übernommenen Wertvorstellungen.“ (3, 26)

5. Wie wirkt sich der Einfluß der Koedukation auf das Fach Technik aus?

Zitat:

„Der Einfluß der Koedukation scheint in erster Linie die Verstärkung von geschlechtstypischen Interessensunterschieden zu sein. Gewendet auf die Technik bedeutet dies, daß bestehende Interessensunterschiede durch die Koedukation verstärkt werden: Jungen interessieren sich stärker für Technik, das geringere Interesse für Technik bei den Mädchen nimmt unter dem Einfluß der gemeinsamen Unterrichtung noch weiter ab.“ (3, 40-41)

Weitere Thesen:

„Mädchen erhalten im Unterricht nicht dieselbe Aufmerksamkeit wie Jungen. Mädchen werden von Jungen dominiert und können daher weder ihre Interessen in den Unterricht einbringen, noch ein angemessenes Leistungselbstbild entwickeln. Erfolge von Mädchen werden auf Fleiß zurückgeführt und die von Jungen auf Begabung.“ (3, 38)

6. Wie steht es mit den Rollenerwartungen?

Zitat:

„Sind Mädchen interessiert und kompetent, so erleben sie sich selbst in einem Rollenkonflikt, da sie die Erfahrung machen, daß ihr Verhalten als nicht Rollen angemessen beurteilt wird. Darüber hinaus wird ihnen noch signalisiert, daß sie nur durch Glück und Fleiß gute Leistungen erzielt haben und durch ihr Interesse an Mathematik etc. auf unattraktive Weise auffallen. Im Zusammenwirken mit der Anpassungswilligkeit und geringen Neigung, Druck auszuhalten und sich durchzusetzen, entscheiden sich die Mädchen gegen einen Ausbau ihrer Interessen und Kompetenzen. Da aber Fleiß und gute Noten rollenkonzorm sind, lassen sie in ihrer Anstrengung, formale Anforderungen der Fächer zu erfüllen, nicht nach.“ (3, 48)

7. Ist es für Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend, ob Männer oder Frauen unterrichten?

Zitat:

„...und daher halten viele Autoren den Einfluß des Verhaltens von Lehrkräften als Modell, von denen die Kinder durch Imitation und Verstärkung lernen, für sehr bedeutend. Im Bezug auf das Thema wäre von Bedeutung: die geringe Anzahl von Lehrerinnen im naturwissenschaftlichen Unterricht, die Art und Weise, wie Lehrkräfte auf das Verhalten von technikinteressierten und -kompetenten Schülerinnen reagieren, sowie die Reaktionen ihrer Eltern auf schulische Erfolge oder Mißerfolge. Da die Theorie auch von der Wirksamkeit symbolischer Modelle ausgeht, ist auch ein Einfluß der Medien (Schulbücher) anzunehmen.“

Literatur, Tagungsunterlagen:

1. Ludger Fast: Kongreß Technische Bildung in Deutschland. In: Informationsschrift Nr. 51. Pädagogische Hochschule

Heidelberg, Institut für Weiterbildung. Wintersemester 1996/97.

2. Wilfried Schmayl/Fritz Wilkening: Technikunterricht. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 2. Auflage 1995.
3. Walter Kosack: Mädchen im Technikunterricht. Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, 1994.

Zu empfehlende Literatur zu den „Interaktionsformen“:

Uta Enders-Dragässer/Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Juventa Verlag Weinheim und München, 2. Auflage 1993.

Maria Anna Kreienbaum/Sigrid Metz-Göckel: Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert. Juventa Verlag Weinheim und München 1992.

Herbert Altrichter, Peter Posch: Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Julius Klinkhardt Verlag Bad Heilbrunn, 2. Auflage 1994.

Marianne KNIELING

Ausbildung zur Bürokauffrau und anschließend zur Hauptschullehrerin mit den Fächern Mathematik und Technische Werkerziehung.

Von 1978 bis 1994 im niederösterreichischen Schuldienst tätig, mit dem Schuljahr 94/95 Übungsschullehrerin an der ÜHS der Pädagogischen Akademie der Erzdiözese Wien.



Andrea Edler

Linsenkamera

Ein Projekt der 4. Klasse am BRG Auhof Linz, im Ausmaß von 10 Doppelstunden



Schüler beim Bau der Linsenkameras

Die camera obscura ist Ausgangsidee für den Bau einfacher Linsenkameras. Dieses physikalische Grundprinzip ist seit der Antike bekannt und Vorläufer unserer heutigen Kameras. Die camera obscura (dunkle Kammer) ist ein dunkler Raum mit einer kleinen Öffnung durch die die Gegenstände der Außenwelt auf die gegenüberliegende Wand seitenverkehrt und am Kopf stehend projiziert werden, weil sich die Sehstrahlen in der Öffnung kreuzen. Aristoteles (384-322 v. Chr.) beobachtete bereits dieses Phänomen und der arabische Physiker Alhazan (965-1038) bemerkte

einen Zusammenhang von Lochgröße und Bildschärfe: Je kleiner das Loch, um so schärfer erscheint dem Betrachter das Bild. Giovanni Battista della Porta wies 1558 darauf hin, daß mit Hilfe einer Bikonvexlinse wesentlich hellere Bilder erzeugt werden können. Mit der Entdeckung der Fotochemie durch Daguerre und Talbot gelang es um 1839 schließlich, das auf der Mattscheibe zu sehende Bild festzuhalten.

Ziele:

Durch den Bau einer einfachen Linsenkamera werden die Schüler mit dem optischen Grundphänomen und seiner Nutzung für die Fotografie konfrontiert. Sie lernen dabei exemplarisch alle wichtigen Teile einer Kamera (Gehäuse, Objektiv – Linse, Blende, Verschluss, lichtempfindliche Schicht, Mattscheibe, Bildebene),

sowie deren Zusammenspiel kennen, und erfahren, daß auch unseren heutigen Kameras dieses einfache Prinzip zu Grunde liegt, was eine große Faszination und Motivation auslöst.

Darüber hinaus ermöglicht dieses Projekt das Kennlernen der Dunkelkammer mit den entsprechenden Chemikalien sowie ihrer Entwicklungs- und Kopiermethode.

Weiters erfahren die Schüler eine Sensibilisierung des Blicks bei der Motivwahl und der Ausarbeitung, was im BE-Unterricht noch weitergeführt werden kann und im konkreten Fall wurde.

Auch zur Physik ergibt sich hier eine Querverbindung, wo in der 4. Klasse die Optik im Lehrplan aufscheint. Ein Video über die Geschichte der Fotografie hat bei diesem Projekt noch zusätzliche Sachinformation geboten.

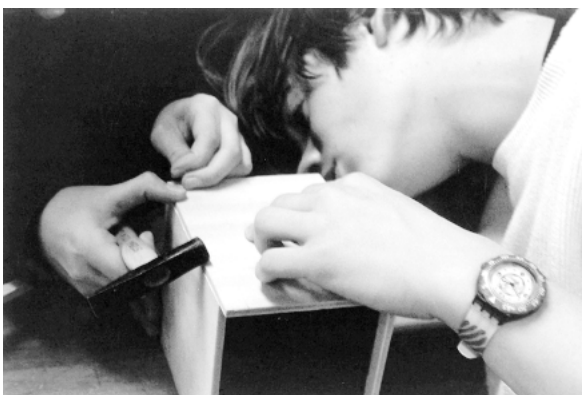




Beschreibung der einzelnen Teile:

Kamerabox: Sperrholz 6-8 mm, das durch Leim und Nägel verbunden wird. Für die Scharfstellung werden hier zwei ineinander verschiebbare Boxen gefertigt, bzw. eine Box mit einem verstellbaren Rohr. Durch das Anbringen eines dunklen dehnbaren Stoffes (z.B.: Strumpfhose) an der Schnittstelle der beiden Boxen bzw. zwischen Box und Rohr, ist eine optimale Lichtdichte gewährleistet.

Hinterer Teil: An der Rückwand ist die Mattscheibe (Transparentpapier) in der Größe des Fotopapiers fix angebracht. Zwischen



Rechts:
Einige Ergebnisse,
jeweils Positiv und
Negativ

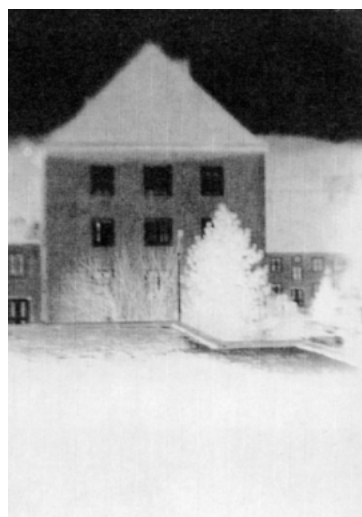
Box und Mattscheibe befindet sich seitlich ein Spalt für das Papiermagazin. Das Anbringen eines entsprechenden Gewindeteiles am Gehäuse, ermöglicht das Fixieren der Kamera auf einem Stativ.



Papiermagazin

Karton 1-2 mm, L-Profil (aus Leisten selbst gefertigt), Tonpapierstreifen, Samtbänder, 5 x 5 mm und 10 x 5 mm Leisten.

Die Rückwand des Magazins, auf welche das Fotopapier gelegt wird, sollte sehr dünn sein, damit Bildebene und Mattscheibe fast ident sind, ansonsten entsteht eine Unschärfe. Um eine gut funktionierende Kamera zu erhalten, ist es notwendig, daß alle Teile, besonders aber das Papiermagazin lichtdicht sind! Dies wurde



durch Abdichten aller Teile mit Hilfe von Samtbändern erreicht. Der im Papiermagazin befindliche Schuber ist außen markiert, damit er beim Belichten nicht zu weit oder zu wenig weit herausgeschoben wird. Der Schuber darf nicht



zur Gänze aus dem Magazin gezogen werden, weil sonst durch den entstehenden Spalt das Licht einfallen kann.

Objektiv

Als Linse dient ein einfacher Kindergucker, der in jedem Spielwarengeschäft günstig erhältlich ist. Die Linse ist vorne vor dem Verschluss angebracht. Aus der Brennweite, die selbst ermittelt wurde, ergibt sich die Länge der Kamera, sowie der Bereich zum Scharfstellen.





Oben: Der runde Bildausschnitt entsteht durch den langen Rohrteil auf dem sich die Linse befindet



Verschluss

Sperrholz oder Kartonstreifen, die durch hin und herschieben wirken. Manche Verschlüsse wurden mit unterschiedlichen Schlitz bzw. Lochgrößen versehen, wodurch gleichzeitig eine Blende entsteht. Die Teile können natürlich auch getrennt ausgeführt werden.

Ausarbeitung

Durch die Verwendung unterschiedlicher Papiere lassen sich zusätzliche Effekte erzielen (grob- oder feinkörnig, starke Schwarz-Weiß Kontraste, oder weiche Grauwerte).

Selbstgebaute Cameras, die im Rahmen der Ausstellung zur BÖKWE-Fachtagung '96 im Oktober in Wien zu sehen waren:

- Plastischer Guckkasten
- Bewegliches Bild mit Kurbelantrieb
- Lebensrad mit Spiegelwand
- Linsenkamera
- Bewegliches Latena-Magica-Bild
- Diaprojektor
- Wundertrommel



Andrea EDLER



Geboren 1969 in Klagenfurt, Studium an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung Linz, in den Fächern Textiles Gestalten, Werken und Werk-
erziehung. Seit 1995 Unterricht an der HBLA für künstlerische Gestaltung Linz und am BRG Auhof-Linz.

(WE-tech. fächerübergreifend mit Physik und BE, 11 Schüler, 3. Klasse, BRG Rohrbach, OÖ Hopfengasse 20, 4150 Rohrbach, Mag. Ute Obermüller)

Ausgangspunkt war die Ausstellung „Hundert Jahre Kino – die Mobilisierung des Blicks“. Die Begeisterung der SchülerInnen nach dem Besuch dieser Ausstellung nutzten wir, um die Objekte zu bauen.

Friedrun Wiesinger

Textilgestaltung – Fach mit Zukunft



Mein Beitrag versteht sich als Anstoß für eine intensive Diskussion auf möglichst breiter Basis, um jene Grundsätze und Richtlinien für alle Betroffenen möglichst zufriedenstellend festlegen zu können.

Für das Fach Textiles Werken bzw. Textiles Gestalten (besser kurz „Textilgestaltung“) bedeutet dies, daß ein seit 15 Jahren vielfach kritizierter Lehrplan nun endlich erneuert werden wird.

Allgemeine Zielsetzungen für Textilgestaltung

Zukünftiger Textilunterricht in Österreich sollte sich folgenden Zielsetzungen und methodischen Aspekten verpflichtet sehen:

- Erweiterung und Differenzierung der individuellen Wahrnehmungsfähigkeit (Lernen mit allen Sinnen)
- Aufbau und Erweiterung von Basisfunktionen im Bereich der Motorik

Das Projekt „Lehrplanreform 99“ – im vergangenen Jahr vom BMUKS als „prozeßorientierte Lehrplanentwicklung“ begonnen (Weißbuch zum Lehrplan 99, v. 15. Okt. 1996), eröffnet uns Chancen, jetzt jene Grundsätze und Richtungen zu entwickeln, die für die kommenden Jahrzehnte Richtlinien für schulische Arbeit darstellen werden.

- Förderung von Kreativität und divergierendem Denken
- Einführung in grundlegende Untersuchungs- und Problemlösungsmethoden
- Erprobung und Überprüfung der eigenen Fähigkeiten durch Planungs- und Realisierungsprozesse
- Interkulturelle Bildung durch Aufgeschlossenheit für die Bedeutung textiler Kultur
- Erkennen ökologischer Zusammenhänge – vernetztes Denken
- Erweiterung sprachlicher Kompetenzen durch Reflexion ästhetisch-praktischer Lernprozesse und Erlernen der dazu notwendigen Fachsprache
- Auseinandersetzung mit Formen nonverbaler Kommunikation
- Entwicklung sozialer Fähigkeiten wie Teamarbeit und Kooperation
- Entwicklung der Persönlichkeit durch Einbeziehung der emotionalen Dimension in Lernprozesse.

Fachdidaktische Entwicklungslinien

In den letzten 15 Jahren ist Bewegung in den Textilunterricht gekommen. Nicht nur bei uns, in fast allen europäischen Ländern entstanden neue Modelle und fachdidaktische Theorien.

Trotz des gemeinsamen Zieles einer didaktisch-methodischen Neuorientierung und Weiterentwicklung des Faches, kam es zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen.

Die wichtigsten Modelle und Konzepte aus dem deutschsprachigen Raum seien hier kurz dargestellt:

Das Mehrkomponentenmodell

1981 erschien von Gertud Mosenthin und Wolfgang Royl unter dem Titel. „Kleiden und Wohnen: Gestaltung der engeren Umwelt“ eine fachdidaktische Theorie für Textiles Werken in der Sekundarstufe I.¹⁾

Links oben: Studentin beim Drucken mit einem Holzmodell

Abb. 1: Mehrkomponentenmodell für das Unterrichtsfach Textiles Werken



In der didaktischen Grundlegung (Bd. 1) werden die Lehrinhalte im sogenannten „Mehrkomponentenmodell“ dargestellt. (s. Abb. 1)

In diesem Modell sind die Lehrinhalte in hierarchischer Struktur angeordnet. Über die methodische Vermittlung wird in der Darstellung nichts ausgesagt.

Als Begründung für eine Schwerpunktsetzung auf Verbraucherziehung wird angenommen, daß Schüler/innen im späteren Leben Textilien vornehmlich kaufen und diese kaum selbst herstellen werden.

Auf der Grundlage von Fachkenntnissen aus Materialkunde, Fertigungs- und Gestaltungslehre können Analysen von Angebotsituationen und dem Verhalten in Kaufsituationen durchgeführt werden. Die Bewältigung von Lebenssituationen und darüber hinaus die bewußte Auseinandersetzung mit Alltagskultur stehen bei diesem Konzept im Mittelpunkt.

Planen, Entwickeln, Entscheiden und Kontrollieren soll mitgelehrt werden, „um eben Maßstäbe zu finden, Kriterien anzuwenden, die auch später im Leben helfen, Entscheidungen zu treffen“. ²⁾

Dieser lerntheoretische Ansatz entspricht einer Forderung von

Friderike Grünke, die sie bereits 1982 in ihrer Standortbestimmung „Von der Handarbeit zum Textilen Gestalten und Werken“ formulierte: „Lag früher der Schwerpunkt im werkstückorientierten Handwerk, dessen Bezugsfelder traditionsgemäß Kleidung und Kunstgewerbe waren, so dient nun vielmehr die technisch-handwerkliche Praxis als Mittel kognitiver Erziehung...“ ³⁾

Das bis dahin tradierte Erlernen von Fertigkeiten im Sinne des Erlernens eines Kanons von textilen Techniken muß im historischen Kontext gesehen werden: Schienen die Inhalte traditioneller Mädchenbildung und die Methoden des Vor- und Nachmachens in den 20iger Jahren durch fortschrittliche Textildidaktikerinnen wie Anna von Bolzano bereits überwunden, so kam es nach dem 2. Weltkrieg zu einer Rückentwicklung aus ökonomischen Bedingungen heraus. Herstellen und Reparieren von Textilien für den privaten Haushalt wurde Hauptinhalt des Gegenstandes „Mädchenhandarbeit“.

Durch die Ausbildung der Gymnasiallehrer an Kunsthochschulen, war Textilunterricht am Gymnasium immer mehr an ästhetischer Gestaltung orientiert, was als Problem impliziert, daß Werkunterricht als Fortsetzung

der Bildnerischen Erziehung mit textilen Werkstoffen praktiziert wurde.

Der Hauptschulunterricht war gekennzeichnet durch eine Betonung des Fertigkeitenlernens, durch starke Werkstückorientierung, durch Überwiegen der Methoden des Vor- und Nachmachens sowie eine weitgehende Ausklammerung von Wissensvermittlung. ⁴⁾

Wissenschaftsorientierung und Methodenpluralismus

Als 1986 Textiles Werken an den Pädagogischen Akademien als eigenständiges Fach eingerichtet wurde, versuchten wir Lehrerbildnerinnen u.a. verstärkt, neue Methoden des Lehrens und Lernens einzuführen, mit dem Ziel, die unterrichtliche Handlungskompetenz von Textillehrer/innen zu verbessern.

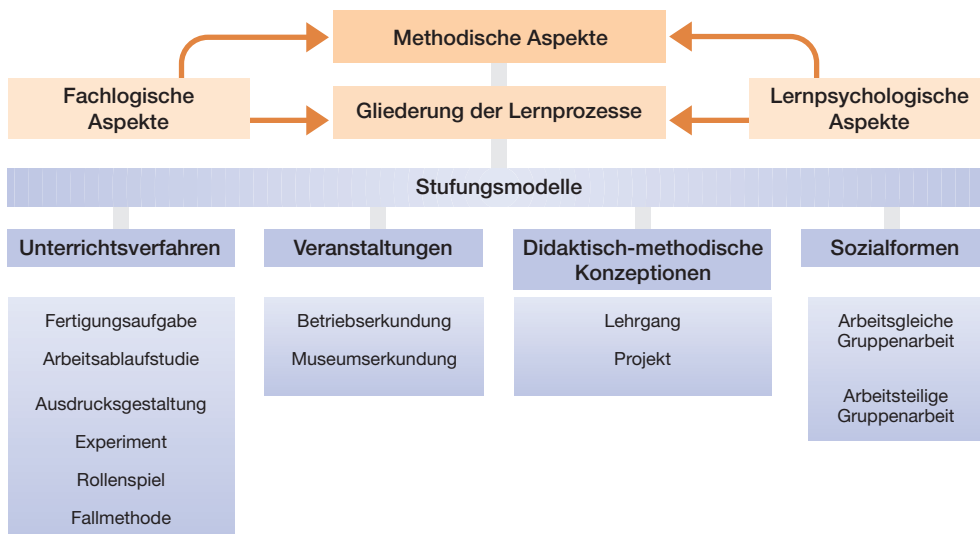
Doris Schmidt leistete dazu mit ihrer „Einführung in die Textildidaktik“ 1984, einen wichtigen Beitrag. Sie stellte die Textildidaktik auf eine wissenschaftliche Basis, die sich an der allgemeinen Didaktik orientierte. Dies erscheint mir wichtig für ein neues Selbstverständnis junger Textillehrer/innen.

Doris Schmidt stellte erstmals die verschiedenen Bezugswissenschaften, die sich mit dem Forschungsgegenstand „Textilien“ befassen, dar. ⁵⁾

Hervorheben möchte ich aber ihre umfassende Darstellung von Unterrichtsmethoden, die für den Textilunterricht relevant sind. Einen Überblick gibt nebenstehende Abb. 2.

Gerade in methodischer Hinsicht interessant ist auch ein Beitrag aus der Schweiz, aus dem Jahr 1987. ⁶⁾ Die Zentralstelle für Lehrerfortbildung Bern veröffentlicht eine Fachdidaktik, in der von zentraler Wichtigkeit die Gegenüber-

Abb. 2
Gliederung der Stufungsmodelle des Textilunterrichts. (unter Ausklammerung medialer Aspekte, s. Anm. 10)



stellung von darbietenden und problemlösenden Verfahren ist (Lernen durch Nachvollziehen und Lernen durch Entdecken).

Jede Werkaufgabe enthält eine Problemstellung mit mehreren Aspekten, die Problemlösung erfolgt durch verschiedene Verfahren wie Materialuntersuchung, Materialerprobung, technisches Experiment, gestalterisches Experiment und Werkanalyse.

Entwickelndes, entdeckendes Lernen kann dabei auch Elemente des nachvollziehenden Lernens enthalten. Die Formen der Aufgabenstellung können unterschiedlich sein. Je nach Zielsetzung kann eine Aufgaben- oder Problemstellung eng abgesteckt oder offen und umfassend sein. Die Entscheidungskompetenz der Schüler/innen ist demnach geringer oder größer.

Das Linzer Konzept

In das 1986 veröffentlichte Lehrplankonzept des Linzer Arbeitskreises (kurz „Linzer Konzept“) flossen u.a. der von Doris Schmidt propagierte Methodenpluralismus sowie auch Elemente des „Mehrkomponentenmodells“ von Gertrud Mosenthin ein.



Multisensorisches Lernen, Befähigung zur Alltagsbewältigung und Verbraucherziehung in den Bereichen Kleidung, Wohnen und Design, sowie Einblick in die Arbeitswelt und Aspekte der Berufsvorbereitung sind in das Konzept einbezogen.

Ich zitiere daraus:
„Berufsvorbereitung im Sinne des Lehrplankonzeptes äußert sich vor allem in den Methoden. Denn die Inhalte erarbeiten sich die Schüler mit Hilfe des Lehrers weitgehend selbsttätig, erforschend und problemlösend. Damit soll ein Beitrag zur Lern- und Studierfähigkeit geleistet werden, und die Innovationsfähigkeit der Schüler ausgebaut werden. Lernfähigkeit und Fähigkeit zur Innovation gehören zu den am mei-

sten geforderten Fähigkeiten, welche Arbeitswelt und Wirtschaft von den jungen Menschen erwarten“.⁷⁾

Das Linzer Lehrplankonzept wurde zum „heimlichen Lehrplan“. Seine klare Strukturierung in „Teilziele der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung“ und „Fertigkeiten für Kleidung, Design und Wohnen“ konnte zwar einen Großteil der Lehrer/innen überzeugen, im Ministerium verschwand das Konzept jedoch in den Schubladen.

Schon bei Doris Schmidt wird Textilerziehung als kulturelle Bildung definiert, „die den Menschen im Bereich der textilen Sachkultur als einen wesentlichen Bestandteil der materiellen Kultur fördert... sie muß kontinuierlich, mehrperspektivisch und handlungsorientiert erfolgen.“⁸⁾

Kulturorientierter Textilunterricht

Marianne Herzog hat dieses Konzept eines „kulturorientierten Textilunterrichts“ seit 1981 stets weiterentwickelt und vielfach publiziert.

In den Erläuterungen zur Konzeption und Handhabung der von ihr herausgegebenen „Lernhilfen für den Textilunterricht“ schlägt sie vor „...sowohl in den Phasen der Reflexion als auch in den Phasen der Produktion dem kulturhistorischen und kulturvergleichenden Lernen eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken.“

Die damit verbundene Bildungsperspektive zielt auf Selbst- und Weltverständnis und damit auf Alltagsbewältigung. Dies gilt insbesondere auch für die Möglichkeiten interkultureller Bildung.

Durch Rahmenthemen wie „Kopfbedeckungen“, „Fußbekleidung“, „europäische und außer-europäische Kleidung“, „Wohnen in der eigenen und in der frem-

Kleidung als Zeichen kultureller Identität:

Schüler/innen setzen sich mit der Bedeutung des Kopftuchs bei uns und anderswo auseinander



Umgestaltete Stühle für eine Pausenhalle dienen zur Verbesserung der Kommunikation im Schulhaus

Die kurze Darstellung verschiedener didaktischer Modelle und Fachstrukturen zeigt die Vielfalt der inhaltlichen Dimensionen und pädagogischen Zielstellungen Textiler Werkerziehung.

Wir überblicken einen Zeitraum von ca. 15jähriger intensiver textildidaktischer Forschung, ein noch lange nicht abgeschlossener Prozeß.

Es muß an dieser Stelle erwähnt werden, daß Textil didaktische Forschung und Erprobung neuer Wege Zeit braucht. Auch meine Arbeit mit den Studierenden an der Pädagogischen Akademie in Salzburg hat sich in einem Prozeß entwickelt und verändert.

Sehr gut gefallen hat mir in diesem Zusammenhang die Aussage von Mag. Wilhelm Darbinger in der letzten BÖKWE Ausgabe 4/96 (zit. v. Elisabeth Al Chihade: Studium und Berufswirklichkeit, S. 7), der die Ziele einer Fachdidaktik für Werkerziehung auf den Punkt bringt, wie ich sie nur unterstreichen kann.

Bei der letzten BÖKWE-Tagung (Oktober 96 in Wien), wurde den Textilten Werker/innen bei einer Podiumsdiskussion von Mag. Edelbert Köb der Vorwurf gemacht, sie wüßten nicht, was ihre Inhalte sind.

Ich möchte diesem Vorwurf widersprechen und im folgenden die inhaltlichen Dimensionen Textiler Werkerziehung in Form einer Fachstruktur darstellen:

Im Mittelpunkt für alle Überlegungen sollen die Schüler als Menschen stehen, die

- sich kleiden – und dadurch Kleidung als Zeichen kultureller Identität kennenlernen, Mode als psychosoziales Phänomen verstehen und ihr Kleiderverhalten als nonverbales Kommunikationsmittel erleben sollen;

den Kultur“... können ethnische Besonderheiten oder kulturelle Gemeinsamkeiten herausgearbeitet und von Sachverstand geleitete Kommunikation angeregt werden.⁹⁾

Textilgestaltung in Nordrhein-Westfalen

1993 sind in Nordrhein-Westfalen neue Lehrpläne für das Fach Textilgestaltung (Gymnasium und Realschule, Sekundarstufe I) in Kraft getreten. Heidi Lerche-Renn hat als wissenschaftliche Beraterin maßgeblich an der Entwicklung einer neuen Fachstruktur mitgewirkt.

Die Bezugfelder für die Fachinhalte sind hier nicht mehr explizit Kleiden und Wohnen (vgl. Konzepte von Mosenthin und Herzog), sondern die Bereiche Kunst, Technik und Design.

Die „Textilie“ wird als bildnerisches, technisches und kommunikatives Gestaltungsmittel untersucht. Denn Lernen ist für Heidi Lerche-Renn untersuchen. „Untersuchungsprozesse, die die Gestaltung unserer gegenständlichen Welt betreffen, bedingen die Verflechtung zwischen dem Machen, d.h. suchen, fragen, formen, testen, verändern, experimentieren, darstellen..., dem Erleben,

d.h. sehen, sammeln, nutzen, gebrauchen, ordnen, spielen ... und dem Verstehen, d.h. beschreiben, vergleichen, deuten, ausdrücken, mitteilen, definieren...¹⁰⁾

Machen – Verstehen – Erleben sind zentrale Begriffe in der Beschreibung von Lernhandlungen im neuen Lehrplan von Nordrhein-Westfalen.

Ich zitiere aus dem Lehrplan:¹¹⁾

Das Verhältnis von Machen – Erleben – Verstehen wird als ein „freies, experimentelles Lernen“, als ein „zweckgebundenes Lernen“ und als ein „konzeptionell-darstellendes Lernen“ differenziert und den Bereichen des Faches zugeordnet:

Bereiche des Faches	Lernhandlungen
	Machen – Erleben – Verstehen
Bereich 1	Prozeß der „freien, experimentellen Lernhandlungen“; experimentieren – wahrnehmen – ausdrücken
Bereich 2	Prozeß der „zweckgebundenen Lernhandlungen“; produzieren – definieren – schlußfolgern
Bereich 3	Prozeß der „konzeptionell-darstellenden Lernhandlungen“; darstellen – erkennen – wahrnehmen
Im Bereich 1	steht die Gestalt der Textilie im Vordergrund. Sie wird auf ihre gestaltbildenden Mittel untersucht. Die Mittel können bildnerischer (kunstbezogener) Art, zweckbezogener (technischer) Art oder mitteilender (kommunikativer) Art sein.
Im Bereich 2	steht die Funktion der Textilie in menschlichen Lebenszusammenhängen im Vordergrund. Die Funktionen der Textilie können ästhetische, technische oder kommunikative sein.
Im Bereich 3	steht die Textilie als Medium der Deutung gesellschaftlich-kultureller Denkweisen im Vordergrund. Die kulturellen Teilbereiche Kunst, Technik, Design bringen verschiedenartige Denkweisen hervor, die an der Textilie aufgezeigt werden können.

- die auch wohnen, und dabei Raum wahrnehmen, abschätzen lernen und als veränderbar erleben, und zwar direkt und sinnlich durch Raumgestaltungsprojekte in ihrer alltäglichen Schul- d.h. auch Lebensumgebung;
- und die spielen, sei es um sich selbst auszudrücken, sich zu bewegen, die Freizeit zu gestalten aber auch spielend zu lernen.

Bewerten der Lösungen, Festlegung auf eine Lösung, Ausführung und Bewertung der Lösung.

Die Prinzipien der Produktgestaltung sind demnach keine inhaltliche Kategorie (siehe gültiger Lehrplan) sondern werden den Arbeitsmethoden zugeordnet.

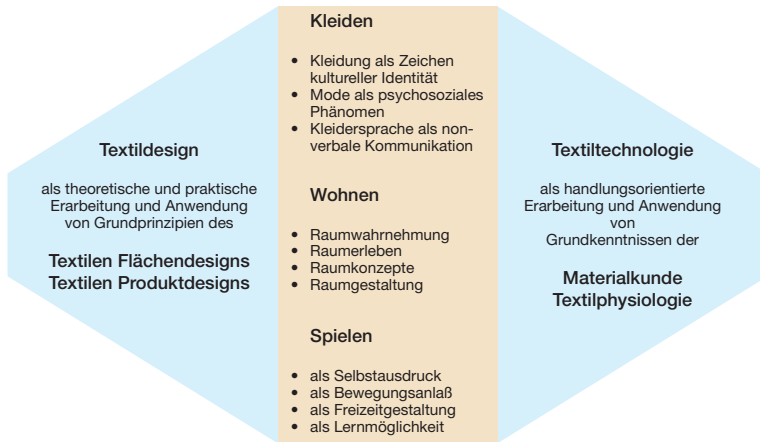


Abb. 4: Fachstruktur

- konstruktion auf die Form eines textilen Produkts?)
- Textilien richtig auszuwählen (das geeignete Material für einen bestimmten Zweck)
- Textilien kritisch zu beurteilen (z.B. beim Kauf).

Diese Kenntnisse sollen mit handlungsorientierten Methoden vermittelt werden.

Ich habe dazu mit den Studierenden an der Pädagogischen Akademie Salzburg ein Konzept entwickelt, das ich in Lehrerfortbildungsseminaren (z.B. in Wien) mehrfach weitergegeben habe.

Es enthält Lernspiele, Experimente und eine Lernkartei. Die Lernspiele sind geeignet, haptisches und visuelles Wahrnehmungsvermögen zu schulen, sowie Wissen zu überprüfen. Wissen kann mit der Lernkartei selbständig erarbeitet werden, sie dient aber auch zur Wissensüberprüfung bei den Lernspielen. Die Experimente bieten Schülern die Möglichkeit, textiltechnologische Gesetzmäßigkeiten zu erforschen, und naturkausale Zusammenhänge anschaulich zu erfahren.

Die untenstehende Abb. 5 zeigt eine mögliche Struktur für die aufbauende Vermittlung von Lerninhalten und ihre Ziele.

Erläuterungen

Die Bereiche des *Textildesign* und der *Textiltechnologie* werden den drei Themenkreisen zugeordnet, weil die Kenntnisse, Fertigkeiten und Arbeitsmethoden, die darin enthalten sind, für alle Realisierungsprozesse notwendig sind.

Textiltechnologie

Sie umfaßt alle Kenntnisse, die nötig sind, um

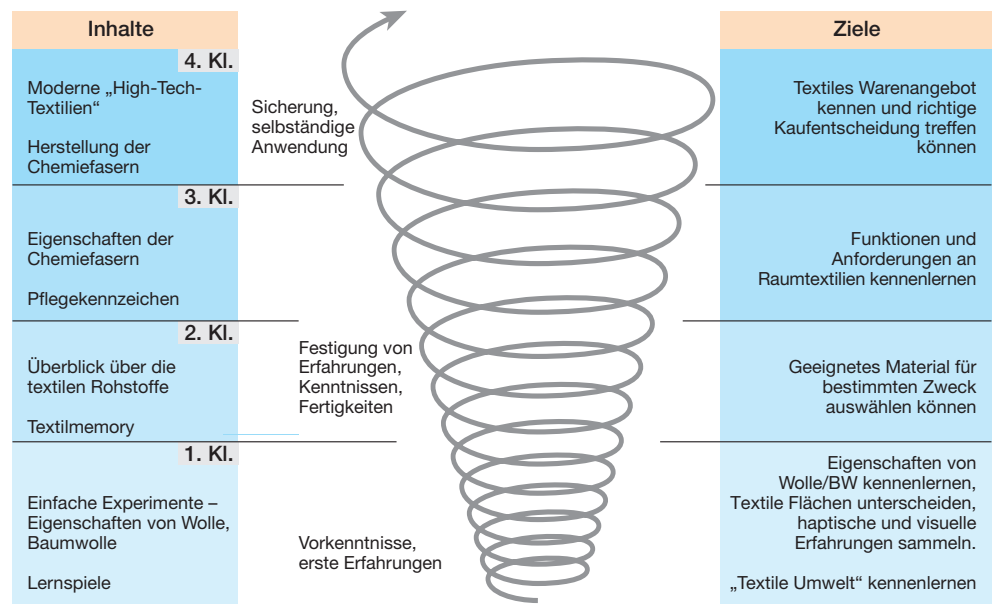
- Textilien zu analysieren (Wie entsteht ein Faden? Wie entstehen textile Flächen? Welchen Einfluß hat die textile Flächen-

Abb. 5

Textildesign

In den Bereich des Textildesign gehören alle designspezifischen Grundlagen der textilen Flächen-gestaltung wie Farbe, Struktur, Muster und Ornament; Form, Proportion, Rhythmus; Kontrast, Harmonie sowie grundlegende Ordnungsprinzipien textiler Flächengliederung.

Weiters gehören dazu alle Methoden, die in Gestaltungsprozessen angewendet werden. Diese sind vergleichbar mit dem Ablauf kreativer Prozesse: Erkennen eines Problems, Finden von Lösungen,



Über Materialkundliche Kenntnisse hinaus können ökonomische Zusammenhänge und ökologische Probleme im Bereich von Textilproduktion und Textilkonsum erarbeitet werden (Woher kommen die textilen Rohstoffe? Welche Wege legt ein Kleidungsstück zurück – von der Faserproduktion bis zum fertigen Produkt? Ökotextilien – Modetrend oder Alternative? Wiederentdeckung heimischer Fasern wie Hanf und Flachs. Chemie in der Kleidung kann die Gesundheit gefährden...).

Abb. 6 soll zeigen, daß textiltechnologische Kenntnisse als Basis wichtig sind, um weiterführende Ziele aus den Unterrichtsprinzipien Umwelt-, Konsumenten- und Gesundheitserziehung verwirklichen zu können. Es kann fächerübergreifend oder projektorientiert gearbeitet werden.

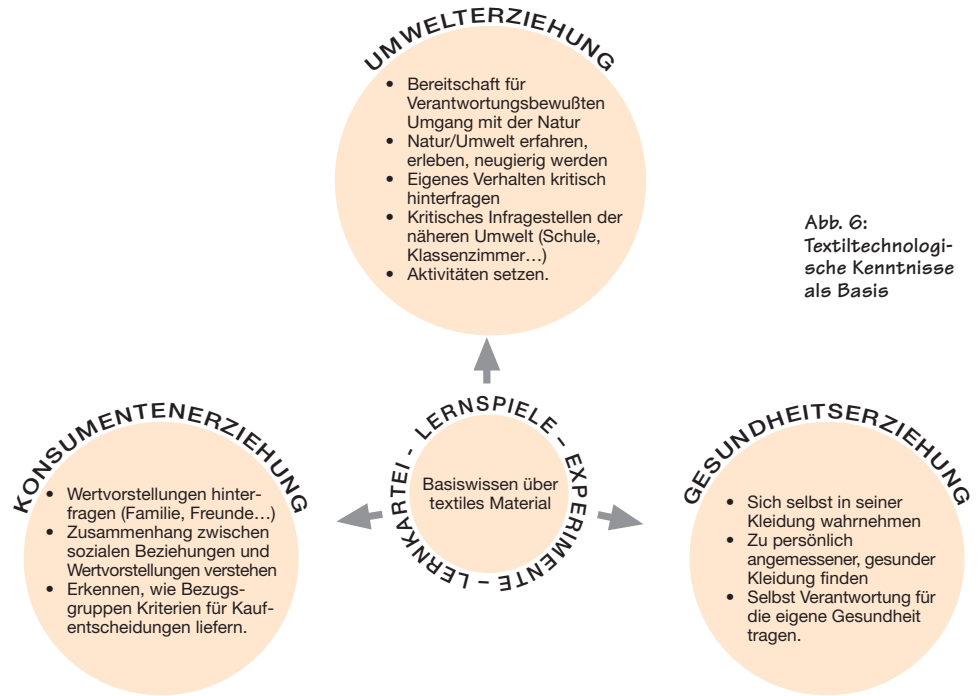


Abb. 6: Textiltechnologische Kenntnisse als Basis

Die Themenkreise

Kleiden:

Zum Themenkreis *Kleiden* gehören alle Inhalte, die exemplarisch einen größeren Sinn- und Sachzusammenhang erhellen, wobei Theorie und Praxis methodisch sinnvoll zu verknüpfen sind:

- Auseinandersetzung mit den Aufgaben der Kleidung (Schutz, Schmuck, Selbstdarstellung in der Gesellschaft).

Analyse von unterschiedlichen Bekleidungsensembles zu verschiedenen Anlässen. (Was paßt zusammen?)

Aktion: Wie bewege ich mich in unterschiedlicher Kleidung? Was beeinflußt mein Kleiderverhalten?

- Urformen der Kleidung:

Analyse und Synthese: von der Fläche zur dreidimensionalen Hülle (z.B. Hose).

Aktion: Wickelformen in verschiedenen Kulturen (früher, heute, bei uns und anderswo).

- Interkulturelles Lernen exemplarisch am Beispiel der Kopfbedeckungen: das Tuch bei uns in Tracht und Mode, seine symbolischen Bedeutungen in anderen Kulturen...

Produktanalyse von handwerklich und industriell gefertigten Produkten (z.B. Stirnbänder).

Thematisierung des Spannungsfeldes „Individualität“ und „Gruppenzugehörigkeit“ im Produktfindungsprozeß. Was und wie wollen wir produzieren: Für jeden ein individuelles Produkt in handwerklicher Arbeitsweise? Für alle das gleiche Produkt, um Gruppenzugehörigkeit zu demonstrieren? Produktion im arbeitsteiligen Verfahren?

- Anforderungen an Arbeitschutzkleidung:

Technologische Untersuchungen, Experimente Problemlösungsaufgaben, Einzel- und Serienfertigung.

Klärung räumlicher Vorstellung am Beispiel der Hose, durch Herstellung eines Papiermodells



- Kleidung und Gesundheit

Analyse von extremen Moden, Schnittformen, Deformationen in verschiedenen Kulturen und Zeiten.

Aktion: sich selbst in seiner Kleidung wahrnehmen, Bewegungsmöglichkeiten, Wohlbefinden in der Kleidung reflektieren.

Information über gesundheitsgefährdende Kleidung (z.B. Chemie in der Kleidung etc.).

Wohnen:

Zum Themenkreis *Wohnen* gehören alle Inhalte, die exemplarisch dazu beitragen, Raum bewußt zu erleben, wahrzunehmen und die es ermöglichen, die nähere Umwelt als veränderbar erfahrbar zu machen.

Dazu gehört:

- Auseinandersetzung mit elementaren Wohnbedürfnissen
- Raum erleben, Raum beschreiben, Raumgrößen abschätzen
- Kennenlernen verschiedener Raumkonzepte (z.B. additives und offenes Raumkonzept)
- Auseinandersetzung mit textilen Wohnformen bei uns und in anderen Kulturen (z.B. das Zelt – bei uns Freizeitbehausung, in anderen Kulturen Wohnform für nomadisierende Lebensweise)

Klärung räumlicher Vorstellung im Lernbereich Wohnen 1.Kl. HS: Als Unterrichtsmedium wird der Grundriß eines Jugendzimmers im Maßstab 1:1 eingesetzt. Der eigene Körper dient zur Klärung von Maßverhältnissen.



- Anwendung von Gestaltungsmitteln im Raum durch Klassen- und Schulraumgestaltung:

Licht und Farbe im Raum: Wahrnehmungsschulung durch Beobachten und Vergleichen.

Gewinnen von ästhetischer Beurteilungskompetenz durch selbständiges Lösen von Gestaltungsaufgaben (Form, Muster, Rapport, Farbe, Textur)

Spielen:

Zum Themenkreis *Spielen* gehören alle Inhalte, die exemplarisch dazu beitragen, daß Schüler/innen die Bedeutung des Spielens für sich selbst erkennen:

- Daß sie ihre schöpferisch-kreativen Kräfte und damit die Möglichkeiten sich selbst auszudrücken entwickeln können,
- daß Spielen in seinen verschiedenen Formen zur Ausbildung sozialer und emotionaler Fähigkeiten beiträgt und dadurch die Entwicklung der Persönlichkeit gefördert wird,
- daß sich Möglichkeiten sinnvoller Freizeitgestaltung eröffnen,
- daß sie letztendlich auch erkennen, daß mit Hilfe von Lernspielen (z.B. Bereich der Textiltechnologie) Kenntnisse erworben, erweitert und überprüft werden können und auf diese Weise Eigenverantwortung und Selbständigkeit gefördert werden.

In den Bereich des Spielens fallen alle Themen

- des Handpuppen- und Figurenspiels,
- des Theater- und Kostümspiels,
- der Spielobjekte, die in der Freizeit verwendet werden,
- der selbsterstellten oder angewandten Lernspiele.

Von der erläuterten Inhaltsstruktur ausgehend können Ziele formuliert werden, die beschreiben, was Textilunterricht bewirken, bzw. was Schüler und Schülerinnen nach 4 Jahren Textilunterricht können sollen (Ergänzung zum Inhalt des Weißbuchs „Lehrplan 99“).



Für den Bereich Wohnen sollten die fächerübergreifenden Möglichkeiten mit Geographie/Wirtschaftskunde (3. Kl. „Wohnen in Österreich“), Geometrisch Zeichnen, Informatik, Technischer Werkerziehung berücksichtigt und auch umgesetzt werden.

Der Schwerpunkt im Textilunterricht sollte bei sinnlich erfahrbaren Realisierungsprozessen liegen.

Textile Frisbees



Schüler/inne einer 4. Klasse HS in Mattsee verarbeiteten selbstgefärbte und bedruckte Stoffe zu Hängematten. Die Präsentation wurde zur Rauminstallation im Schulhaus



Schülerin einer 2. Klasse HS mit phantasievollem Wickelgewand



Themenkreis KLEIDEN:

Kleidung als Zeichen kultureller Identität und Gruppenzugehörigkeit; exemplarisch am Beispiel der Hosen in verschiedenen Kulturen: Aufgabenstellung:

Sie planen eine Reise in ein fremdes Land und packen die Koffer. Was nehmen sie auf diese Reise mit?

1. Sammeln sie Informationen über ihr gewähltes Reiseland:
 - Klimatische Bedingungen: Welche Kleidungsstücke brauche ich? Welche Materialien sind geeignet?
 - Sitten und Gebräuche
 - Traditionelle Kleidung.
2. Planen und fertigen sie für ihre Reise den Prototyp für eine Hose, die sie bei einem offiziellen Empfang des Gastlandes tragen wollen. Orientieren sie sich an den landesüblichen Grundformen. Die Hose soll außerdem ein Geheimfach besitzen, um darin Geld bzw. wichtige Dokumente aufzubewahren. Der Prototyp kann aus neutralem Material gefertigt werden. Informieren sie sich jedoch in Stoffgeschäften über geeignete Stoffe, Farben und Muster, die dem festlichen Anlaß entsprechen.
3. Entwerfen sie mit Hilfe einer Figurine die Kleidungsstücke, die sie zu dieser Hose tragen wollen.
4. Sammeln sie alle Informationen und Materialien wie Fotos, Materialproben, Skizzen und Entwürfe in einer Mappe und dokumentieren sie damit ihren Arbeitsprozeß.

Einsichten und Haltungen

Durch die Auseinandersetzung mit Textilien aus verschiedenen Kulturen und Zeiten sollen Schülerinnen und Schüler Kenntnisse, Fertigkeiten und Werthaltungen entwickeln, die dazu befähigen, Textilien

- als Waren (z.B. Alltagstextilien aus den Bereichen Kleiden, Wohnen, Spielen),
- als Kulturgüter und Kunstwerke (z.B. sakrale Textilien),
- als technische Produkte (z.B. technische Textilien, welche die Entwicklung von Freizeit und Sport beeinflussen, technische Textilien, die in der Architektur, Medizin, Raumfahrt verwendet werden),

- als Kommunikationsobjekte (z.B. Textilien als nonverbales Kommunikationsmittel über Werte und Normen einer Gesellschaft, Textilien als Zeichen sozialer Beziehungen),

zu beurteilen und wertzuschätzen.

Die Aufnahme europäischer und außereuropäischer Textilkulturen als Lerninhalte bewirkt im Sinne interkultureller Erziehung größeres Weltverständnis, Horizont-erweiterung und Wertschätzung des heimischen und fremden Kulturschaffens.

Wertschätzung von Textilien und der persönliche Bezug zu Kleidung und textilen Produkten sollen langfristig ein Umdenken in Richtung eines ökologisch vertretbaren Textilkonsums und somit zu weniger gesundheits- und umweltschädigendem Verhalten führen.

Das Erkennen von Zusammenhängen zwischen Rohstoffgewinnung, ökonomischen Bedingungen der Produktion, Möglichkeiten des Recyclings und Mechanismen der Vermarktung textiler Produkte sollen kritisches und vernetztes Denken fördern.

Inhalte und Methoden des TEXTILDESIGN	Methodisches Vorgehen	Inhalte der TEXTILTECHNOLOGIE
<ul style="list-style-type: none"> • Welche ästhetischen Merkmale und Besonderheiten haben Textilien in diesem Land? • Welche Textiltraditionen gibt es (z.B. zur Veredelung von Stoffen, Färberei, Druckerei...)? • Wie kann das Muster eines Stoffes als ästhetisches Gestaltungsmittel eingesetzt werden? 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen sammeln (Reiseland, Hosenformen) • Skizzen analysieren – eine Schnittform konstruieren • mit europäische Formen vergleichen • Prototyp selbstständig fertigen • Arbeitsergebnisse dokumentieren und präsentieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Stoffe sind geeignet <ul style="list-style-type: none"> • für ein bestimmtes Klima? • für eine bestimmte Schnittform? • Materialien in Stoffgeschäften erkunden • Bekleidungsphysiologie: <ul style="list-style-type: none"> • wie beeinflusst eine bestimmte Form meine Bewegungsfreiheit? • welche Form ermöglicht Luftzirkulation? • welches Material kühlt? • welche Form hält warm? • welches Material erhöht den Warmhalteeffekt?

Fähigkeiten und Fertigkeiten

Schüler und Schülerinnen sollen ihre sensumotorischen Anlagen entwickeln, insbesondere die Fähigkeiten der visuellen, der haptischen und taktilen Wahrnehmung, sowie ihre individuelle Ausdrucksfähigkeit.

Sensibilität für visuelle Reize, Strukturen, Formen, aber auch Behutsamkeit im Umgang mit „greifbaren“ Materialien, Freude am Entdecken, Erdachten, Erleben, Gemachten, schließt die Komponente emotionalen Lernens mit ein.

Der Textilunterricht kann Aufgaben bieten, die verschiedene Lösungswege ermöglichen. Sie fordern von Schülerinnen und Schülern kognitive Denkstrategien beim Planen und Entwickeln, sowie motorische Fertigkeiten für eine qualitätvolle praktische Ausführung, wodurch Kompetenzen zur kreativen Problemlösung entwickelt werden – Fähigkeiten, die für die Anforderungen im zukünftigen Berufs- und Wirtschaftsleben von größter Bedeutung sind.

Abschließende Überlegungen zur Fachbezeichnung

Ich schlage anstatt der Bezeichnung „Textiles Gestalten“ die kür-



zere und prägnantere Bezeichnung „Textilgestaltung“ vor.

Zu diskutieren wäre auch der Begriff „Textilunterricht“.

Diese Bezeichnung hat sich im deutschen Sprachraum und in der deutschen Fachliteratur weitgehend durchgesetzt.

„Textilunterricht“ entspricht auch am ehesten der im Englischen verwendeten Bezeichnung „Textile Education“.



Anmerkungen:

- 1) Kleiden und Wohnen: Gestaltung der engeren Umwelt/ hrsg. von Gertrud Mosenthin, Bd.1–6 Baltmannsweiler: 1982
- 2) Mosenthin, 1985, zit. nach: Hasenberger, G. / Heis, E.: Werkerziehung/Textiler Bereich, S. 208 in: Buchberger/Riedl (Hrsg.): Lehrerbildung – heute. Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil 3, Wien: 1989
- 3) Grünke, F.: Von der Handarbeit zum textilen Gestalten und Werken. In: BE/WE. Fachblatt und Organ des BÖKWE, 1982, Heft 3
- 4) Vgl. Hasenberger, B./Hasenberger, G.: Werkerziehung. In: Buchberger/Riedl (Hrsg.): Lehrerbildung – heute.

Friedrun WIESINGER



1957 in Zell am See geboren, Studium an der Hochschule für Musik und darstellende Kunst „Mozarteum“ in Salzburg (Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Werken 1982).

Von 1986 bis 1993 Lehraufträge an der Hochschule „Mozarteum“, unterrichtet seit 1988 an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Salzburg.



Urformen der Kleidung:

Von der Fläche zur Hülle – am Beispiel von Wickelgewändern

Kommentar zum Lehrplan der Pädagogischen Akademie, Teil 2. Wien: 1987

- 5) Vgl. Schmidt, Doris: Einführung in die Textildidaktik, Baltmannsweiler: 1984
- 6) Vgl. Handarbeiten/Werken. Textil und nichttextil. Hrsg.: Zentralstelle für Lehrerfortbildung Bern Zytglogge: 1987
- 7) Verknüpfungen. Hrsg.: Meisterklasse für Textiles Gestalten, Fritz Riedl, Gerlinde Hasenberger, HS für künstlerische und industrielle Gestaltung, Linz: 1986, S. 17
- 8) Schmidt, D., 1984, S. 18
- 9) Lernhilfen für den Textilunterricht, Hrsg.: Herzog, M. / Becker, M. Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 1991
- 10) Heidi Lerche-Renn: Machen-Verstehen-Erleben. In: Textilarbeit und Unterricht 3/1993
- 11) Richtlinien und Lehrpläne: Textilgestaltung Hrsg.: Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf: 1993

Christine Eberl

Chaos und Spirale



„Somebody put me together“
farbige Tusche auf
Papier, 35 x 17 cm,
1996

Meine neueren Arbeiten sind weitgehend geprägt von der dominanten Symbolik des Kreuzes und der Spirale. Kreuze erscheinen sowohl direkt materiell, in der Form von verbrannten Holzkreuzen, teilweise mit Trafos aus der Elektrotechnik kombiniert, die zentral auf die Leinwände montiert sind, als auch verschwindend im zarten Hintergrund gemalt. In manchen Bildern drängt sich das Kreuz dominant in den Vordergrund, in anderen ist es nur undeutlich erahnbar. Das Kreuz, hier meist in der Proportion des christlichen Symbols, signalisiert den Tod des Menschen, physisch und psychisch, aber auch die Geburt Gottes im weitesten Sinne. Die zusätzliche Komponente des verbrannten, alten Holzes deutet auf Läuterung durch die Flammen, Reinigung und Wiederauferstehung aus der Asche.

Rechts:
Ohne Titel, 1996

In diesem Sinne sind auch die Transformatoren aus der Elektrotechnik zu verstehen, die auf einige Bilder montiert sind. Transformation, Wandlung, Übergang von einer niederen Bewußtseins-ebene in eine höhere.

All diese Vorgänge sind mit Schmerz verbunden, ein Faktor, der wesentliches Thema in fast allen meinen neueren Arbeiten ist. Schmerz wird assoziiert beim Gedanken an den leidenden Christus am Kreuz, ebenso beim Anblick blutig, eitriger Wundpflaster und Mullbinden, die in verschiedenen Anordnungen auf den Bildern vorkommen. Verband bedeutet aber auch Abdecken von frischen Wunden, Verdrängen der eigenen Verletzlichkeit, genauso wie Linderung der Schmerzen und Heilung. Weiterleben mit der Erfahrung des erlebten Leides. Die vorherrschende Farbe Rot symbolisiert Blut und damit Schmerz, Tod, aber auch Leben. Zirkulation als notwendiger Le-

bensprozeß, Ausbluten, Aderlaß, Reinigung. Als Spuren dieser Prozesse bleiben Narben zurück, körperliche und seelische. Narben können schön sein, machen einen Menschen interessant, andererseits behindern sie aber den Energiefluß im Körper und sind somit bleibende Zeichen von vergangener Verletzung.

Spuren von Vergangenen sind schon lange ein Thema in meinen Arbeiten. Spuren des Alterns, der Zeit, üben eine ungeahnte Faszination aus. In den neueren Bildern findet man alte, oft rostige Fundstücke aus einem ausgetrockneten Flußbett oder aus dem Wald. Jedes Stück hat eine eigene, mir unbekannt, Geschichte. Diese Geschichte brachte es auf mir unbekannt Weise an genau jenen Ort, an dem ich es fand. Das Geheimnisvolle dieser, von den meisten Menschen als Müll betrachteten Gegenstände, will ich in meine Bilder aufnehmen. Durch das bewußte Her-



ausheben der achtlos weggeworfenen Dinge, deren ursprüngliche Funktion oft gar nicht mehr erkennbar ist, erlangen sie plötzlich eine ungeheure Aufwertung, werden zu kostbaren Unikaten, denen schließlich ein ganz spezieller Platz in einem Bild zugewiesen wird. Oft sind auch meine Arbeiten rund um diese Fundstücke herum komponiert.

Besonders häufig erscheinen rostige Eisenteile, wobei neben der Form, oft Kreis oder Spirale, das Element Rost die wesentliche Aussage trägt. Die schwermütige Schönheit dieses offensichtlichsten Zeichen der Vergänglichkeit ist für mich heute ein genauso wichtiges Gestaltungsmittel, wie es in früheren Bildern die Arbeit mit Spiegeln, beziehungsweise Spiegelteilchen war. Rost ist jedoch im Gegensatz zu Spiegeln allgemein negativ belegt, gilt als nicht wünschenswert, ja sogar häßlich und schlecht. Für mich signalisiert er die äußere Erscheinungsform von inneren chemischen Prozessen, eine nichts beschönigende, aber deswegen um so schönere Transparenz zwischen innen und außen, ein Zeichen von Wandlung.

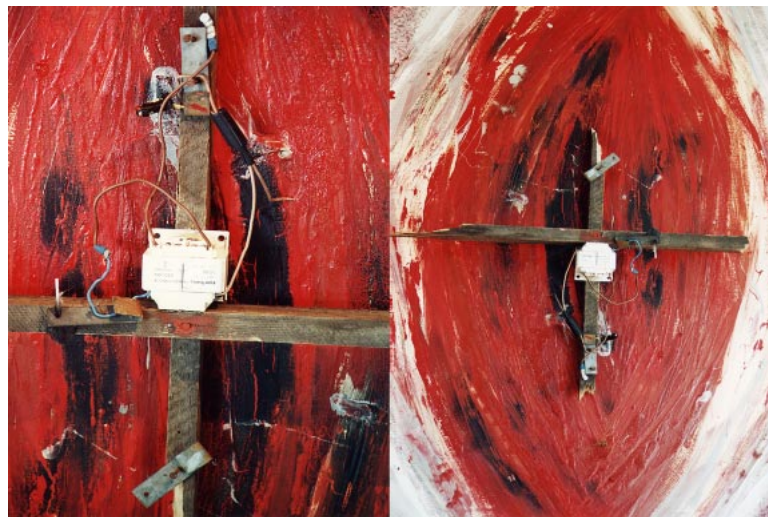
Metamorphose, Wandlung sind grundlegende Lebensprozesse, auf die ich immer wieder zurückkomme. Die in den Bildern häufig erscheinende Spirale ist als Symbol dafür zu verstehen. In



„Transformation I“
Öl, Lacke, Holz,
Blech, Draht, Trafo,
auf Leinwand,
110 x 110 cm, 1996

scheinbar chaotischer Ordnung entwickelt sich Leben weiter. Wir müssen Chaos zulassen, um zu einer höheren Identität zu gelangen. Unser hartnäckiges Streben nach Ordnung behindert unseren Fortschritt. Zufälligkeit als Grundprinzip. „Um frei sein zu können, muß man jedoch bereit sein, auf den Stromschnellen des Chaos zu reiten.“¹⁾

¹⁾ aus: Stephen Wolinsky: Das Tao des Chaos; Verlag Lüchow; Freiburg 1996; S.13



„Transformation II“
Lacke, Holz, Blech,
Trafo, auf Leinwand,
110 x 110 cm, 1996

Spuren, Splitter und Gedankenketzen – eine sprachliche Analogie zu Christine Eberl – Facetten eines Augenblickes

In einem schneegepreßten Feld Spuren finden, sie umgehen, ihnen nachgehen, sie umtreten, sie nachtreten, vertiefen, vergrößern, verfremden oder sich dem Tritt anpassen. Eins-Zwo-Wechselschritt.

Der Schwerste hinterläßt die tiefste, der Leichteste die seichteste und der Letzte die kenntlichste Spur: Der Regen verwäscht, der Wind verbläst, der Frost läßt erstarren und die Sonne rektifiziert. Spuren sind endliche Signale, die zu Mutmaßungen führen.

Jeder Mensch hinterläßt sie. Sie sind Erinnerungen, die oft unsichtbar in sich getragen werden. Wie indianische Sandbilder wird die Zeit auch diese hinwegwehen.

Spuren sind vergängliche Zeichen, die endliche Botschaften in sich tragen: Hier sprang ein Reh, da hoppelte ein Hase, dort hob der Hund sein Bein, hier trank einer Kaffee, dort schlug einer einen schiefen Nagel in die Wand – hier ist das Dokument von gestern.

Spurensuche bedarf der Spurenkunde und: „So mancher Kunde, hat von Spuren runde – keine Ahnung. Auch an Spuren eckig – macht er sich nicht dreckig. Nur Spuren blasse, zahlt die noch die Krankenkasse?“

Jene Spuren, denen ich nun folge, führen zu Christine Eberl, Absolventin der Hochschule für angewandte Kunst, engagierte BE-Lehrerin und ambitionierte Ausstellerin, Mitglied des Kunstvereines S.O. und zeitweise Obfrau. Manchesmal tasquilen ihre Spuren, aber meist eberln sie.

Verwerfen, Verheizen, Zerschneiden, Zerreißen, Montieren, Zerstören, Schönen, Rahmen, sind die Mittel mit denen sie die Kunstlandschaft verändert – hie und da spielt sie Tennis, steigt mit Bleiwesten auf den Berg oder läuft, einfach so, zwischendurch, nach Eisenstadt und retour.

„The womens place is on the top“ – auch auf einem Achttausender.

All ihre Spuren dokumentieren die Suche nach dem Ich. Sie manifestieren Wünsche, Bedürfnisse und mutieren zu Zeichen an der Wand. Zeichen, die später nachgearbeitet, subtiler und verletzlicher werden. Die Wunden werden mit Pflaster und Mullbinden versorgt und verdeutlicht.

Die Differenzierungen zwischen der Schulter-, Handgelenks- und Fingerspitzenarbeit sind spürbar – mühsam aufgebaute Kontakte zum Bildwerk reißen oft momentan ab.

Sie setzen sich fort in der Freude am Auffinden von Gebrauchs- und Verbrauchsspuren des Alltäglichen die das wesentliche Ding markieren, das von Christine Eberl entdeckt, das begonnene Bildwerk rundet – oft zufällig und gekonnt beiläufig: Mauerreste, verrostete Maschinenteile, Mullbinden, Pflaster, Teile ruinöser Abbruchobjekte und Strukturen plötzlicher Einfälle sind jene Materialien, mit denen Eberl, neben konventionellen Farben, auch „malt“.

Jedes Bild ist Christine Eberl Ereignis, das sie bannt. Ereignis, das sich mit zunehmender Zeit logarithmisch von der Tatsächlichkeit einer Wahrheit abhebt und schließlich zu einem Mythos, einer Geschichte, erstarrt – gut gedacht und ad hoc erfunden.

Die Eberl'schen Spuren, Gedankenfetzen, schnell Hingeworfenes, verbissen Manifestes, scheinbar Zufälliges bergen oft mehr, als so manch gefeinelte Ausdiskutierte.

Gefeinelte Ausdiskutierte ist fad und uninteressant, schal wie wiederaufge-gossener Tee.

Bruchstücke, Scherben, Relikte, Spuren, Zitate des Funktionellen setzen dagegen die Phantasie, die Vermutung frei, lauern auf den findigen Verstand, der sie neu zusammenfügt und ergänzt.

Fragmente verleiten zum Spekulieren, zum Vergleichen und Abstimmen. Teile des Weltpuzzles sind sie, die die ur-sächliche Erinnerung an die Ganzheit bergen.

Fragmente beinhalten die Chance der Eigeneinbringung, des spielerischen, bildnerischen Momentes und werden so zu Überlegungen eines Augenblickes. Eines Augenblickes, wie Christine Eberl ihn sieht.

Gotthard Fellerer

„Kreuz“ Öl, Disper-sion auf Leinwand, 95 x 120 cm, 1996



Oblekt „Prost“ – zum Zyklus „Wasser“, Eisenrahmen (3 x 4 m) 12 Waschmaschinentrommeln, darunter Plastikbecher mit Wasser aus Gewässern der Umgebung von Wr. Neustadt

Christine EBERL

geboren 1957 in Wiener Neustadt, abgeschlossenes Studium an der Meisterklasse Tasquil, Hochschule für Angewandte Kunst – Wien, unterrichtet Englisch und Freihandzeichnen an der HTL Wr. Neustadt.



Gruppenausstellungen:

- 1977 „Kunst und Schule“ – Wiener Künstlerhaus
- 1983 „Feminale I“ – Hochschule für Angewandte Kunst
- 1984 „Feminale II“ – Hochschule für Angewandte Kunst
- 1984 „Meditation-Reflexion-Vision“ – NÖ Kulturforum
- 1985 „Zwischen Aktentasche und Palette“ – NÖ Kulturforum
- 1987 „Objekte der Kraft“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1988 „Kristallnacht“ – Wr. Neustadt, Karmeliterkirche
- 1989 „Zwischenräume“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1990 „Lichtwechsel“ – Bad Fischau
- 1990 „Hilflos“ – Wr. Neustadt, Karmeliterkirche
- 1991 „Kunst:Flug“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1992 „Kunst in der Landschaft“ – Gut Gasteil, Gloggnitz
- 1992 „Erde“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1993 „Wasser“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1995 „Luft“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1996 „Guck!Kastengalerie“ – St. Pölten, NÖ Landesgalerie
- 1996 Verkaufsausstellung zugunsten des Wr. Neustädter Domes

Einzelausstellungen:

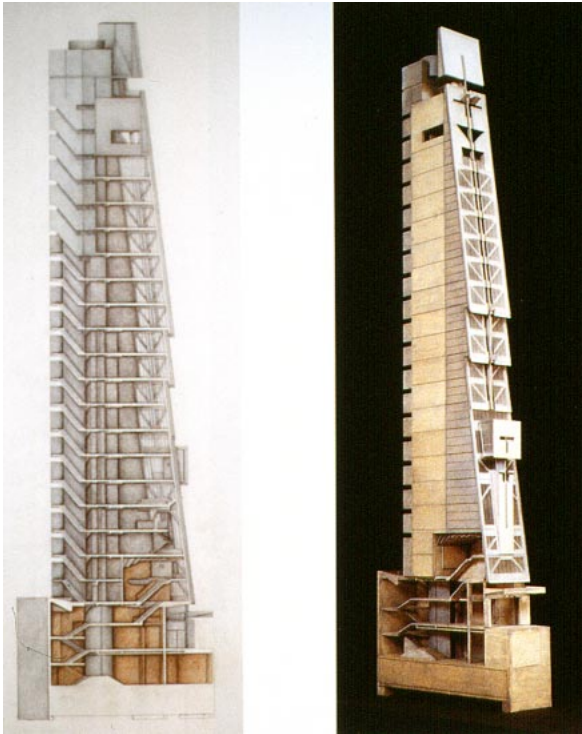
- 1986 Galerie Taubenkogel, Schützen/Geb.
- 1988 Christine Eberl: „Bilder“ – Wr. Neustadt, St. Peter/Sperr
- 1989 „Herbstbilder“ – Bad Fischau
- 1989 „Spuren“ – Cafe-Galerie F&M, Mattersburg
- 1995 „Yakyak“ – Karmeliterkirche, Wr. Neustadt

Kontaktadresse-Atelier: 2700 Wr. Neustadt, Steinfeldgasse 20; Tel.: 02622 / 86901

Gerhard Gutruf

Vom Fin de siècle zum Ende des Millenniums

Was bleibt, ist die Kunst: Anmerkungen zur Auswahl der „Kunst aus Österreich 1896-1996“



Raimund Abraham:
Österreichisches
Kulturinstitut,
New York, 1992
Schnittzeichnung,
Modell

Im Akademiehof am Karlsplatz wurden bis 2.2.1997 Beispiele aus Architektur, Grafik, Malerei und Plastik gezeigt.

Am Ende des Millennium-Veranstaltungsreigns präsentierte die Albertina im Akademiehof eine Mini-Ausgabe der vor Kurzem in der Bonner Kunsthalle gezeigten Schau. Die Ausstellung war sehr erfolgreich, über 800 Zeitungsberichte und mehr als hunderttausend Besucher wurden für die Statistik registriert.

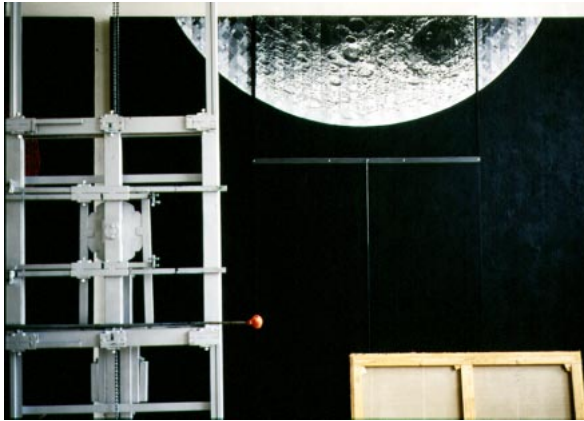
Die Auswahl des Architekturschwerpunkts besorgte der Initiator dieser Ausstellung Gustav Peichl, selbst einer der anerkanntesten Architekten, der wie kaum einer die Problematik der Baukunst im Spannungsfeld zwischen Idee und Realisierungszwängen von innen her kennt. Es gelang ihm, international anerkannte Fachleute, u.a. Eduard F. Sekler für Katalog-Beiträge zu gewinnen und stellt einen beeindruckenden Überblick mit Rissen, Fotos und einigen Modellen vor. Von Otto Wagner, Adolf Loos, Josef Hoffmann über die Reformer des sozialen Wohnbaus der Zwischenkriegszeit, über im Ausland zu Bedeutung gelangten Emigranten bis zu den Stararchitekten unserer Tage reicht der Bogen. Die meisten dieser Arbeiten zeichnen sich durch besondere Strenge und Klarheit aus, die gleiche Wesenszüge schon bei Bauten Fischers von Erlach oder Kornhäusls in Erinnerung rufen und u.a. im hier ausgesparten Wohnbereich durch die formal sowie handwerklich bestechenden Biedermeier-Möbel, die Kreationen der Wiener Werkstätte oder etwa die funktionelle Konsequenz der Frankfurter Küche Margarethe Schütte-Lihotzkys nochmals unterstrichen werden könnten. Ein letztes Glanzlicht setzt der weltweit als

Sensation gefeierte Entwurf des vor Baubeginn stehenden neuen Österreichischen Kulturinstituts in New York vom Lienzer Raimund Abraham, der seit 1964 in den USA lebt.

Beispiele österreichischer Plastiker und Objektkünstler waren nur sparsam in der Halle verteilt. Ein krampfiger Hanak, ein kleiner Wotruba, ein früher Hrdlicka, ein Goeschl, ein Bertoni, ein Gironcoli beweisen, daß außer biographischer Zusammenhänge auf diesem Gebiet keine Kontinuität oder unmittelbar einsehbare Gemeinsamkeit vorliegt.

Walter Koschatzky und Peter Baum hatten die zugleich verdienstvolle wie undankbare Aufgabe übernommen, zahlreiche Werke bildender Kunst zusammenzutragen – im vollen Bewußtsein, diese Aufgabe für niemanden befriedigend lösen zu können. Es kam etwas wie die Aufsummierung von künstlerischen Möglichkeiten heraus; aber tatsächlich vergaben sie zumindest im Bereich Malerei und Graphik die Chance, neben kunsthistorisch attraktiven Prunkstücken und auch im Ausland zur Genüge Bekanntem bisher Vernachlässigtes hervorzuheben oder völlig Ignoriertes, aber qualitativ Hoch-

wertiges vorzustellen. Um eine längst fällige Korrektur des bis zur Übermüdung strapazierten und von Ausstellung zu Ausstellung, von Katalog zu Katalog reproduzierten skurrilen Österreich-Kunst-



Gerhard Gutruf:
Atelier mit großem
Mondbild, Staffelei
und Leinwand

Klischees zu erreichen, wäre allerdings eine aufwendige und zeitraubende Feldforschung vonnöten gewesen. „Das Auge am Tatort“ (Werner Spies), Künstler als Freunde zu haben, war für bedeutende Kunsttheoretiker wie André Malraux, Kenneth Clark, Rudolf Arnheim oder Ernst Gombrich eine wesentliche Inspirations- und Informationsquelle.

Begegnungen mit Künstlern in ihren Ateliers sind die beste Möglichkeit, vorgefaßte Einschätzungen zu revidieren und das Sichtbare am Kunstwerk als letzte, oberste Schicht eines Intuition und Bewußtsein verknüpfenden raum-zeitlichen Gestaltungsprozesses neu zu sehen, auch neue Kunstwerke zu sehen, zu entdecken.

In den Ausstellungsräumlichkeiten des Akademiehofs wurde nur eine geringe Anzahl von Gemälden gezeigt und versucht, einen Eindruck der Vielfalt anhand zahlreicher graphischer Arbeiten zu vermitteln.

In der Donaumonarchie waren 1896 noch die Dekorateure des Historismus tätig. Der greise Rudolf von Alt wurde zum Mitbegründer der Wiener Secession, Gustav Klimt stieg zu einem der

Gustav Klimt:
Bildnis
Emilie Flöge, 1902
Hist. Museum Wien

Hauptmeister des Jugendstils auf, seine Damenporträts fangen das Flair einer feinsinnigen Bürgerschicht ein, wie etwa das Bildnis Emilie Flöge (1902). Klimts Figuren und Landschaften verbinden realistische mit geometrisierenden Formelementen und schaffen einen eigenen, sehr flachen Bildraum.

Oskar Kokoschka betonte in den frühen, ausdrucksstarken Charakterstudien tiefenpsychologische Dimensionen (Alter Herr/Bildnis Hirsch, 1907). Egon Schieles Kompositionen sind bewußt in das Format verspannt, 1913 sind Anzeichen einer sich in den Bildgrund fortsetzenden Kristallisation zu beobachten, wie etwa bei dem jetzt auch in Wien gezeigten Doppelbildnis Benesch.

Expressive Tendenzen finden sich auch in den Werken von Gerstl, Boeckl und Jean Egger. Die Malerei der Zwischenkriegszeit wird einer spürbaren Neubewertung unterzogen, wie etwa die Präsentation Rudolf Wackers und Franz



Sedlaceks zeigt. Die penetrante und zugleich schönfärberische „Sachlichkeit“ vieler Bilder dieser politisch unseligen Jahre bleibt in ihrer anbietenden Oberflächlichkeit dagegen letztlich unerträglich.

Albert Paris Gütersloh, Wilhelm Thöny, Sergius Pauser und andere waren vertreten – der immer noch unterschätzte Josef Dobrowsky leider nicht.

Der Aufbruch nach Beendigung des Zweiten Weltkriegs wurde bereits in anderen Ausstellungen ausführlicher behandelt. Im Zeitraffertempo, in mehreren Bahnen nebeneinander vollzogen zahlreiche Maler die internationale Kunstentwicklung nach, wobei bald einige als typisch österreichisch kommentiert und in den Vordergrund geschoben wurden.

Die plastischen Probleme des Kubismus fanden in den Boeckl-Bildern ab 1947 eine bemerkenswerte österreichische Variante, die in dieser Ausstellung keine Würdigung findet. Der Einfluß auf Meister und Studenten des zu Unrecht nicht erwähnten Malers und Theoretikers Claus Pack, der viele Jahre lang als Assistent im legendären Abendakt Boeckls mitwirkte, bedürfte übrigens in diesem Zusammenhang noch einer eingehenden wissenschaftlichen Untersuchung.

Die Vertreter der sogenannten Wiener Schule des phantastischen Realismus verbanden magische Elemente früherer Kubingraphiken mit surrealistischen und biedermeierlichen Zügen. Ihre feinmalerischen Geschichten aus (Alb)Traumwelten erfreuten sich in den fünfziger und sechziger Jahren in Österreich großer Beliebtheit.

Eine formale Gegenposition nahmen die Maler der Galerie St. Stephan um Monsignore Mauer ein: sie beanspruchten in der Nachfolge des amerikanischen Abstrakten Expressionismus und

beeinflußt von der Idee des Action Painting das Privileg, avantgardistisch zu sein und entwickelten in den folgenden Jahrzehnten farblich leicht unterscheidbare persönliche Manierismen: Rainer, Mikl, Prachensky, Hollegha.

Zwischen diesen dominierenden Richtungen fanden sich nur schwer Möglichkeiten, öffentliche Aufmerksamkeit zu erregen.

Die Wiener Aktionisten versuchten mit spektakulären Auftritten, Happenings, die selbstzufriedene Gleichgültigkeit und spießbürgerliche Pseudomoral zu erschüttern und dokumentierten ihre Tätigkeit in Fotos und Filmen, die in der Wiener Ausstellung nicht berücksichtigt wurden.

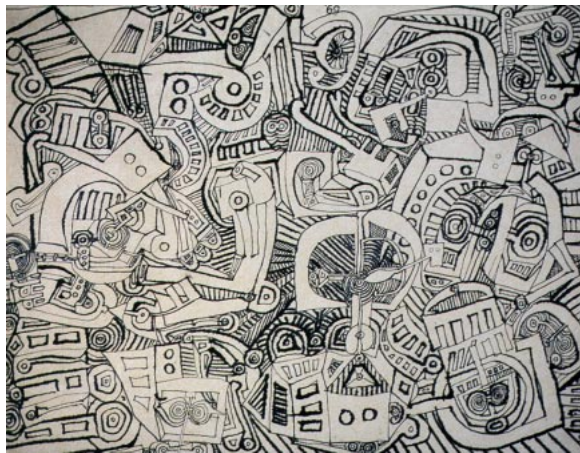
Auch Friedensreich Hundertwasser verstand es geschickt aufzufallen; bald verkaufte er erfolgreich seine bunt gefärbelten Jugendstil-Dekordetails mit zeitgemäßer, ökologisch verbrämter Attitüde. In Innsbruck schockierte Max Weiler Mitte der sechziger Jahre und etablierte sich später in Wien als gemäßiger Moderner.

Andere, bis heute nicht mehr wahrgenommene sensible Künstlerpersönlichkeiten zogen sich angewidert vom extrovertierten Treiben und einer ständig stärker werdenden Kommerzialisierung der Szene in die Abgeschiedenheit ihrer Ateliers zurück, um in Stille an der Realisierung ihrer



Egon Schiele:
Doppelporträt
Benesch, 1913

Martin Polasek:
Viergesichtige Komposition,
Tuschefeder auf
Karton, 1924



Vision zu arbeiten. So wie der Boeckl-Schüler Karl Kreutzberger etwa. Oder der seinerzeit von Otto Benesch sehr geförderte Martin Polasek mit seinem außergewöhnlichen, selbst Fachleuten unbekanntem Werk: Seine „viergesichtigen“ Federzeichnungen und vielschichtig gemalten, großformatigen Ölbilder eröffnen nach Drehung um 90° in jeder Ansicht neue Aspekte eines Themas.

Paul Rotterdam:
St. Francis,
Öl auf Leinwand,
167 x 127 cm, 1989



Bei den vorwiegend als Zeichner und Druckgraphiker tätigen Künstlern wären gleichfalls einige Akzentverschiebungen von Vorteil gewesen. Anstelle von stilistisch unausgereiften Riesendrukken und der Überbetonung stets präserter Lokalmatadore (u.a. Attersee, Brus) hätten Blätter von Maximilian Melcher, Karl Anton Fleck, Erich Steininger, Herwig Zens Aufmerksamkeit verdient.

Mit Interesse kann allerdings beobachtet werden, daß sich trotz rasch wechselnder Moden unabhängige Qualität durchsetzt: Arbeiten von Messensee, Herzig und Wukounig etwa rücken langsam ins Rampenlicht, auf Angeli wurde offensichtlich vergessen. Erstaunlicherweise auch auf Paul Zwiernig-Rotterdam, der einige Jahre nach Raimund Abraham in die Vereinigten Staaten berufen wurde. Er zählt zu den anerkanntesten Künstlern der mittleren Generation; er versucht bewußt, im Gegensatz zu abstrahierenden Methoden, das Abstrakte auf eine figurative Ebene hinüberzuführen. Für Rotterdam ist die Kunst eine Summe von Ambitionen „in einem Erlebnis, welches in bestimmten Abschnitten der Geschichte oder für die Dauer der Ewigkeit von größerer oder minderer Bedeutung für die Menschheit ist, die in der Kunst einen Spiegel des Menschlichen findet.“

Gerhard GUTRUF

Geb. 1944 in Nikitsch, Burgenland., 1962-70 Studium an der Akademie der bild. Künste in Wien, u.a. bei den Professoren Pauser, Egg und Mikl. 1966 Diplom und Abgangspreis. 1970 einjähriges Romstipendium. Zahlreiche Preise und Auszeichnungen. 1974 Assistent von Prof. Claus Pack in Salzburg. 1975-79 Leiter der Abteilung „Zeichnen und Theorie“ an der Internationalen Sommerakademie in Salzburg, 1976-81 Professor an der Internationalen Ferienakademie in Bruneck, Südtirol. Seit 1982 künstlerischer Leiter der Internationalen Sommerseminare für bildende Kunst im Weinviertel.

Einzel- und Kollektivausstellungen u.a. in Ägypten, Deutschland, Italien, Mexiko, Österreich, der Schweiz, Slowenien, der Slowakei, der ehem. UdSSR und in den USA. Teilnahme an den Grafikbiennalen in Florenz, Ibiza, New Delhi und der Arte Fiera in Bologna 94. Zahlreiche Werke im Besitz von Museen und Sammlungen im In- und Ausland.



Ingrid Marosi

Projekttag: Malen, Zeichnen

Schüler lernen einen Künstler kennen und arbeiten mit ihm: Harro Pirch

Ein Projekt der 2b Klasse der HS Oberwart zeigte, daß auch in einer Sporthauptschule die Freude und das Interesse an bildnerischer Erziehung groß sein kann.

Im Mittelpunkt stand die Absicht, den Schülern die Begegnung mit einem Künstler zu ermöglichen, um auf diese Weise Wege zu Kunstschaffenden und Werken bildender Kunst zu finden.

Seitens der Schüler war keine Scheu vorhanden, Prof. Pirch immer wieder um Ratschläge zu fragen oder ihn zu drängen, am eigenen Werk selbst mitzuarbeiten.

Gerade das Burgenland – insbesondere „stille Dörfer am Land“ – zog in den letzten Jahren eine Reihe von Kunstschaffenden in ihren Bann. Trotzdem herrscht in der Bevölkerung eher Scheu, sich mit Kunst auseinanderzusetzen.

Mit Prof. Harro Pirch, dem Wahlburgenländer und Begründer der jährlich stattfindenden Rabnitztaler Malerwochen, konnte ich für



Zugang gefunden hat. Das Interesse an einigen seiner, zum gestellten Projektthema passenden Bilder kam spontan und voller Begeisterung.

Der Reiz dieses Projekttages lag aber auch in seiner Losgelöstheit

vom übrigen Unterrichtsgeschehen, wo es ohne Lerndruck möglich war, einen Vormittag „nur“ zu zeichnen und zu malen.

Zum gestellten Thema „Winter“ konnten sowohl in Tempera, Aquarell, Buntstift, Bleistift oder



Die von Prof. Pirch mitgebrachten Werke waren als Impulse zum Thema „Winter“ gedacht.

dieses Projekt einen Künstler gewinnen, der durch sein offenes, kontaktfreudiges Wesen bei den Schülern sofort Sympathie und



reiner „Tubentechnik“ alle dazu passenden Bildthemen gestaltet werden.

Das Jausenbuffet brachte Stärkung, die Zeit verging allen viel zu schnell und als es die 6. Stunde auslütete, waren 33 Werke geschaffen.

Die mußten nur noch, von Prof. Pirch auf Zeichenbrettern fixiert, von den Unterlagen gelöst werden.

Wie großartig die meisten gelungen waren, zeigte dann die Ausstellung im Kassenraum der RBB in Oberwart.

Daß alle Bilder professionell gerahmt waren, war das Verdienst von Prof. Pirch.

Die Vernissage unter Anwesenheit des Künstlers, des Bezirkshauptmannes, des Direktors, der Eltern und des Elternvereinsobmannes war ein richtiges Fest und stellte den Höhepunkt im Projektablauf dar.

Die RAIKA war nicht nur wegen ihrer Unterstützung durch ein pannonisches Buffet ein hervorragender Partner für das Projekt, sondern als Ort des öffentlichen Lebens ein Platz, wo Schule sich vielen Menschen präsentieren konnte. Und dies in einem Zeitraum von ca. 40 Tagen.



Der Vormittag war bestimmt von kreativem, freudigen Schaffen in lockerer Atmosphäre.

Viele positive und lobende Reaktionen bestätigen den Erfolg dieser Arbeit.

Ohne die großartige Mitarbeit des Künstlers Harro Pirch wäre das Vorhaben nicht in diesem Ausmaß gelungen. Es ist zu hoffen und zu wünschen, daß sich auch andere Kunstschaffende bereiterklären, an ähnlichen Projekten mitzuwirken. Es war eine einmalige Bereicherung des Schulalltages und zeigt, daß man in unseren Hauptschulen noch viele Kinder findet, die für bildnerisches Gestalten begeistert werden können.

Harro PIRCH

Geboren am 26.8.1941 in Frauenthal/Lassnitz, Steiermark.

1959-1965 Studium an der Akademie der bildenden Künste in Wien bei Prof. Robin C. Andersen und Herbert Boeckl.

1966 Diplom als Akademischer Maler und Lehramt für Kunsterziehung.

1966-1972 Lehrtätigkeit an der Keramischen Fachschule in Stooß.

1972-1983 Lehrtätigkeit an der HTL Mödling.

1970 Atelier im Turmhaus des Esterhazyschen Kastells in Unterrabnitz.

1971 Initiative zur Veranstaltung der jährlich stattfindenden Rabnitztaler Malerwochen.

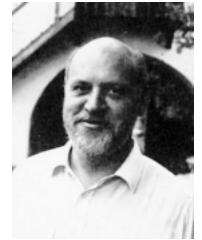
1976 Gründung der „Unterrabnitzer Malergruppe“.

1979 Preis der Burgenlandstiftung Theodor Kery.

1983-1988 Lehrtätigkeit am Österreichischen St. Georgs-Kolleg in Istanbul.

1989 Gründungsmitglied des „Kunstvereins Südost“ in Wr. Neustadt.

Studienaufenthalte im Ausland, zahlreiche Ausstellungen und Ausstellungsbeiträge im In- und Ausland.



Ingrid MAROSI

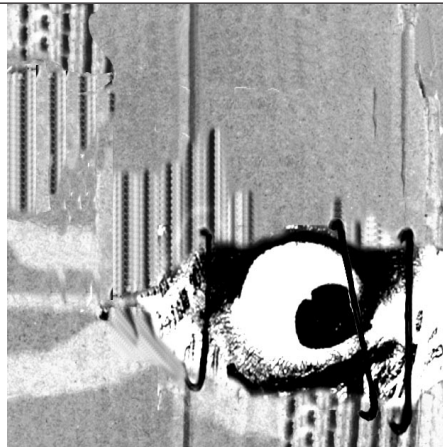
Lehramtsprüfung für Hauptschulen (Deutsch, Bildner. Erz., Werken, K., Lehrerbildungsanstalt Theresianum-Eisenstadt.

Schülerin von Sr. E. Ettl, 1960-1965).



Alternative zu Kunsthochschulen
Wiener Kunstschule
 Lazarettgasse 27
 A - 1090 Wien

Information und Prospekt unter Tel.
 0222/405 43 29



Malerei und Grafik
 Grafic Design
 Keramik
 Dekoration
 Bildhauerei
 Räumliches Gestalten

Gertraud Manner
Marianne Raid

TEXTILES WERKEN TEXTILES GESTALTEN

„Textiles Werken“ ist lediglich die Gegenstandsbezeichnung im derzeit gültigen Lehrplan. Gemessen an der Praxis des Unterrichts an den österreichischen Schulen müßte es eigentlich richtiger „Textiles Gestalten“ heißen.

Eine zeitgenäße Bezeichnung für einen zeitgemäßen Unterricht!

Aus diesem Grund, und um einen geschlechtsneutralen Zugang (Koedukation, alternativer Pflichtgegenstand) zum Textilen Gestalten zu verwirklichen, ist eine Neustrukturierung und eine übersichtliche Form der Bildungsziele und Inhalte notwendig (siehe Tabelle).

1. Allgemeine Bildungsziele:

Der Textilunterricht hat durch die Bereiche Konsum, Arbeit/Wirtschaft/Technik, Freizeit, Kultur und durch die Textilpraxis (Materialkunde, Fertigungslehre, Gestaltungslehre, Verbrauchererziehung, textile Alltagskultur) vielfältige Ziele:

- Lernziele, die der kognitiven (Wissen, Kenntnisse, Problemlösen, intellektuelle Fähigkeiten...), der affektiven (Interesse, Bereitschaft...) und der psychomotorischen (motorische und sensomotorische Fertigkeiten) Verhaltensdimension des Menschen zuzuordnen sind.
- Kreativität bei der textilpraktischen Arbeit und bei der Entwicklung von Problemlösungsstrategien.
- Fähigkeit, Arbeitsabläufe in der textilen Fertigung selbständig zu analysieren.

- Planung, Durchführung und Kontrolle der textilen Fertigung.

- Möglichkeiten des projektorientierten und fächerübergreifenden Unterrichts (GW, BU, GS, Ernährung und Haushalt (APS), LÜ, Ch, GZ, D...) auch unter Berücksichtigung neuer Technologien.

- Bewußtseinsbildung im Hinblick auf die persönlichen Bedürfnisse und gesellschaftlichen Notwendigkeiten und Entwicklung eines kritischen Konsumverhaltens.

- Zusammenhang zwischen Schule und Leben sowie zwischen Konsum und Produktion – Berufsorientierung, Freizeitgestaltung.

Mag. Gertraud Manner, BRG Ried i.L., Beethovenstraße 6, 4910 Ried i.L., Tel.: 07752/80540
FI Marianne Raid, LSR Vorarlberg, Bahnhofstraße 12, 6900 Bregenz, Tel.: 05574/4960-25

Bereiche	Konsum	Arbeit/Wirtschaft/Technik	Freizeit	Kultur
Materialkunde	Rohstoffe ¹⁾ • Herkunft • Gewinnung • Verarbeitung Faser, Faden, Stoff ¹⁾	Wirtschaftliche und ökonomische Zusammenhänge ²⁾ Textile Prüfverfahren ¹⁾ Eigenschaften und Pflege ¹⁾ Textilveredelung ²⁾ Bekleidungspsychologie ²⁾	Beschäftigung mit Textilien aus den Bereichen des Kleidens und Wohnens ^{1) 2)} Betrachten von textilen Schöpfungen aus Vergangenheit und Gegenwart ^{1) 2)} Umgang mit textilen Materialien und mit Geräten soll Einblicke in die Sozial- und Kulturgeschichte gewähren ²⁾	Ökologie, Recycling, Umwelt, Rohstofflieferanten, Zukunftsperspektiven, Hygiene ²⁾
Fertigungslehre	Flächenbildende Verfahren ^{1) 2)} , flächenverbindende Verfahren ^{1) 2)} , Kennenlernen textiler Verfahrens-, Fertigungs- und Produktionstechniken ^{1) 2)}		Schnittentwicklung ^{1) 2)} , Schnittkonstruktion ²⁾ , Gerätekunde ^{1) 2)} Kultivierung eigener Möglichkeiten bei der Gestaltung der Kleidung und der textilen Umgebung ^{1) 2)} , Motivieren zum Selbsttun und zur kreativen Betätigung ^{1) 2)}	
Gestaltungslehre	Flächengestaltende Verfahren ^{1) 2)} , ornamentales Gestalten ^{1) 2)} , Design ²⁾ , Kennenlernen von industriell gebräuchlichen Verfahren ²⁾			
Verbrauchererziehung	Konsumkritisches Verhalten ^{1) 2)} Preis- und Qualitätsvergleiche ^{1) 2)} Selbständige Materialbeschaffung ^{1) 2)}	Ökonomische und ökologische Zusammenhänge ²⁾	Modemechanismen ²⁾ Wohnvorstellungen ²⁾ Modedesign ²⁾ Vergleich von selbstgefertigten und industriell hergestellten Produkten ^{1) 2)} Individualität, Identifikation ^{1) 2)}	Markenbewußtsein, Werbung, Klischees...
Textile Alltagskultur	Persönlichkeitsentfaltung ^{1) 2)}	Selbstverwirklichung durch Gestaltung, Umgestaltung oder Herstellung von Bekleidung ^{1) 2)}	Persönliche Ausdrucksmöglichkeiten in Material, Form und Farbe ^{1) 2)} , Bekleidungsformen ^{1) 2)} , Jugendkulturen ²⁾ , Subkulturen ²⁾ , Wohnformen, Wohnfunktionen und -bedürfnisse ^{1) 2)} , Charakteristische Merkmale von Bekleidungs- und Wohnformen verschiedener Epochen und Kulturen ²⁾	

Kernbereich: Da im Gymnasium Werkerziehung nur bis zur 6. Schulstufe vorgesehen ist, werden hier unterschieden:

¹⁾ Fachspezifische Ziele, erreichbar für Absolvent/innen der 6. Schulstufe

²⁾ Fachspezifische Ziele, erreichbar für Absolvent/innen der 8. Schulstufe

^{1) 2)} Fachspezifische Ziele, erreichbar für Absolvent/innen aller Schulstufen, jedoch in unterschiedlicher Intensität und Qualität

Der Diskussionsbeitrag

„WEISSBUCH“

Schule ist eine Funktion der Gesellschaft. Ändern sich die gesellschaftlichen Bedingungen, so ändert sich auch Schule. Der Jahrmarkt der Eitelkeit schlägt Kapriolen und die Welt mauserte sich zu einem globalen Dorf, mit den entsprechenden Fallen. So leben wir nun in einer Zeit zunehmender Veränderungen. Vom Menschen fordert man nun Flexibilität in der Entscheidung (manche meinen dies sei Rückgratlosigkeit) und Mobilität im Handeln. Alles ändert sich und wird sich verändern: der Arbeitsplatz, die Rechtschreibung, die Tätigkeit, die Bedingungen, die Bedürfnisse, das Umfeld, etc. Während in der Pädagogik des beginnenden 20. Jahrhundert im wesentlichen das Kind im Mittelpunkt des Interesses stand, so sind es jetzt Prestige, Kompetenz,

Wettbewerbsfähigkeit und Kooperation (im Sinne wirtschaftlicher Willfährigkeit?), die gelehrt und trainiert werden sollen „Wirtschaftsnähe“ nennt man dies. Nicht aufschauen, sondern produzieren – möglichst rasch und viel lautet der Wirtschaftstraum. Für „wen“ und „wofür“ steht außerhalb der Diskussion. Die Lebensqualität, die wir zu haben meinen, wird aber zum größten Teil durch die Abkoppelung vom Kind beglichen. Das Kind soll ein kleiner, vernünftiger Erwachsener sein, das sich nach den Vorstellungen der OECD zu entwickeln hat. Es hat nach den Vorgaben zu einem Rädchen der Gesellschaftsmaschine gefräst zu werden. Auch den Bananen schreibt man ja die notwendige Krümmung vor. Widerspenstigkeit ist nicht vorgesehen, kindlicher Trotz wird zur Belästigung und Neigungen sind zu kanalisieren. Verkommt Erziehung zur nutzbarkeitsorientierten Beugung? Das Kind wird entsprechend pädagogisiert, therapiert und Verantwortung wird delegiert: **„Schuld sind die Schule und die Lehrer“, so der simple Schluß.**

„In“ ist der Single, der sich selbst treu sein kann. Die „Männin“ ist bevorzugtes Objekt der Förderung und die Ohnegliedhaftigkeit ist das umhättschelte Liebkind der Gleichbehandlungskommissionen.

Das „Ich tue was *Ich* will!“ wurde zum Maßstab einer halbbarbarischen Gesellschaft, die längst das Maß des Anstandes verloren hat. Es ist nahezu alles möglich geworden. Ein unbegrenztes Wirtschaftswachstum ist das goldene Kalb, das im „Fortschritt“ umtanzt wird. Die Frage nach

dem Zweck von Produktivität bleibt aber offen.

Arbeit wird zur entfremdeten Belästigung. „Familie-haben“ ist mit scheinbaren sozioökonomischen Nachteilen verbunden, da jener Mensch, der sich seiner Familie und seinen Kindern verbunden fühlt, erpreßbarer und weniger mobil ist.

So manche opfern „Kind“ und dessen Schicksal vielleicht auch aus diesem Grund dem Beruf, der Karriere.

Manche Mitglieder unserer Gesellschaft meinen aber, ein ausschließliches Recht auf eigenes Glück zu besitzen und verhalten sich entsprechend.

Der eigene Nabel wird zur Sonne, um den Welt zu kreisen hat. Scheidungszahlen und das unbarmherzige Beharren auf bizarren Vorstellungen sprechen eine bededte Sprache. Längst wurde Demokratie zum Feigenblatt des Selbstzweckes und man tut „so als ob“.

Die permanente Verwechslung von Politvorgaben und Sachzwang führen zu jenen Verwirrungen, mit denen wir uns von Mal zu Mal herumschlagen müssen.

Dem Lehrer, der Lehrerin, wird kaum mehr Vertrauen geschenkt, eher befindet er sich zunehmend in der Zwickmühle zwischen Schulaufsicht, Eltern und Schülern.

Verstehen wir unter der Schule der Zukunft einen Ort der Zuwendung, einen Ort menschlicher Wärme oder eine leistungsorientierte Zuchtmaschine mit entsprechenden Vorgaben?

Unter Schule meine ich einen Ort anschaulicher Werdung, der freundlichen Begegnung, der Vernetzung von Inhalten, einen Ort der Förderung und keinen Ort der permanenten Beobachtung und Bewertung (Evaluation). Schule verstehe ich als Reservat der Menschlichkeit und der freundlichen Zuwendung und nicht eine Zapfstelle für „Humankapital“ einer zeitgeistigen Gesellschaft, deren Wertigkeit durch Erfolg, Grellheit, hektische Betulichkeit, Effektivität und Produktionszahlen ausgedrückt wird.

Für mich ist das durch Förderung geforderte „Glückliche, neugierige Kind“ die Voraussetzung eines guten Schulklimas und der vernetzt denkende, unpassend gebildete, kritisch abwä-

gende und sozial weiche, junge Mensch das Bildungsziel von Schule.

ERGEBNIS

des Arbeitskreises „Weißbuch“ im Rahmen der ARGE-Bildnerische Erziehung.

Zusammenfassung:

Prof. Mag. Michael Bottig,

Überarbeitung: Gotthard Fellerer

Das Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten/Sektion I hat also im Rahmen des Lehrplan-Reformprojektes „Schule macht Lehrplan“ einen Entwurf zum Lehrplan '99 herausgegeben.

Im Vorwort dieses „Weißbuches“ wird als Ziel „...**die Schaffung einer möglichst breiten Akzeptanz und Bereitschaft zur Mitarbeit**“ beschrieben.

Dies verstehen wir als Aufforderung.

Wir greifen die Möglichkeit, einen Diskussionsbeitrag leisten zu können, gerne auf und beziehen als Arbeitsgemeinschaft für Bildnerische Erziehung zu einigen Punkten dieses *Weißbuches* Stellung. Unsere langjährigen Erfahrungen als schulische Vermittler wollen wir gerne einbringen, um die Reformvorschläge des Weißbuches auf ihre realistische Tauglichkeit zu prüfen.

Schule soll, unseren Vorstellungen nach, neugierig machen. Ebenso wie die Autoren des Weißbuches meinen wir, daß Schule Impulse zum lebensbegleitenden Lernen geben muß und daß fächerübergreifendes vernetztes Lehren durchaus Sinn schafft.

Schule soll möglichst breitgefächert Bildung, flexibles Denken, Übersicht und soziale Empfindsamkeit vermitteln.

Die gesellschaftlichen Veränderungen, die im Weißbuch angeführt sind, können aber nicht dazu führen, daß Schule alleinverantwortlich der Zerstörung der natürlichen und sozialen Lebensbedingungen entgegenwirken kann.

Zahlreiche angeführten Zitate des Weißbuches sehen wir im Zusammenhang mit verordneten Autonomiebestrebungen, dem Sparpaket, der vermehrten Einflusnahme der Wirtschaft, der **Europäisierung** Europas (?), der Integration von Randgruppen, der steten Verwechslung von Sach- und Politikkompetenz, dem mangelhaften wechselseitigen Informati-

onsfluß zum Ministerium, dem steigenden Einfluß der Eltern auf den Schulbetrieb und der zunehmenden Verproblematierung des Schulalltages. Manchmal hat es den Anschein, daß Schüler nun nicht mehr behutsam in die „Welt“ eingeführt werden sollen, sondern allzu früh in Entscheidungskonflikte gedrängt werden, die ihnen die Welt der Kindheit und der Hoffnung rauben werden.

Unsere Reaktionen versuchen Unklarheiten und Diskussionsansätze aufzuzeigen.

Als Methode wählten wir:

1. Das Hinterfragen aller unklaren Punkte
2. Das Auflisten von Gegebenheiten
3. Das Anführen eventueller Konsequenzen, bzw. Ideen und Impulse zur Fortsetzung der Diskussion.

Unser Diskussionsbeitrag orientiert sich an der Reihenfolge der Kapitel des Weißbuches.

Alle kursiv geschriebenen Texte beziehen sich auf das Weißbuch. Unsere Überlegungen sind fett gedruckt.

WEISSBUCH-KNACKPUNKTE

Vorwort: Es war von Beginn an Absicht dieses Reformprojektes, die Lehrerschaft in den Prozeß der Lehrplanerstellung möglichst breit und frühzeitig einzubinden.

Bis heute (Ende Jänner 97) kennt nur ein verschwindend geringer Teil der Lehrerschaft Niederösterreichs den Inhalt dieses Weißbuches. Ist dies frühzeitige Einbindung oder Demokatur?

Vorbemerkung: Geänderte Bildungsaspiration der Eltern, Änderung in den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler, die globale Vernetzung vieler Schlüsselprobleme etc. stellen den traditionellen Bildungs- und Fächerkanon, vorherrschende schulische Vermittlungsformen, bisherige Lernorganisationen und Schulgestaltung als Grundlage zeitgemäßen Lernens in Frage.

- a) Was verstehen man unter „Bildungskanon“?
- b) Das Infrage-Stellen eines Systems kann wohl nicht bedeuten, es nicht-hinterfragt zu ändern.

Gerade die Änderung von Gegebenheiten erfordert eine subtile Suche nach den entsprechenden Auswirkungen. Erst wenn diese ausgelotet sind, können Schritt für Schritt Änderungen durchgeführt und beurteilt werden.

...Blick auf die internationale Entwicklung...

Es erstaunt, daß eben dieser Blick auf die internationale Entwicklung zu einer derart unreflektierten Änderung in vielen Bereichen führt. Ist nicht Österreichs bestehendes Schulsystem eines der besten der Welt – oder war diese Aussage Chimäre? Ein Vergleich der Auswirkungen von geänderten gesellschaftlichen Bedingungen, im Zusammenhang mit politischen, wirtschaftlichen, pädagogischen und bürokratischen Vorgaben sollte in Europa staatspezifisch durchgeführt und ausgewertet werden. Sollte dies bereits geschehen sein, wäre eine diesbezügliche Information als Gesprächsbasis wünschenswert.

Die Anhebung der Qualität von Schule wird als Prozeß betrachtet, in dem die Beteiligten und Betroffenen mitbestimmen und gestalten sollen.

Hier wird anscheinend „Qualität von Schule“ mit „Qualität von Bildung“ verwechselt. Die Übernahme von Verantwortung (Pflichten) der zu Behelrenden und der Mitredenden ist eine unabdingbare Voraussetzung für einen kontinuierlichen Prozeß.

Diese Neuerung darf aber angesichts der einleitend beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen nicht von Experten allein gestaltet werden.

Ein erfolgreicher Wirtschaftstreibender würde sich hüten, ein erfolgsträchtiges Modell nicht zu perpetuieren. Jegliche Strukturveränderung birgt in sich auch die Gefahr des Scheiterns. Gesellschaftlichen Veränderungen ist zweifelsohne Rechnung zu tragen, doch sollen diese nicht abrupt erfolgen. Gedacht wäre an eine, den gesellschaftlichen Bedingungen angepaßte Struktur, ähnlich den Projektwochen. Ist der angeführte Passus so zu verstehen, daß Schule in sich erstarrt ist? Weiters: Wer schützt uns vor einer möglichen Unsinnigkeit des Neuen, wo sind da die Evaluationskriterien?

Motivenbereich:

Lehrplankritik: Obwohl die bestehenden Lehrpläne als Rahmenlehrpläne angelegt sind, besteht die erkennbare Tendenz, einem sogenannten „Stoffdruck“ nachzugeben, wodurch der Blick für das Wesentliche und die eigentlichen Bildungsziele verloren geht.

Es stellt sich die Frage, wer bei den Lehrern den Stoffdruck erzeugt. Entweder ist es die vorgesetzte Behörde, vertreten durch die Schulaufsichtsbeamten, oder es ist die Gesellschaft. Im ersten Fall wäre eine entsprechende Weisung eine einfachere Möglichkeit, als umfassend (unter Ausschluß des eigentlichen Verschuldners) zu reformieren. Im zweiten Fall wäre zu prüfen, ob es günstig ist, den Verschuldner noch dazu als Beteiligten zu integrieren. Was ist das Wesentliche? Sind es allgemein anerkannte Sachzwänge oder individuelle Wichtigkeiten?

Nicht zum Tragen kommende Steuerungsfunktion: Umfangreiche methodisch-didaktische Grundsätze werden zu wenig beachtet;

Könnten die Ursachen vielleicht

- a) in der Lehreraus- und Fortbildung (Universität, Hochschule, Akademie)
- b) in der zu hoch angesetzten Klassenschülerhöchstzahl
- c) in den schlecht leit- und administrierbaren Schulgrößen oder anderen Behinderungen liegen? Wenn ja (was wir sehr stark befürchten), so wären diese Ursachen vordringlich zu verbessern!

...der formale Aufbau ist zu sehr an einzelne Fächer gebunden, wodurch der Gesamtzusammenhang verloren geht.

Es dürfte aus der allgemeinen Entwicklungspsychologie bekannt sein, daß ein Großteil des Lebens beim Kind durch Anschauung und Nachmachen geschieht. Vernetztes Denken setzt Wissen und ein vorbildliches Lehr- und Lernverhalten voraus. Es kann nicht bloß gelehrt werden. Es benötigt auch den umfassend gebildeten Lehrer.

Hinterfotzige Frage: Nennen Sie Beispiele vorgesetzter und übergeordneter Behörden, wo nicht amts-, ressort- oder fakultätszentriert agiert, sondern vernetzt gedacht und gehandelt wird.

...oft bewirken Schulbücher die eigentliche Steuerung des Unterrichts:

Hat man auch nach den Gründen gefragt? Wer klagt, wenn das Schulbuch zu wenig eingesetzt wird? Wer beklagt, wenn gar kein Buch eingesetzt wird? Wer klagt, wenn Mitte des Schuljahres noch nicht die Mitte des Schulbuches erreicht ist?

Planungsvorgaben sind nicht ausreichend vorhanden:

Wenn sich der Unterricht am Schüler orientieren soll, muß es möglich sein, methodische Aspekte flexibel und spontan zu handhaben. Daß dies manchmal fehlschlägt könnte mit dem Punkt „methodisch-didaktische Grundsätze“ zu tun haben.

Gesellschaftliche Veränderungen:

Die dynamische gesellschaftliche Entwicklung macht die Neugestaltung schulischen Lernens erforderlich. Von der OECD (Aufgaben: Förderung des wirtschaftlichen Wachstums, Koordinierung der Wirtschaftspolitik, Liberalisierung und Ausweitung des Handels) werden z.B. folgende Anlaßfälle genannt: „Veränderungen in den Familienstrukturen, demographische Entwicklungen, Migration und multikulturelle Gesellschaften, strukturelle Veränderungen im Wirtschaftsleben, Auswirkungen des technologischen Wandels, Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen, Datenverarbeitung und Mediengesellschaft“.

Daß die Wirtschaft großes Interesse an amtlicher Einflußnahme hat, dürfte hinlänglich bekannt sein. Warum sich aber die Schule, die Schülerin und Schüler zu kritikfähigen Menschen – auch den Belangen der Wirtschaft gegenüber – bilden soll, von der Wirtschaft beeinflussen und gängeln läßt, erklärt sich vielleicht so:

- Der gebildete Mensch fragt, stört und hemmt den Produktionsfluß.
- Die europäische „Anpassung“ fordert die Harmonisierung (der Glaube und die Anpassung an ein größeres Ganzes war bereits 1937 unser Verhängnis, und Harmonisierung verstanden als Nivellierung erfolgt meist nur nach unten).
- Das zeitlich begrenzte, unüberschaubare und in der Auswirkung

nicht abschätzbares Wirtschaftswachstum wird auch von der für die Bildung zuständigen Behörde als wichtig akzeptiert. (D.i. die Philosophie des unbeschränkten Wachstums und der Machbarkeit der 70er Jahre. Das neue volkswirtschaftliche Denken setzt sich längst mit den Grenzen und dem Ende des Wachstums auseinander).

- Die zuständige Behörde ist nicht in der Lage, die Relevanz von Bildung zu artikulieren.
- Die Benutzung der Schule als Mussenhain der Anpassung, des Gehorchens und des Vollziehens (im Sinne der Gründerzeit).

Geänderte Rahmenbedingungen: Die Schule muß sich daher mehr darauf einstellen, ...daß verstärkt die berechtigte Forderung an die Schule gestellt wird, allen Kindern und Jugendlichen eine breite Bildung zu ermöglichen:

Umfassende (damit auch qualitativ hochstehende) Bildung hat es bislang gegeben. Nur ist zu vermuten, daß unter „breiter Bildung“ ein Bildungsbegriff verstanden wird, den Erich Ribolits in „Schulautonomie/Bildung als Ware“ (Schulheft 64, J&V, 1991) als eine, einerseits auf die wirtschaftlichen Forderungen abgezielte Ausbildung, oder andererseits eine quantifizierbare Bildung nennt, (Veroberflächlichung? Anm. d. V.)

...daß sie im Besonderen einen Beitrag zur Integration gerade auch jener Schülerinnen und Schüler zu leisten hat, die anderer ethnischer Herkunft sind oder mit anderen kulturellen oder religiösen Vorerfahrungen in die Schule kommen:

Daß sich verordnete menschliche Beziehungen ins Negative umkehren können, sollte von den zuständigen Stellen bedacht werden. Und Integration sollte nicht heißen, Minderheiten zusätzliche Probleme zu schaffen, sodaß ihnen ihr „Anderssein“ noch stärker vor Augen geführt wird. Z.B. der vergebliche Versuch Menschen anderer Kulturkreise ohne deutsche Sprachkenntnisse in einen Normklassenverband zu stecken oder geistig Behinderte in einer Regelklasse unterzubringen. Eher glauben wir, daß die Schülerinnen und Schüler durch spielerische Begegnungen die großen menschlichen Qualitäten Behinderter

kennenlernen sollen, um diese Menschen so anzunehmen, wie sie sind.

Dynamische und soziale Fähigkeiten als neue Qualitätserfordernisse:

Die Schule als Ort der Bildung soll weiterhin in die Systematik der Fachdisziplinen einführen und die Schülerinnen und Schüler zum sachkundigen Fragen und Urteilen befähigen.

Ein bloßes Einführen, ohne dem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich darin einzuleben, wird wohl zu wenig sein. Fragen und Urteilen setzt grundlegendes Wissen voraus, das mit dem methodischen Aspekt bei der Schülerin und beim Schüler erst gebildet werden muß.

Eine primäre Aufgabe ist heute auch die Vermittlung und Gestaltung von Lernprozessen, die demokratisches Bewußtsein und soziale Kompetenzen aus dem schulischen Lebens- und Erfahrungsraum entstehen lassen.

Bevor neue Lernprozesse eingeführt werden, müßten die Lehrer die Möglichkeit haben, diese zu studieren, um sie entsprechend umsetzen zu können.

Das Ziel ist, von gesellschaftlichen Schlüssel- bzw. Kernproblemen ausgehend, entsprechende abstrakte Zielstellungen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten abzuleiten.

In der Annahme, daß es sich bei diesen Schlüssel- bzw. Kernproblemen um neu zu bearbeitende Gebiete handelt, muß gefragt werden, wer diese vorgibt und wer bestimmt, welche abstrakten Zielstellungen bzw. Fähigkeiten und Fertigkeiten abzuleiten sind.

Grundsätze der Lehrplanreform: Konzentration auf das Wesentliche

Das Wesentliche läßt sich nicht aus pädagogischen Theorien, politischen Vorgaben oder fachwissenschaftlichen Zielen allein ableiten, sondern es bedarf eines breiten öffentlichen Diskurses, in dem auch die Balance zwischen notwendigen staatlichen Vorgaben und dezentraler standortbezogener Entscheidung gefunden wird.

Ein breiter öffentlicher Diskurs kann bestenfalls Menge bringen. Das Wesentliche kann nur jener Personenkreis erkennen, der angesichts seiner Sachkenntnis und Fähigkeiten dazu geeignet ist. Die Beantwortung einer fachspezifischen Sachfrage kann z.B. nie ein Mehrheitsergebnis sein.

Kinder und Jugendliche im Mittelpunkt:

„Im Zentrum jeder innovatorischen Arbeit an der Schule müssen die Schülerinnen und Schüler stehen“.

Dazu folgendes:

- Schülerinnen und Schüler der betroffenen Altersgruppe sind – im positiven Sinn – als Kinder anzusehen, nicht als Halberwachsene mit den Fähigkeiten der Erwachsenen.
- Im Zentrum jeder Arbeit stehen auch sämtliche Probleme dieser sich entwickelnden Kinder. Es ist unpädagogisch, sie mit zusätzlichen Entscheidungen zu belasten. Vor allem, weil anscheinend nicht einmal die übergeordneten Behörden und „Fachleute“ dazu in der Lage sind.
- Wenn die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt stehen sollen, dann müßte es leichter möglich sein, auf spezielle Wünsche zu reagieren ohne daß der Lehrer im bürokratischen Getriebe steckenbleibt.
- „Output“ gewinnt gegenüber dem „glücklichen Kind“ an Gewicht. Das heißt, ungeachtet dem Ziel, dem Kind eine solide Bildung angedeihen zu lassen, wird die Möglichkeit, Versäumtes nachzuholen, negativ bewertet. Z.B. wird die Wiederholung einer Klasse als Chance, diesen Teil der Bildung nachzuholen, als Schwäche beurteilt. Hier stehen nicht die Kinder, sondern die Eltern und deren Ansehen in der Gesellschaft im Vordergrund. Als Vergleich sei der „Zeit“begriff von Studentinnen und Studenten herangezogen.
- Immer mehr rückt überschlagendes Agieren und die Präsenz in den Medien in den Vordergrund, statt den Schülern die Möglichkeit der ruhigen, besonnenen Entwicklung zu geben. Ein Trend, der mit der industriellen Verelendung der Schule und somit dem Verdrängen des Kindes aus dem Mittelpunkt zu tun

hat (Output). Organisation und Management werden wichtiger als das Kind!

Lebensweltorientierung verstärken:

Dabei sollen sich Schulen auf die konkreten Lernbedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler einstellen und in Kooperation aller Beteiligten Modelle themenzentrierter und handlungsorientierter Erfahrungslernens entwickeln.

Die stärkste Prägung der Lebensweltorientierung, das Erfahrungslernen erfahren die Schülerin und der Schüler zu Hause. Konflikte im Kind entstehen möglicherweise dann, wenn es die zu Hause fehlende Zuwendung und Aufmerksamkeit durch Verhaltensauffälligkeit in der Schule einfordert. Das handlungsorientierte Erfahrungslernen ist zugleich ein Widerspruch zu dem von der Wirtschaft geforderten Leistungsdenken.

Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit erhalten:

Der Lehrplan ... ist eine Rahmenvorgabe, die das staatlich garantierte Recht auf Bildung sichert, indem die Vergleichbarkeit von Schulen und die Verallgemeinerungsfähigkeit von Zielstellungen erhalten bleiben und grundlegende Qualifikationsanforderungen bundesweit vorgegeben werden.

Sind bundesweite Qualifikationsvorgaben Mindestvorgaben die jedem Schüler, trotz Schulprofils (Autonomie), den Übertritt in jede Schule ermöglichen?

Führt nicht der Typenwirrwarr zu einem unübersichtlichen Chaos?

Binnenstrukturen an den Schulen aufbauen:

Adressat des Lehrplans sind dabei nicht mehr ausschließlich die einzelnen Lehrkräfte, sondern vermehrt Lehrerteams (Fach-, Jahrgangs-, Klassenteams etc.).

Nehmen wir an, ein Lehrer unterrichtet in acht verschiedenen Klassen, z.B. in drei Klassen derselben Altersstufe. Welcher Wunderwuzzi schafft es, innerhalb eines Monats (Beginn des Schuljahres) acht verschiedene, mit

Lehrerteams, Eltern und Schülern abgesprochene Lehrstoffverteilungen und Evaluationskriterien zu erstellen? Weiters sind Bildungsziele in Absprache zu definieren, Methoden klarzustellen und alle Beteiligten von der Notwendigkeit der Inhalte zu überzeugen – Vergleichbar einem Architekten, der acht Entwürfe zugleich zu vertreten hat. Unseres Ermessens – Utopie.

Diese Teams schaffen eine realistische Lehrstoffverteilung frühestens etwa Mitte Dezember.

Die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler ist dabei immer zu beachten. Zweck dieses Konzepts ist letztlich die Förderung der Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler im Handeln und die Befähigung zum eigenständigen Organisieren ihrer Lernprozesse.

Wenn tatsächlich derartige Schülerinnen und Schüler erzogen werden, müßte ihnen zugetraut werden, daß sie den Prozeß dahingehend durchschauen, daß ihre Mitwirkung eine Scheinaktion ist. In diesem Zusammenhang möchte ich auf zahlreiche Projekte verweisen, bei denen der Lehrer zwei Drittel der Arbeit fertigt, die Schüler oft gar nicht wissen, was eigentlich herauskommen wird und als Staffage die Projekte präsentieren. Auf gut Deutsch Potjemkinsche Dörfer in Windeseile bauen. Es gibt tauglichere Mittel, Verantwortung und Eigenständigkeit zu entwickeln.

Prinzipien qualitätsorientierten schulischen Lernens:

Der Weg zum Wissen gewinnt gegenüber dem Wissen an Bedeutung;

Wenn dies heißen soll, daß Schule neugierig machen und zum Selbststudium anregen soll, so erwarte ich als Lehrer Schüler, die ebensolches wollen. Tatsächlich ist für viele Schülerinnen und Schüler die Schule Belästigung.

Es wäre interessant zu wissen, welchen Weg jeder Einzelne gewählt hätte, hätte er diesen Weg genommen. Diese Möglichkeit kann bestenfalls angenommen werden, wenn die Einstellung zum Tun gefestigt ist und ein bestimmtes Maß an Bildung vorhanden ist.

Ausrichtung auf lebensbegleitendes Lernen; aktives, eigenverantwortliches, autonomes Lernen fördern;

Diese Art des Lernens erfordert sicherlich eine teilweise Trennung des Lernens von der Leistungsbeurteilung. Dies bedingt jedoch eine erhöhte Zuwendung zur einzelnen Schülerin und zum einzelnen Schüler und somit das Arbeiten in kleineren Gruppen – und wer will das bezahlen?

...fächerübergreifendes Lernen zum Prinzip machen;

Das Aneignen eines Wissensspektrums, das von vornherein einer willkürlichen Fächerauswahl untergeordnet ist, kann wohl kaum unserem vernetzten System „Leben“ gerecht werden. Das Lehren in der Syntax mehrerer Fächer ist unabdingbar, um exemplarisch Zusammenhänge aufzeigen zu können. Das fächerübergreifende Lernen ist für die Schülerin genauso wie für den Schüler weniger schwierig, als das fächerübergreifende Lehren für die Kollegin und den Kollegen (Erfahrungswert).

Stärkung der Schule als pädagogische Handlungseinheit; Schulpartnerschaft als gelebte Demokratie (Partizipation aller am Schulleben Beteiligten und aller Betroffenen):

Die Bereiche einzelner Gruppen sind sehr genau festzulegen. Denn auch in einer gut funktionierenden Demokratie weiß man, daß nicht über jedes Thema sinnvoll demokratisch abgestimmt werden kann, sondern Fachleute (damit sind qualifizierte, sachlich vernünftig entscheidende Menschen gemeint) manche Entscheidungen treffen müssen, für die sie verantwortlich sind.

Für erweiterte Lernkonzeptionen wird mit den Bildungsbereichen den einzelnen Schulen ein sehr offener Rahmen vorgegeben, sodaß die Schulen ihre Fächer oder Fächergruppen selbst festlegen können.

Eine ungeklärte Frage ist die personalpolitische, die sich möglicherweise aus der Zusammenlegung oder Neugründung von Fächern ergibt. Fachspezifische Entscheidungen könnten dabei schnell auf der Strecke bleiben.

Schulprogramm:

Ein Schulprogramm stellt ein Gesamtkonzept für die standortbezogene Planungs- und Entwicklungsarbeit dar. Es artikuliert die pädagogische Grundorientierung einer Schule, trifft aber auch Aussagen zum „Schulleben“, zu den „Außenkontakten“ etc. Es enthält weiters Aussagen über die Anlage der Selbstevaluation und ist selbst Maßstab für die schulinterne Evaluation.

Damit erzielt man ein breit gefächertes Angebot von individuellen Schulen, die sich dem Leistungsdruck der Gesellschaft preisgeben müssen. Der Erfolg von Schulen wird an äußerlichen Gegebenheiten gemessen. Der vergleichbare Bildungshorizont wird dadurch weiter eingeengt. Der Wechsel von einer Schule zur anderen (immer öfter durch einen von der Wirtschaft geforderten Berufs- oder Arbeitsplatzwechsel der Eltern bedingt) erfordert somit entweder erhöhte Lernansprüche an die Schülerin beziehungsweise an den Schüler, oder einen Trend zur Beliebigkeit.

Allgemeines Bildungsziel:

Daher gewinnen bei der Vermittlung von Allgemeinbildung dynamische Fähigkeiten gegenüber der Vermittlung von Fachwissen zunehmend an Bedeutung. Dynamische Fähigkeiten: Personale Kompetenz (Erfahrung eigener Stärken und Schwächen, Zielstrebigkeit, Bereitschaft zum Engagement, Fähigkeit zur Selbstorganisation, Kreativität); Soziale Kompetenz (Fähigkeit zur Initiative und Anpassung, Eingehen auf soziokulturelle Veränderungen, Team- und Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit); Methodenkompetenz (Aneignung unterschiedlicher Methoden, adäquate Anwendung, Flexibilität).

Entscheidend ist, in welcher Gemeinschaft diese dynamischen Fähigkeiten gebildet werden. In großen Klassen erfahren Schülerinnen und Schüler durch Gruppen- und Grüppchenbildungen ihre Stärken und Schwächen, Anpassung, Konfliktbewältigung und Flexibilität anders, als in kleineren Klassen.

Kern- und Erweiterungsstoff.

Weiters soll ein Beitrag zur Reduktion der Stofffülle und zu einem schülergemäßen Unterricht geleistet werden. Für den Un-

terricht im Kernbereich soll etwa 2/3 der Unterrichtszeit aufgewendet werden.

Weniger Stoff in weniger Zeit. Das scheint vergleichbar der Autonomiebestrebung: Man verknüpft die Budgetmittel, dafür darf man selbst damit haushalten.

Im Falle autonomer Stundenreduktion gehen diese zu Lasten des Zeitbudgets des Erweiterungsbereiches.

Ja was soll denn das heißen? Heißt jetzt die stillschweigende Abschaffung unliebsamer, da bewußtseinsbildender, kritischer Erweiterungsbereiche autonome Stundenreduktion?

Zur Regelungsphilosophie:

Für die schulinternen Prozesse wird jeweils klarzustellen sein, wer plant, wer entscheidet (mit oder ohne formellen Beschluß) und auf welche Zeitdauer sich die Planung/der Beschluß bezieht.

Man stelle sich eine 23-jährige Jung- lehrerin oder einen 24-jährigen Jung- lehrer vor, der einem 55-jährigen Kol- legen klarmachen will, daß ein mög- licherweise bewährtes Konzept abzuän- dern sei. Stellen Sie sich eine Diskus- sion mit einer Gruppe sperriger Eltern vor, wenn ein schwieriger Erweite- rungsbereich beschlossen werden soll. In diesem Fall maßen sich Nicht- experten Entscheidungen an, die weit ihre Fähigkeiten überschreiten. Eine Minimierung der Anforderung wird die Folge sein. Im umschriebenen Sinn, wenn die Raumpflegerin vom Chirur- gen gefragt wird: „Nehmen wir den Blinddarm oder die Milz?“

Zur standortbezogenen Ausformung der Stundentafel:

Die Verteilung von allfälligen Poolstun- den auf die Unterrichtsgegenstände so- wie die Verteilung der Unterrichtsstun- den auf die einzelnen Jahre erfolgt durch das Klassengremium, in dem Lehrkräfte, Eltern und Schülerinnen und Schüler sitzen.

Mit welcher Kompetenz und vor allem mit welcher Pflicht sind Eltern, Schü- lerinnen und Schüler in die Entschei- dungen eingebunden? Ähnlich dem SGA, wo über Sachfragen Personen ent-

scheiden, die mit der Materie oft nicht vertraut sind, heißt das: Bauch vor Kopf?

Zu schulautonomen Lehrplanbestimmungen:

In Bezug auf die Stundentafel können im Rahmen schulautonomer Lehrplanbestimmungen:

Unterrichtsgegenstände bis auf die „Kernbereichszeit“ reduziert werden, (Unliebsames wird entsorgt!) bestehende Unterrichtsgegenstände (es droht das Diktat der sogenannten lernintensiven „Hauptfächer“ auf Kosten der Bildungsfächer, zugleich werden politischen Vorgaben und der Willkür Tür und Tor geöffnet!) mit zusätzlichen Stunden (Schulprofil); neue Unterrichtsgegenstände geschaffen werden; Unterrichtsgegenstände oder Teile davon zusammengelegt werden (=Verlagerung von „Kernbereichszeiten“ mitsamt den entsprechenden Zielen/Inhalten). Damit zeigt sich, daß Bildung sogar im kleinen Österreich lokal abhängig, von Einzelinteressen geleitet und von z.T. örtlichen Machtstrukturen bestimmt wird. Der gesetzliche Auftrag im Zusammenhang mit der Bildung wird aufgelöst, der Staat entbindet sich zusehends der Verantwortung (damit auch der Finanzierung, was sich bereits in der Lockerung des Werbeverbotes äußert) und überläßt die Bildung den herrschenden Strukturen der Gesellschaft.

Wie sieht im übrigen die Parallele zur Abgabe von Verantwortung im Abbau der adäquaten Planstellen in den „Zentralstellen“ (LSR, BM) aus?

Evaluation und Assessment: Schulprogramm:

Ein Schulprogramm formuliert jene Leitideen, die für alle Tätigkeitsbereiche der Schule gelten sollen; es enthält weitere Konkretisierungen der zentralen Tätigkeitsbereiche der jeweiligen Schule, also z.B. über Unterricht und Erziehung, über die Gestaltung des Schullebens, über die Art der Elternarbeit, die Gestaltung der Beziehungen zur Umgebung usw., sowie insbesondere über die an der Schule verfügbaren Angebote; es werden Vorstellungen über Ziele, Schritte und Meilensteine der weiteren Entwicklung der Schule festgehalten; schließlich kann man

Festlegungen über Instrumente und Prozesse der internen Qualitätssicherung und -entwicklung (Selbstevaluation) der Schule erwarten.

- a) Viele Schulprobleme entstehen durch zu wenig Verantwortungsbeußtsein in der elterliche Erziehung. Dafür gibt es mehrere Ursachen. Es erhebt sich nun die Frage, ob es nicht günstiger wäre, könnten Eltern einander bei der Erziehungstätigkeit helfen, um so die Lehrer in der Schule zu entlasten. Damit wäre die Kompetenz der Eltern und die der Lehrer richtig gelenkt, was für das Lehrerleitbild, um das man sich sorgt, günstig wäre.
- b) Wenn Eltern in der Schule mitarbeiten, sollten diese dafür entlohnt werden? Sollten Eltern jedoch ohne Entlohnung arbeiten, welche Auswirkung hat das auf diejenigen, welche mit Bezahlung arbeiten?
- c) Durch Sparmaßnahmen sind viele Angebote der Schule gestrichen worden. Sollen diese nun durch Sponsorenhilfe wieder eingekauft werden?

In diesem Zusammenhang wären konkrete Vorstellungen und realisierbare Zielsetzungen wünschenswert.

Was ist (Selbst-) Evaluation ?

Im österreichischen Schulwesen werden Qualität und Vergleichbarkeit des Produkts bzw. der Dienstleistung „Unterricht und Erziehung“ bisher vorwiegend durch die Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen auf nationaler und regionaler Ebene (Schulgesetze, Verordnungen, Lehrpläne, Ressourcenzuteilung, Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (Erw. d. Schr.)) sowie durch den Einsatz der Schulaufsicht (Vorschriftenkontrolle, Personalbeurteilung, Maturavorsitz...) sichergestellt. Diese Maßnahmen, die davon ausgehen, daß sich auch heute noch ein Schulsystem zentral, von „oben“ nach „unten“, steuern läßt, reichen allerdings weniger denn je aus, die Qualität von Unterricht und Erziehung auch tatsächlich zu sichern bzw. weiterzuentwickeln.

Wenn die Schulbehörde schon nicht in der Lage ist, diese Aufgaben kompetent und verantwortungsvoll zu erfüllen, wie sollen das Personen, die im Interessenskonflikt mit der Gesellschaft stehen?

Je nach Funktion wird der Schwerpunkt eher auf Maßnahmen summativer (Überprüfung von Ergebnissen) oder formativer Evaluation liegen (Begleitung der Prozesse, die zu den Ergebnissen führen). Bezogen auf einzelne Schulen, kann Evaluation extern (durch Außenstehende, also etwa Schulaufsichtsbeamtinnen und Schulaufsichtsbeamte, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Schulen oder sonstigen Expertinnen und Experten aller Art), intern (durch die Schulpartnerinnen und Schulpartner selbst, also Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern, nichtunterrichtendes Personal) oder in einer Kombination aus beiden Verfahren erfolgen.

Es darf somit davon ausgegangen werden, daß ein Großteil der Arbeit des Landesschulrates und des Ministeriums an andere, zum Teil außenstehende Personen weitergegeben wird.

Eines muß man schon lassen, das Weißbuch hat System. Es dient der Verhärtung der Verhältnisse. Im Mittelpunkt der Beobachtung steht nun der Lehrer und nicht das Kind. Es hat den Anschein, daß man dem Lehrpersonal weder pädagogische noch fachliche Kompetenz zutraut. Der kleine Lauschangriff auf die Schule droht. Bekommt der große Bruder eine kleine Schwester? Die Umkehrung der Werte wird perfektioniert. Doch die einzige wirkliche pädagogische und fachliche Kompetenz an einer Schule hat nur die unterrichtende Lehrerschaft, kaum periphere Personen und auch nicht jene Schreibtischtäter, die das verklarte Bild ihrer eigenen Schulzeit vor sich hertragen und die Praxis des Unterrichts oft nur vom Hörensagen, aus Büchern, Zeitungen oder TV (Schüler Gerber, Lehrer Specht, Schulmädchenreport, Der blaue Engel, etc.) kennen.

Viele zum Teil noch unausgesprochene Probleme sind offen, viele Fragen harren im Interesse der Kinder und der Lehrerschaft einer Antwort. Einige Ideen des Weißbuches dienen der Konsolidierung jener Verhältnisse, die Diskussion und kritisches Denken noch mehr verhindern werden.

Gotthard Fellerer

Zahlreiche Passagen des Weißbuches sichern den Dank elitärer Privatschulen:
Sie werden viele Schüler haben.

Protokoll Bildnerische Erziehung
zur Tagung „Weißbuch“

THEMA KERNBEREICH, ERWEITERUNGS- BEREICH

Arbeitsgruppe Bildnerische Erziehung:
Gottthard Fellerer (ARGE-Leiter)
Fl. Prof. Mag. Manfred Friedrich
Prof. Mag. Michael Bottig

Vornweg:

„Bloßes ‚Sichten und Lichten‘ der Lehrpläne – wie in der letzten Reform – ist nicht mehr ausreichend. Der Schritt zu einem weiterführenden Lehrplankonzept ist daher durch grundlegende Strukturänderungen bestimmt.“¹⁾ – In unserem Fall – Strukturüberlegungen.

Dem kamen wir nach.

Österreich ist ein Kunst und Kulturland. In diesen Bereichen sind wir international führend. Da wir gegen die Harmonisierung, im Sinne der geistigen Einebnung Österreichs sind und auch in Zukunft noch im kulturellen Bereich eine wesentliche Rolle spielen wollen, sehen wir uns, bei der Fülle der zu vermittelnden und notwendigen Inhalte außerstande, Teile des Lehrstoffes zu kürzen oder gar wegzulassen. Es sei denn, man trachtet Österreich zu einem kulturellen Appendix werden zu lassen. Kunst und Kultur sind das Gegengewicht zur seelenlosen Maschine, die in zunehmenden Maße als unerbittlicher Diktator die Lebensaufgaben und Lebensmöglichkeiten regelt. Die bildende Kunst ist uns eine Wichtigkeit, die das Potential zur individuellen Befreiung in sich trägt.

Jener Ort an dem nun die Erstbegegnung mit bildender Kunst stattfindet ist meist die Schule, die uns eine Funktion der Gesellschaft ist. Wir verstehen Schule als einen Ort anschaulicher Werdung, einen Ort der freundlichen Begegnung, einen Ort, der Vernetzung von Inhalten anbietet, und einen Ort, der durch Forderung fördert.

Keinesfalls ist Schule ein Ort permanenter Beobachtung und steter Bewertung.

Schule ist ein Reservat von Menschlichkeit und Bildung – keineswegs aber eine Zapfstelle von Humankapital.

Aufgefordert vom NÖ Pädagogischen Institut und vom NÖ Landesschulrat werden wir versuchen, den Lehrplan an die Notwendigkeiten der Zeit anzupassen.

Das Fach:

Die Bildnerische Erziehung baut auf der Achtung für das Unzählbare, versucht die biographischen Hintergründe mitzubringen, entwickelt den Spürsinn für kritisches Bewußtsein, öffnet den Blick für das ästhetische Ereignis und übt die Geistesgegenwart für den ästhetischen Augenblick, steuert gegen das unkontrollierte Verbrauchen und versucht durch Verlangsamung Bei-sich-sein zu ermöglichen.

Das Vorhaben:

Nach den Vorstellungen der Veranstalter soll der vorliegende Lehrplan in die Teile Kernbereich und Erweiterungsbereich gesplittet werden.

Überlegungen zum Kern- und Erweiterungsbereich:

Grundsätzlich meinen wir, daß sowohl der Kern- wie auch der Erweiterungsbereich Inhalte sein müssen, die ursächlich als Lehrstoff angeboten werden. Unserer Definition nach unterscheidet sich der Kernstoff vom Erweiterungsstoff durch den Umstand, daß der Kernbereich als aufbauendes Modul zu verstehen ist, während der Erweiterungsbereich einerseits eine Erweiterung, d.h. Vertiefung und Redundanz bedeutet, andererseits eine eigenständige Unterrichtseinheit sein soll an der andere Fächer andocken können. Mögliche Vernetzungen sind sowohl durch den Kern- wie auch Erweiterungsbereich gegeben.

Dieser Umstand entspricht der bestehenden Struktur der Projektarbeit, die längst erfolgreich praktiziert wird.

Grundsätzlich gesehen ist uns der Erweiterungsbereich kein Entbehrlichkeitsbereich.

Deshalb meinen wir, daß im Erweiterungsbereich klassenspezifische Strukturen zu berücksichtigen sind, um effektive Erfolge zu ermöglichen. All dies ist evaluierbar und trägt wesentlich zur Qualitätssicherung des Unterrichtsgeschehens bei.

Bildungs- und Lehrziele:

Die Bildungsziele der Bildnerischen Erziehung können ihrem Wesen nach am besten in einer ständigen ganzheitlichen Verknüpfung von kognitiven und affektiven Lernzugängen in einem handlungsorientierten Prozeß erreicht werden.

Dieser Prozeß muß altersadäquat, lebensbegleitend und curricular aufgebaut sein.

Im Rahmen des Unterrichtes für Bildnerische Erziehung soll der Schüler folgende Kompetenzen erhalten (ident mit den Überlegungen, welche die Arbeitsgruppe im BMUKA erarbeitete):

A. Gestalterische Kompetenz:

Die Schüler sollen:

- Basisfertigkeiten, gestalterische Eigenfähigkeiten kennenlernen und anwenden können, bildnerische Techniken sachbezogen und auch frei anwenden können, Möglichkeiten der Selbstverwirklichung erhalten, in Eigenschöpfung vertiefte emotionale Zustände erfahren, das Experiment als Lernchance kennen und nutzen lernen, Phantasien und Utopien thematisieren und realisieren können und zielorientierte Arbeitsprozesse effizient planen und durchführen können.

B. Kommunikative Kompetenz:

Die Schüler sollen:

- Vielgestaltige Wahrnehmungen sowie Vorstellungen, Sachverhalte, Gedanken und die damit verbundenen Inhalte und Gefühle anderen mitteilen können.
- Einsichten in Gestaltungs- und Wirkungsweisen der Medien gewinnen, um kritisch und verantwortungsbewußt agieren zu können.

C. Ästhetische Sachkompetenz:

Die Schüler sollen:

- Bildende und angewandte Kunst sowie Phänomene der Alltagsästhetik durch Schulung einer erweiterten Wahrnehmungsfähigkeit differenziert kennen, nutzen, deren Inhaltlichkeiten durchschauen und anwenden können. ▶

Fortsetzung von Seite 37

- Weiters sollen sie Offenheit für Unge-
wohntes, Neuartiges und Fremdes
entwickeln.

Allgemeine didaktische Grundsätze:

Zur Durchführung des Unterrichtes ist die wöchentliche Doppelstunde eine unerläßliche Voraussetzung. Es ist sicherzustellen, daß alle Bereiche des Kernstoffes in ausreichendem Maße berücksichtigt werden.

Die einzelnen Bereiche sind übergreifend und zusammenwirkend zu verstehen. Querverbindungen zu anderen Fachbereichen sind im Kernbereich empfohlen und im Erweiterungsbereich sind fächerübergreifende Unterrichtsformen anzustreben.

**Kernbereich und Erweiterungsbereiche 5. und 6. Schulstufe:
Didaktische Grundsätze:**

Der Unterricht soll auf den in der Grundschule erworbenen Erfahrungen, Kenntnissen und Fertigkeiten aufbauen. Durch vielseitige Aktivitäten und Experimente sind die schöpferischen Kräfte der Schüler zur Entfaltung zu bringen.

- 1) Frau Bundesminister Gehrler im Vorwort des Weißbuches, Stand 15. Oktober 1996, Lehrplan – Reformprojekt des BMUKA, Sekt. 1.

DAS DING

Aus den 1200 Einsendungen des letzten Designwettbewerbes wurden die 150 innovativsten Entwürfe von einer Jury ausgewählt und auf der Wiener Messe BAUEN + WOHNEN ausgestellt. Die PreisträgerInnen wurden von Bundesministerin Elisabeth Gehrler in einer Präsentation gewürdigt.

Zum „Tag des Wohnens“ im Juni 1997 werden Arbeiten im Möbelhaus Wetscher in Fügen gezeigt, eine weitere Präsentation findet in Schottland statt.



INTERNATIONALE SOMMERSEMINARE

für bildende Kunst (ISoS)
im Weinviertel, NÖ

- 4. bis 15. August 1997
Objektstudium: G. Gutruf, Wien
Malerei: R. Little John, New York
Zeichnung: R. Wukounig, Wien
Druckgraphik: M. Freising, Luxemburg

Information:
ISoS, Gaidorf 1,
A-3720 Ravelsbach
Tel.: 0222/606 09 13
Fax: 0222/587 12 28



AKTIONSTAG

Der ÖKS sucht Schulen, die bereit sind, im September ihre in Zusammenarbeit mit KünstlerInnen entstandenen Kunstprojekte an der Wiener Berufspädagogischen Akademie des Bundes zu präsentieren. Den StudentInnen sollen durch praktische Beispiele, die Mut zu neuen kreativen Zugängen in allen Fächern oder fächerübergreifend machen, die Möglichkeiten und Chancen der Kunstvermittlung an Schulen gezeigt werden.

Information:
ÖKS, Christa Binder,
Stiftgasse 6, 1070 Wien
Tel.: 0222/523 57 81/15
e-mail: christa@blackbox.ping.at

KREATIVWOCHE AUF KARPATHOS

Zeichnen – Malen – Wandern –
Fotografieren – Baden

- 10. bis 24. Juli 1997
Unsere Kreativwochen finden heuer auf der griechischen Insel Karpathos statt. Karpathos, eine Insel der zarten Töne, liegt idyllisch und ruhig zwischen Kreta und Rhodos und ist durch eine abwechslungsreiche Berglandschaft mit verstreuten Dörfern, steilen Felsküsten und malerischen Sandbuchten charakterisiert.

Das Hotel „AFOTI BEACH“ ist eine sehr ansprechende Anlage, die direkt an einem romantischen Strand gelegen ist und einen herrlichen Blick auf Ta Pigadia bietet.

Flug direkt mit AUSTRIAN AIRLINES		
10.7.1997	ab Wien	07.15 Uhr
	an Karpathos	11.00 Uhr
10.7.1997	ab Salzburg	14.35 Uhr
	an Karpathos	19.45 Uhr
24.7.1997	ab Karpathos	20.30 Uhr
	an Wien	22.25 Uhr
24.7.1997	ab Karpathos	11.45 Uhr
	an Salzburg	13.50 Uhr

Preis pro Person im DZ: öS 10.000,-

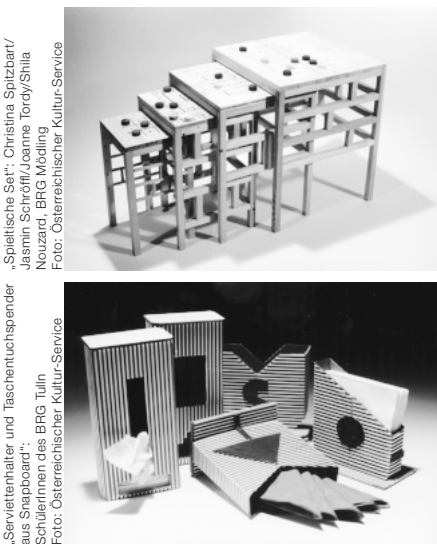
Im Preis inkludiert sind Flüge, Sicherheits- und Flughafengebühren, Hotelaufenthalt auf Basis Doppelzimmer mit Frühstück, Reiserücktrittsversicherung, Seminarleitergebühr.

Information:
BÖKWE –
Referat Erwachsenenbildung + Senioren,
Rudolf Huber
Triendlstraße 11, A-5020 Salzburg
Tel.: 0662/82 39 39

MUSEUM@ONLINE

Für SchülerInnen ab der 6. Schulstufe:
Gestaltung einer Ausstellung im digitalen Raum des Internets.
Voraussetzung: e-mail-Anschluß.

Information:
ÖKS, Gerald Neumeister,
Stiftgasse 6, 1070 Wien
Tel.: 0222/523 57 81/23
e-mail: neumeister@blackbox.ping.at



„Spieltische Set“: Christina Spitzbart/
Jasmin Schreffl/Joanne Tordy/Shila
Nozzari, BRG Mödling
Foto: Österreichischer Kultur-Service

„Serviettenhalter und Taschentuchspender
aus Snapboard“:
SchülerInnen des BRG Tulln
Foto: Österreichischer Kultur-Service