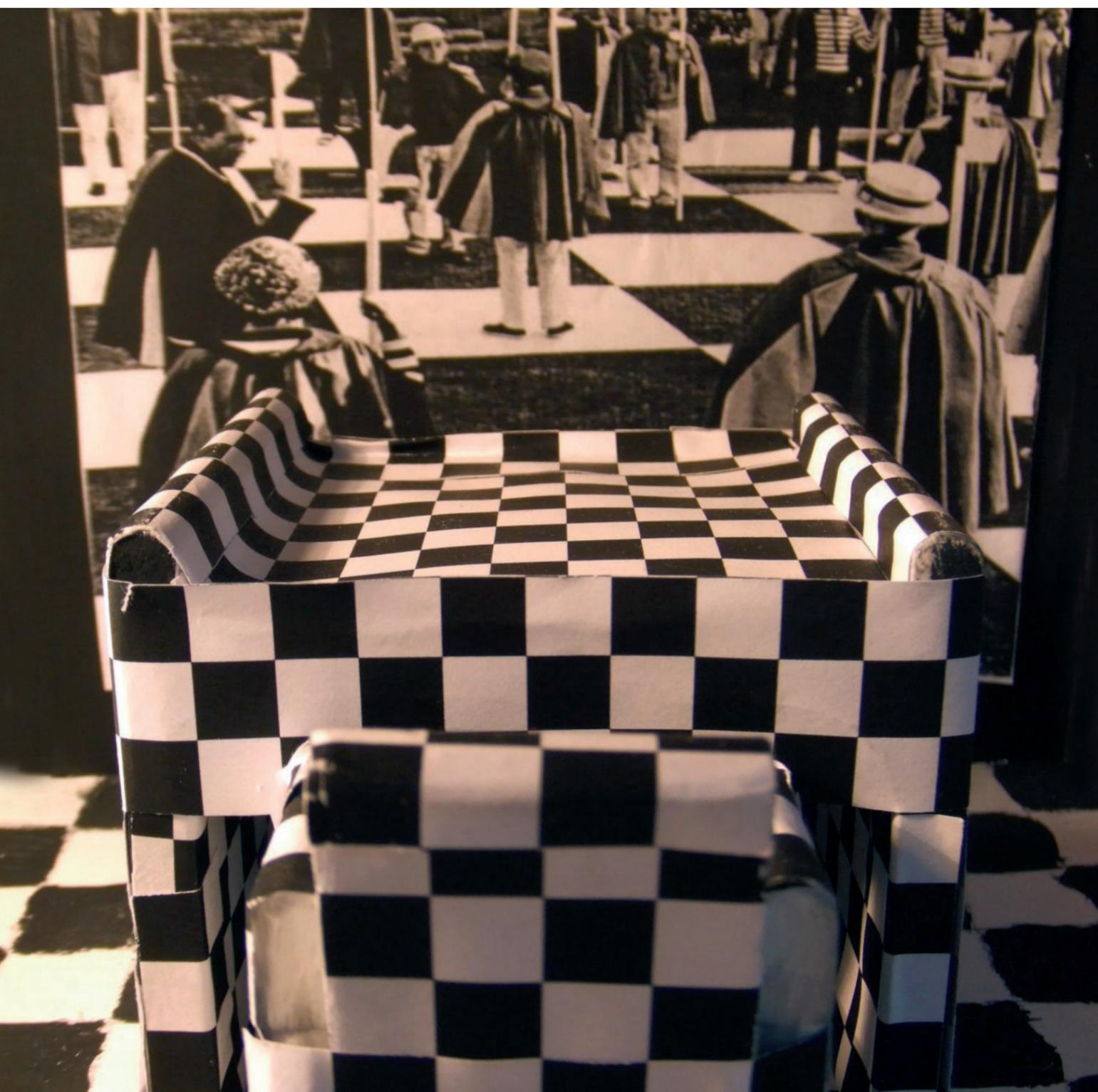




27. April 2007. Nach der Redaktionssitzung am Linzer Bahnhof: Hilde Brunner, Reingard Klingler, Franz Billmayer (Kamera)



kurz & bündig

**InSEA-Kongress 2007 in Heidelberg und Karlsruhe: Roger M. Buerger referiert zur documenta XII**

Auf dem internationalen Kunstpädagogik-Kongress, der vom 17. – 20. Juli 2007 an den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Karlsruhe stattfindet, wird der Leiter der diesjährigen documenta, Roger M. Buerger, als einer der Hauptredner erwartet. Der Kongress der International Society of Education through Art (InSEA) ist die erste internationale Fachtagung der Kunstpädagogik seit 20 Jahren in Deutschland. Die Schirmherrschaft hat die Deutsche Unesco-Kommission übernommen. Teilnehmende haben sich aus allen Erdteilen angesagt, Beiträge sind bislang aus über 30 Ländern eingegangen. Nähere Informationen zum Kongress und zur Anmeldung enthält die Website: [www.insea2007germany.de](http://www.insea2007germany.de)

Aus BDK-Mitteilungen 2/2007

**Kunstportal des Schroedel Verlags**

Der Lehrbuchverlag Schroedel hat unter dem Namen Schroedel-Kunstportal einen Internetauftritt für den Kunstunterricht eingerichtet.

Das Schroedel-Kunstportal, herausgegeben von Prof. Josef Walch, bietet Unterrichtsmaterialien für den schulischen Kunstunterricht, für fächerübergreifende Unterrichtsprojekte und für Projekte außerschulischer kultureller Bildung. Jeden Monat finden Sie hier ein neues Modul mit **Unterrichtsbausteinen**. Bis Ende dieses Jahres werden sie Ihnen kostenfrei zugänglich sein. Darüber hinaus stellt eine Galerie in Fotosequenzen mit kurzen Kommentaren aktuelle Arbeiten und Projekte aus Kunstunterricht und kunstpädagogischen Weiterbildungen vor und zeigt Schülerarbeiten, die dem Forschungsbereich „Historische Kunstpädagogik“ zugeordnet werden. Ein von Prof. Dr. Georg Peez moderiertes **Forum** versteht sich als eine Diskussionsplattform zu fachdidaktischen Themen. Unter der Rubrik **News** finden Sie Kommentare zu aktuellen Veröffentlichungen, Ausstellungen oder Veranstaltungen zur Kunstpädagogik. [www.schroedel.de/kunstportal](http://www.schroedel.de/kunstportal)

**Trends in der Bildästhetik**

Das Trendbüro untersucht ästhetische Trends:

[www.designklicks.de](http://www.designklicks.de)

„Eine ästhetische Zwischenbilanz soll zeigen, was die ambitioniert Kreativen derzeit bewegt. Zur Analyse wurde der Bildpool seziiert und die Motive sieben Kategorien zugeordnet, die die vorherrschenden Bildsprachen beschreiben. Das Fazit am Ende fasst die Entwicklung zusammen.“

Basis der Analyse ist das Medium Fotografie, da dort die ästhetischen Ausprägungen am stärksten zu spüren sind. Außen vor bleiben reine Illustration und Produktdesign.“

Aus dem Fazit:

„...Die sachlich unterkühlte, anämische „BrandEins“-Bildästhetik, die Ende der 90er vorherrschte, ist weg. Stattdessen nimmt der Anteil an „Real Life“ zu. Die Fotografen beschäftigen sich zunehmend mit dem, was sie im Alltäglichen umgibt oder ihnen auf Reisen begegnet. Aus diesem Potpourri strahlt ein Lebensgefühl, das emotionaler, direkter und realer erscheint als noch vor einigen Jahren. Die Lust an der Inszenierung ist dabei deutlich spürbar, bis hin zur traumhaften Umdeutung der Wirklichkeit (Reality Reloaded).“

## Editorial

# Evaluation kultureller Bildung?

Vor einigen Wochen fand in Bayern ein Werkstattgespräch zum Thema „Evaluation kultureller Bildung?“ mit schulischen, außerschulischen, universitären und ministeriellen Vertretern aus Deutschland, Schweiz und Österreich wie Gästen aus den Niederlanden, Frankreich und England statt; auch der BÖKWE war eingeladen und vertreten.

Die Unesco Worldconference on Arts Education 2006 in Lissabon wie eine weltweite Konferenz im Jänner 2007 in Paris bildeten den internationalen Ausgangspunkt für die Fragestellung, ob kulturelle Bildung einer Evaluation unterzogen werden kann und soll? – Und dies vor dem Hintergrund von PISA und einem forcierten Bildungsmonitoring, dem zentralen Instrument der Beobachtung und Steuerung der Bildungspolitik.

Kontroverse wie konstruktive Gesprächsrunden ergaben mehr Fragen als Antworten, jedoch auch einen gewissen Konsens.

Gefragt und diskutiert: Gibt es Messinstrumentarien, die die Leistungen für kulturelle Bildung transparent machen (damit Förderung des Wettbewerbs innerhalb der Schule)? Was leistet umgekehrt die kulturelle Bildung für SchülerInnen? Wie sieht der Kulturbegriff, der konzeptionell eigentlich schwach fundiert empfunden wurde, überhaupt aus? Vor dem Hintergrund der internationalen Mobilität, Immigration und Multikulturalität - inter-, transkulturelle Bildung? Will man kulturelle Bildung, wobei Schule eine von mehreren Protagonisten ist, übergeordnet gesellschaftlich-politisch evaluieren oder will man den schulischen Anteil an kultureller Bildung, d.h. die entsprechenden Fächer evaluieren? Gibt es ein Monopol der Kreativität auf einige wenige Fächer? Soll es ein abprüfender Frage-Katalog auf kognitiver Wissensebene sein oder

ein offener Prozess, der die künstlerisch-produktive Seite mit einschließt? Sind empathische Prozesse mit Standards erfassbar? Was soll an Kompetenzen, die mittels Standards fassbar werden sollen, vermittelt werden? Welche Kompetenzen sollen 14jährige haben?

Resümee: Die konkrete Frage, ob eine Messung der kulturellen Bildung in einem zukünftigen PISA-Durchgang erfolgen soll, wurde von allen 3 Ländern eindeutig mit Nein beantwortet. Jedoch war man sich einig darüber, dass es Evaluierung als Professionalisierungsmerkmal auch für eine künstlerische Arbeit braucht, offen ist die Frage der Werkzeuge und Methoden. Verstärkte Grundlagen-, Fachdidaktik-Forschung wären nötig wie entsprechende Studien und die Bereitstellung finanzieller Mittel. Zu vermeiden sei dabei eine ausschließliche Sparten- und Fach-Fixierung.

Bei aller terminologischer und inhaltlicher Unsicherheit wurden für die Ermöglichung der „kulturellen Teilhabe“ drei grundlegende Parameter für Kriterien erarbeitet: für alle erwerbbar, anschlussfähig und was ist unverzichtbar. Für die BE geht es z.B. um eine Bild-Lese-Kompetenz in einer zunehmend ästhetisierten Welt.

Ziel seien der Transfer des tatsächlichen Kulturerwerbs in den Alltag, die aktive wie passive Nutzung kultureller Codes, das Sich-Bewegen in kulturellen Kontexten, ohne fremd zu sein; eine Haltung der Wertschätzung ohne Wertung über Geschmack; empowerment und enjoyment. Und schließlich die Entwicklung einer konkreten Vision von kultureller Bildung, die auch einen konkreten bildungspolitischen Rahmen bekommen soll.

Dies als Ergebnis eines unvollendeten Werkstattgesprächs ohne offizielles Mandat, jedoch mit dem Bemühen alle

entscheidenden Fächer wie auch außerschulische Partner zusammenzuführen.

### Ein neues Redaktionsteam:

Bereits der vorigen Publikation<sup>1</sup>/2007, unserem Tagungsband, war anzusehen, dass unser Fachblatt nicht nur ein neues Layout bekommen hat, sondern sich auch ein neues Redaktionsteam gebildet hat.

Einmal sei unserer Generalsekretärin Hilde Brunner als langjährige, nahezu Einzelkämpferin in einem Einfrauen-Redaktionsteam auf das allerherzlichste gedankt für das qualitätsvolle Gestalten wie Durchtragen unseres Fachblattes mit sehr viel persönlichem Einsatz auch in schwierigen Phasen. Sie wird auch weiterhin mit ihrer reichen Erfahrung zur Verfügung stehen. Mit großem Dank verabschiedet sei auch Peter Stodolla, unser langjähriger Grafiker, der mit Beginn des Jahres 2007 in den Ruhestand trat.

Die neuen Teammitglieder seien ganz herzlich begrüßt und ebenso bedankt für ihre Bereitschaft diese Aufgabe zu übernehmen:

Franz Billmayer, Univ.Prof., Leiter der Abt. für Bildende Künste, Kunst- und Werkpädagogik am Mozarteum in Salzburg, Leiter des Redaktionsteams  
Reingard Klingler, Mag. MA, Prof. für Bildnerische Erziehung an der PHS Diözese Linz, 2. BÖKWE-Vorsitzende  
Gottfried Goiginger, Dr., Lehrer an der HTL Salzburg, Künstler. Kommunikationsdesigner in Salzburg, zuständig für das Layout.

Wir freuen uns über dieses hochkarätige professionelle Team, freuen uns auf ihre ersten Editorials und über das bereits vielfache Lob zur Gestaltung des Tagungsbandes. Viel Freude und Motivation für diese Aufgabe!

Marlies Haas  
Bundesvorsitzende

**Franz Schuh**

# Unterrichten

Im Laufe der Jahre ist mir das Unterrichten immer wichtiger geworden. Betreibt man es (wie ich) im Status des Lehrbeauftragten, dann ist es, finanziell gesehen, eine Demütigung. Unterrichten ist - nüchtern gesagt – eine Behinderung, seinen Lebensunterhalt zu verdienen und dabei wie die Festangestellten des akademischen Lehrbetriebs wohlhabend und glücklich zu werden. Allerdings kann sich der skurril schlecht bezahlte Lehrbeauftragte eine Gehetztheit, eine Unruhe einhandeln, die ihn für die Saturiertheit des üblichen akademischen Personals untauglich macht. Warum tut man es sich an? Gehezt und unruhig könnte man sich auch für eine gerechte, dem Arbeitsaufwand entsprechende Bezahlung.

Man hat so seine Ideale. Meine reichen in meine Studentenzeit zurück, aus der ich das trügerische Gefühl schöpfe, es besser zu können (es besser können zu müssen) als die Professoren von damals. Ich bilde mir ein, mich in die einmal beglückend leeren, ein anderes Mal in die depressiv leeren Köpfe der Studenten und Studentinnen auch von heute einfühlen zu können. Ich will schlicht helfen. In diesem Zusammenhang ist der gute Wille aber fragwürdig: Die Zeiten haben sich geändert, so sind sie eben, die Zeiten, und es ist die Frage, ob das, was ich als Hilfe anbiete, tatsächlich dafür taugt. Ein Lehrer ist von einer anderen Zeit und ihren Problemen geprägt als seine Studenten. Das kann bis zur absoluten Verständnislosigkeit führen, muss aber nicht. Ein Lehrer, der nicht

fraternisiert, darf mit Recht darauf hoffen (und muss es beachten), dass die Zeiten entweder offen oder unerschwellig miteinander kommunizieren. Es gibt einen tradierbaren Problembestand. Aber einfach auf ihn zu setzen, ihn einfach vorzusetzen, geht nach meiner Meinung nicht. Lehrer und Schüler sollten ein gutes Gefühl von ihren Differenzen haben.

Lehrer – diese formelhaft zusammengefasste Ansicht mache ich nicht zum ersten Mal deutlich – wissen, was ihre Studenten nicht wissen. Lehrer wissen aber nicht, was ihre Studenten wissen. Man könnte auch sagen, dass Lehrer und Studenten in einer anderen, in einer jeweils eigenen Welt leben. Dennoch (und nicht nur, weil es Übergänge zwischen den Welten gibt) kann man hier keinen Kulturrelativismus gelten lassen: Ich fühle mich als Lehrbeauftragter oft vom gesammelten Nicht-Wissen vor den Kopf gestoßen. Man stelle sich eine Klasse von angehenden Bühnenbildnern vor und nicht einer von ihnen hat den Namen „Botho Strauß“ jemals gehört. Ich habe Gründe für die Vermutung, dass unsere Studierenden an der Gegenwart (vor allem an der Art, wie diese von Wissenschaft, Film Funk und Fernsehen „aufbereitet“ wird) wenig Anteil nehmen. Außerdem gibt es – es ist ein Gemeinplatz - ein Handicap der Österreicher: Österreichische Studenten tun sich viel schwerer als zum Beispiel deutsche, freisprechend in eine Diskussion einzugreifen. Dieses Manko ist Ausdruck einer Angst, die sich nicht zuletzt aus den einheimischen Traditi-

onen der politischen und intellektuellen Ohnmacht speist. Als Lehrer selbst von alle dem gezeichnet, hat man die schöne Aufgabe, ein „angstfreies Klima“ zu schaffen und dennoch genug Disziplin durchzusetzen, sodass nicht ein jeder daherredet, was ihm gerade einfällt.

Was ist es eigentlich, dass ich anderen Menschen, viel jüngeren, beibringen möchte? Es ist nicht wenig (ich überfordere mich gewiss) - und darunter ist auch die Idee, dass die Fülle des Wissens, das man nicht hat, kein Grund ist, sich erschlagen zu fühlen oder sich gar geschlagen zu geben. Jeder „Bewusstseinszustand“, jeder individueller Bildungsgrad hat eine Unmittelbarkeit, in deren Rahmen sich genug verstehen lässt, um weiterzukommen, um diesen Rahmen zu erweitern. Man muss seinem Interesse folgen lernen; lernen sich an ihm festzuhalten. Das Interesse, einmal geweckt, steuert einen durch das unübersichtliche Meer des Wissens. Unterrichten hat wesentlich mit der Stärkung des Selbstbewusstseins der Unterrichteten zu tun. Zu dieser Stärkung gehören auch (überwundene) Frustrationserfahrungen: Man muss wissen, dass man nicht alles weiß, und es sind gute Momente, in denen man es schmerzhaft erfährt. Grenzen kann man nur erweitern, wenn man sie kennt, und wenn's einem was ausmacht, dass man sie hat.

Aber es gibt auch emotionale Grenzen. Der Unterricht in künstlerischen Fächern sollte eine Balance zwischen „geschützter Werkstatt“ und dem Markt, der da weit draußen tobt, hal-

ten. Trainiert man seine Leute allzu zielstrebig allein für den Markt, dann unterschlägt man die Dialektik, dass am besten derjenige auf dem Markt reüssiert, der zu ihm auch Distanz hat. Arbeitet man zu sehr in der geschützten Werkstätte, dann lügt man sich über die Realität seiner Möglichkeiten in die eigene Tasche und beeinträchtigt Lebenschancen. „Kunst und Markt“ ist eine hübsche theoretische Frage, aber es ist auch ein existentielles Problem, das wiederum in viele einzelne Probleme zerfällt - zum Beispiel in dieses eine: Wie gehe ich mit Kritik um, halte ich es aus, wenn in der Zeitung steht,

dass ich nichts, aber schon gar nichts „kann“?

Gesellschaftliches Wissen und „Distanzierungswissen“ gehört zu jeder Ausbildung, die auch nur im entferntesten mit Kunst zu tun hat. Ironisch gesagt, sollte man die Jargons kennen, mit denen eine Gesellschaft versucht, sich selbst zu verstehen. Dieses „gesellschaftliche Selbstverständnis“ benötigt der Künstler, aber auch der Lehrer; es ist peinlich, meines Erachtens jedoch wahr: Wer nur von einer Sache etwas versteht, und sei es von der Kunst, versteht von dieser einen Sache auch nichts.

„Distanzierungswissen“ gewährt zum Beispiel die Philosophie, mit deren Hilfe man ein Abstraktionsniveau erreichen kann, auf dem man nicht durch jede beliebige Äußerung zu erschüttern ist. Die intellektuelle Distanz schadet der künstlerischen Arbeit nicht, aber wenn man – wie am Ende nicht wenige Künstler – doch dieser Meinung ist, dann kann man sich ja der Intelligenzarbeit verweigern. Vor allem dann, wenn man diese Verweigerung intelligent genug begründet, kann aus einem ja immer noch was werden.

Dr. Franz Schuh ist 1947 in Wien geboren. Er studierte Philosophie, Geschichte und Germanistik. Von 1976 bis 1980 war er Generalsekretär der Grazer Autorenversammlung, zudem Redakteur der Zeitschrift „Wespennest“, freier Mitarbeiter diverser Rundfunkanstalten sowie schliesslich Lektor des essayistischen und literarischen Programm des Verlags Deuticke. Zurzeit schreibt er unter anderem Kolumnen für „Die Zeit“ und „Literaturen“ und er ist Lehrbeauftragter an der Universität für angewandte Kunst in Wien und am Mozarteum in Salzburg. 1985 erhielt er den Österreichischen Staatspreis für Kulturpublizistik, 2000 den Jean Amery Preis.

## Brigitte Sindinger-Leben

# Textiles Gestalten

Ein Teil ist **das Essentielle**.

Die Bestandteile des Textilen, der Ursprung, die Notwendigkeit und der Zweck.

Ein Teil des Textilen ist **das Sinnliche**.

Das Angreifen und Fühlen, das Rascheln und Knistern, das Weiche und Glatte, der Augenschmaus und das Angenehme. Das Sehen und Gesehen-Werden.

Die **Sensibilisierung** für feine Unterschiede, für Zwischentöne in Fasern und Mustern.

Gefühl für Formen und Größen, für Stoffe und Farben.

Mit Textiler-Augen schauen, – heißt Felder als Patchwork und Wiese als Teppich sehen, Rinde als Muster und Haare als Material ...

Ein großer Teil ist das **Machen**.

Das Wühlen im Stoff, das Nadeln und Färben, das Filzen und Drucken, das Sticken und Nähen.

Kleidung und Objekte,- überlegen, entwerfen, entscheiden und tun.

Etwas machen, was mir gefällt, was mir gehört, was aus mir kommt. Etwas Neues in die Welt bringen.

**Kreativ sein** und handeln. Um die Ecke denken, etwas erfinden, etwas probieren und riskieren.

Textilien sehen, verstehen. Das Fremde und Historische betrachten, untersuchen, begreifen.

Sich hinein fühlen und nachvollziehen. Achten und **wertschätzen**, was die An-

deren machen, was die Menschen vor uns gemacht haben - und was wir heute können.

Vernetzen, verknüpfen, verstrickt sein.....

**Erkenntnisse** gewinnen

Es geht um **Gründe**, um Begründungen, um Auswahl und Entscheidungen.

Warum kaufe ich das, wieso ziehe ich das an, warum gefällt mir der Stoff.

Ich erkenne die Qualität, ich weiß, was es Wert ist, ich wähle, was ich brauche.

Dabei geht es auch um **Wissen**, um Kompetenz.

Textil-Unterricht ist **Lernen fürs Leben**.

**Monika Darmann**

## **Monotypie und Umdruck-Monotypie – eine Gestaltungsmöglichkeit im Kindergarten**

### **Begriffsklärung:**

#### **Monotypie**

Mit Monotypie ist ein Druckverfahren gemeint, bei dem man auf eine glatte Oberfläche (=Druckplatte) mit einer langsam trocknenden Farbe ein Bild malt, das dann auf ein Papier abgedruckt wird. Dabei kann von einer Druckplatte nur ein Abzug gewonnen werden, daher



kommt auch der Name. Als Druckplatte eignen sich glatte Glas-, Metall- oder Resopalplatten.

#### **Umdruck-Monotypie**

Bei der Umdruck-Monotypie wird die Farbe auf die Glasscheibe mit einer Farbwalze gleichmäßig aufgetragen. Dann legt man ein weiches, saugfähiges Papier zart darauf. Der gestalterische Akt besteht darin, dass mit dem Bleistift, einem Stäbchen, dem Rücken des Fingernagels, ... auf dem Papier – also auf der Rückseite des endgültigen Ergebnisses – gezeichnet wird.

Entweder frei oder nach einer vorher angefertigten Skizze. Scharfelinige Zeichnungen und flächenhafte Tönungen sollen zusammen wirken. Wichtig ist darauf zu achten, dass nicht die gesamte



Papierfläche angedrückt wird, sondern auch weiße Stellen bleiben. Nach dem Abziehen des Blattes kann ein weiterer Abzug gemacht werden (=Negativabzug), dabei wird ein neues Blatt ganz auf die Platte gedrückt.

Die Technik der Umdruck-Monotypie bietet sich gut an, bereits im Kindergarten eingesetzt zu werden. Es ist nicht unbedingt erforderlich, eine Druckerpresse zu verwenden. Man kann beim Negativabdruck das Papier auch vorsichtig auf die Platte legen und die Farbe mit den Händen abdrucken. Ein Vorteil für die Arbeit mit jüngeren Kindern bei dieser Technik ist, dass diese schnell zu Ergebnissen kommen.

Bei der Umdruck-Monotypie ist es für die Kinder spannend zu sehen, welche Spuren sie auf dem Papier hinterlassen haben. Sie können ihrer Spontaneität und Kreativität freien Lauf lassen und werden zum Experimentieren angeregt.

Besonders reizvoll ist es für die Kinder auch, mit Transparentpapier zu arbeiten,

da sie dabei beobachten können, wie sich ihre Berührungen darauf auswirken, wie viel Farbe auf das Papier kommt, wie sie scharfe Linien oder Flächen erzeugen können. Außerdem ergeben sich bei der Verwendung von Transparentpapier bereits beim Auflegen des Papiers auf die Glasplatte Strukturen, die die Kinder zum weiteren Gestalten ermutigen können.

Eine weitere Variante dieser Technik hat sich bei Kindergartenkindern auch sehr bewährt. Dabei wird auf einer Glas- oder Plexiglasplatte mit einer Walze Farbe aufgetragen. Dann zeichnen die Kinder mit Wattestäbchen oder Ähnlichem in das Farbfeld. Anschließend wird ein Blatt Papier aufgelegt und mit den Händen an die Farbplatte gedrückt (vorsichtig darüberstreifen, ohne das Blatt zu verrücken). Die Zeichnung der Kinder ist dann auf dem abgezogenen Papier zu sehen.

Ich habe die Umdruck-Monotypie sowie letztgenannte Variante bereits einige Male mit Kindern durchgeführt und bemerkt, dass die Kinder mit sehr viel Freude und Ausdauer bei dieser Technik sind. Sie begnügen sich meist nicht mit einem Druck, sondern entwickeln neue Ideen und Varianten und drucken ein Blatt nach dem anderen. Diese Technik kann auch so gut wie bei jedem Schwerpunkt eingesetzt werden. Ich habe sie zum Beispiel bei dem Schwerpunkt „Reise in fremde Länder/Kulturen“ eingesetzt, wo die Kinder Masken zeichneten oder in der Adventszeit, wo das Thema der Nikolaus war. Dabei verwendeten wir rote Farbe.

# Zur Genesis der „Technischen Werkerziehung“, später „Technisches Werken“ im österreichischen Schulwesen

**Mein Beitrag bezieht sich auf  
den Artikel „Werkerziehung GOES  
IMST, BÖKWE-Fachblatt 4/06/ S.40**

Da ich von 1971 bis 1984 in den Arbeitsgruppen des BMfUK für die Reform der Gegenstände „Bildnerische Erziehung und Knabenhandarbeit“, später für die „Technische Werkerziehung“ von der Vorschule bis zur Lehrerbildung mitentscheidend sowohl für die Benennung, für die Bereichsgliederungen, als auch für die neuen Inhalte dieser Gegenstände war, einer der noch lebenden Zeitzeugen bin, möchte ich einige Fakten zu Ihrer Diskussion einer „Leitbildfindung der Werkerziehung zwischen Kunst und Technik“ beitragen und zum Wunsch einer Umbenennung des Faches Stellung beziehen.

## **Anforderungsprofil des BMfUK an die Arbeitsgruppe und die Schulsituation.**

Jedes Mitglied der Arbeitsgruppe von 1971 hatte in einem Zeitraum von drei Monaten einen Bericht über die nachfolgenden Fragen zu erstellen.

- 1) Beschreibung begründeter Abänderungsvorschläge bezogen zum gültigen Lehrplan
- 2) Begründung von eventuellen neuen Fachinhalten der Gegenstände ohne Überschneidung in den Kernbereichen
- 3) Vorschläge zur Abänderung der nicht gesellschaftsrelevanten Fachbezeichnungen

- 4) Überlegungen zu Durchführungsstrategien eventueller neuer Inhalte in der Lehreraus- und Fortbildung.

In den weiteren Erläuterungen dazu war auch eine Änderung der Stundentafel bzw. vage die Auflösung eines Fachgegenstandes angedacht, der keine gesellschaftsrelevanten Inhalte anzubieten hat. Letzteres bezog sich auf Punkt 2, da damals im Fach „Knabenhandarbeit“ alle Drucktechniken (Linol- und Holzschnitt, Schablonendruck) und alle figuralen plastischen Gestaltungen (Gipsschnitt, Ton-, Wachs-, Holzfiguren etc.) er- und bearbeitet wurden. „Bildnerische Erziehung“ hatte zwei Wochenstunden, „Knabenhandarbeit“ zwei bzw. in der 7. und 8. Schulstufe fallweise drei Wochenstunden. Die Vertreter anderer Fächer zählten gleiche Inhalte zusammen und fragten sich, wieso „Zeichnen“ 4 bzw. 5 Wochenstunden und die meisten ihrer Fächer nur 2 Wochenstunden hatten. In der Grundschule gab es nur Mädchenhandarbeit, Knabenhandarbeit erst ab der 5. Schulstufe.

Nach der Vorstellung der Berichte wurden wir 1972 zur Kommission für die Entwicklung von Lehrplanentwürfen dieser Gegenstände ernannt. Randbemerkung: 1968 haben im gesamten Bundesgebiet die Pädagogischen Akademien die „Lehrerbildungsanstalten“ abgelöst.

Für unsere Arbeitsgruppe begann die „Leitbildfindung zwischen Kunst und Technik“ gleich für mehrere Fachgegenstände. Für diese Arbeit hatte ich damals einen Informationsvorsprung, da

ich die neueste internationale Fachliteratur und einige ihrer Autoren persönlich von den heute schon historischen Veranstaltungen der „Werkpädagogischen Kongresse“ in Deutschland kannte, wo es genauso wie bei uns, allerdings 6 Jahre früher, um die „Leitbildfindung zwischen Kunst und Technik“ dieser Fächer ging. Das Ergebnis für Deutschland ist bekannt, d.h. für die meisten Bundesländer (eigene Kultushoheit) galt und gilt der Fachname Kunsterziehung, oder Kunstunterricht, für die Inhalte aus dem Gesamtfeld Kunst und Medien, sowie Technik oder Technikunterricht für die ehemalige Fachbezeichnung Werkerziehung, bzw. Mädchen- u. Knabenhandarbeit. Mädchenhandarbeit auch deshalb, weil sie integraler Bestandteil der Technik ist, so die damaligen Lösungsansätze.

Außerdem hatte ich mit einem Team von Kollegen/innen im Kindergarten, in der Grund- und Hauptschule Voruntersuchungen zum „Handelnden Lernen mit technischen Sachverhalten“ durchgeführt und in der Folge mehrfach publiziert. (1, 2, 3)

Diese klaren Fachbezeichnungen aus der Bundesrepublik Deutschland, bezogen auf die Inhalte, auch in Österreich zu übernehmen, an ihr bin ich gescheitert. Einmal am „Übernahmegedanken“ der „anschlussbesetzt“ war, dann an der allgemeinen „Technikaversion“ der durchwegs musisch-künstlerisch ausgebildeten AHS-Kunsterzieher, die das Fach „Knabenhandarbeit“ unterrichteten und die neuen Inhalte umsetzen sollten, im Gegensatz zu den Hauptschulleh-

ern, wo diese Fächer getrennt ausgebildet werden und wurden. Die Personalunion inhaltlicher Fächer in anderen Gegenständen scheint problemlos zu sein, nicht so bei Kunst und Technik. Außerdem drohte auch ein Personalabbau bei den Arbeitslehrerinnen, wenn Änderungen im traditionellen Mädchenhandarbeiten wesentliche Einschränkungen bringen würden.

Die Entwurfsarbeiten für die Lehrpläne waren in der ersten Phase 1974 soweit abgeschlossen, dass erstmals für die Grundschule in der 3. und 4. Schulstufe ein Fachgegenstand „Technische Werkerziehung“ für Knaben und Mädchen eingeführt werden konnte. Die gesetzliche Einführung erfolgte 1976 und die Novellierung von 1979 erweiterte den Gegenstand Werkerziehung auch auf die erste und zweite Schulstufe. Vom BMfUK wurde „Wortidentität“ der Lehrpläne bei den 10 -14 Jährigen gefordert, was vor allem in der „Technischen Werkerziehung“ an der AHS zu Reduktionen der Inhalte führen musste, da es je nach Typ unterschiedliche Stundentafeln gab und gibt.

Entscheidend bei der Erstplanung von 1971-74 war aber für das damalige Schulwesen, dass der erste spiralcurriculare Ansatz von der Vorschule bis zur 9. Schulstufe differenziert und sowohl für die „Technische Werkerziehung“ in den Bereichen Bauen/Wohnen, (Maschinenteknik) später Technik und Produktgestaltung, als auch in der „Bildnerischen Erziehung“ in: grafischer und farbiger Bereich, Schrift und Typographie, plastischer Bereich und visueller Medienbereich, strukturiert wurde ( Erlassen 1.9.1979, BGBl 145/1979)

Damit wurden klare Verhältnisse zu den Bezugfeldern und deren Inhalten hinsichtlich der „Leitbilder Kunst und Technik“ gefunden.

Die Lehrplankommission hatte dem damaligen Unterrichtsminister Sinowatz vorgeschlagen, die Einführung des

neuen Gegenstandes „Werkerziehung, technischer Bereich“ in der Grundschule, der ja 100% neue Inhalte und bei den 10 – 15 Jährigen immerhin bis zu 70% hatte, jahrgangsmäßig aufsteigend durchzuführen. Sinowatz hatte mit der Begründung abgelehnt, er habe dafür nur vier Jahre Zeit und die Lehrermüssten diese Umstellung mit begleitenden Maßnahmen leisten können.

### **Forschung, Publikationen, Lehreraus- und Lehrerfortbildung**

Die Reputation eines Faches ist abhängig von der Fachkompetenz seiner Träger und den innovativen Entwicklungen, die sie dokumentieren. Die Kunsthochschulen, heute Universitäten, die Ausbildungsstätten für die AHS-Lehrer, haben damals weder in der Fachtheorie, noch für die Fachdidaktik nennenswerte Beiträge geleistet. Auch fehlte jeder technikphilosophische Ansatz zum Spannungsfeld der Technik als Daseinserhöhung und Technik als Daseinsvernichtung. Es blieb beim musischen Basteln.

Die Forschungs- und didaktische Entwicklungsarbeit für die „Technische Werkerziehung“ wurde ausschließlich von Kollegen an der Pflichtschule Pokorn (4, 5), Koch (6), Ussar (6, 20) und vor allem an den Pädagogischen Akademien, Berger (7), Eckel-Halamiczek (8), Heufler (9, 10), Rampousek (9), Hasenberger (11), Sturm, (12) und Zankl (13, 14) geleistet. Der einzige Beitrag der Hochschulen stammt von Basting (15) von der Hochschule Linz.

Ein internationales Forschungsvorhaben zum „Technischen Werken“ wurde von mir und Dinter initiiert und an den Pädagogischen Akademien Graz ( Berger, Pichler, Zankl ), Linz (Hasenberger, Riedl) und an den Universitäten Saarbrücken (Dinter) sowie an der Uni-

versität Graz (Stigler) von 1985 – 87 durchgeführt.(16).

Eine Feststellung zum „musischen Basteln“ von vorhin. Dies darf nicht mit Spielpädagogik verwechselt werden. Spielen ist und bleibt ein wesentliches Vehikel, um nicht nur in der Vor- und Grundschule technische Sachverhalte zu klären, Regeln zu erfassen und daran Lernen zu lernen. Ein Beispiel aus unseren Untersuchungen von 1972 im Kindergarten mit technischen Baukasten: Es sollte im gelenkten Spiel ein Starrachsenfahrzeug gebaut werden. Das gelöste Problem in Händen, sagte ein 5 jähriges Mädchen spontan „ ein Auto muss man lenken, einen Zug nicht“. Solche komplexen technischen Zusammenhänge im handelnden Umgang mit Baukasten, Werkzeugen und Material zu erkennen, ist wesentliches Merkmal des „Technischen Werken“, um innovativ denken zu lernen. Hier ein positiver kreativer Prozess, denn Kreativität ist ambivalent und bei weitem nicht nur positiv besetzt. (17). Bei diesen, (2, 3) aber auch späteren Untersuchungen (16) hatten wir signifikante haptisch-taktile Wahrnehmungsunterschiede zwischen Knaben und Mädchen festgestellt. Die feinmotorischen Unterschiede zu Gunsten der Mädchen sollten bei Knaben durch den Zugang zur „Textilen Werkerziehung“ in den ersten beiden Grundschulklassen reduziert werden. Dies löste heftige Reaktionen nicht nur bei Männern aus.

Die begleitenden Maßnahmen zur Lehrpläneinführung des BMfUK wurden in Form von didaktischen Beispielplänen für die Erstellung der Jahresarbeit der „Technischen Werkerziehung“ für die 1 – 9 Schulstufe bereitgestellt. Z. B. für die Grundschule erarbeitet von den Fachdidaktikern Tanzer-Wiederin, Königstein-Valetti, Zankl und unterrichtswissenschaftlich bearbeitet von Freund (18). Für die „Technische Werkerziehung“ an Hauptschulen und der AHS-Unterstufe

wurden sie von Bauernfeind, Degenhardt, Kühmayer, Lehr, Nestler, Wolf-Schönach und Zankl erarbeitet. (18)

In der Pflichtschullehrerausbildung an den Pädagogischen Akademien hatten die Kollegen Eckel, Halamiczek, Heufler, Hasenberger, Königstein, Rampousek, Valetti und Zankl von 1970 – 1975 Lehrplaninhalte für einen Gegenstand erarbeitet und Lehrer dafür ausgebildet, der erst 1976 bzw. 1979 gesetzlich verfügt wurde.

Der Schwerpunkt der Lehrerfortbildung in diesem Fachgegenstand wurde von den Pädagogischen Instituten meist in Form von Landesarbeitsgemeinschaften getrennt nach Schultypen organisiert. Methodisch-didaktische Konzepte wurden erarbeitet, dokumentiert (19) und in den Bezirksarbeitsgemeinschaften an die einzelnen Kollegen/innen weitervermittelt. Diese Weiterbildung ist teilweise bis heute so organisiert.

Im Auftrag des BMfUK wurden 1983 mit Wiener Grundschulern und mir umfangreiche didaktische Sequenzen aus allen Teilbereichen der „Technischen Werkerziehung“ von der SHB-Wien (Bundesstaatliche Hauptstelle für Lichtbild und Bildungsfilm) aufgezeichnet. Im Rahmen der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ konnte dieses Material 1984/1985 von Scarpatetti/Zankl, (22), PÄDAK-Graz-Eggenberg, reduziert auf ein Videoband geschnitten und in den Akademien in der Grundschullehrerausbildung und Fortbildung verwendet werden. Böhmer (23) hat 1994 und 1995 ebenfalls in der „Pädagogischen Tatsachenforschung“ Videobänder zu Bereichen des „Technischen Werken“ entwickelt.

## **Dokumentationsarbeit im Ausland**

Bei internationalen Kongressen über Technische Bildung hat Ussar 1983 in

London, 1992 in Helsinki (20) sowie bei der 1990 von der NATO veranstalteten Tagung über Technology Education in Endhoven über „Technisches Werken der Primarstufe in Österreich“ referiert. Bei den ILET-Kongressen, Otzenhausen (BRD) 1980, haben Hasenberger und Zankl ihre didaktischen Modelle für die Grundschule vorgestellt und in Malmö (Schweden) 1984 konnten Ussar und Zankl über das „Spiralcurriculum technisches Werken in Österreich“ berichten. Eine Besonderheit bildete der ILET-Kongress 1986 in Budapest, wo Hasenberger, Ussar und Zankl (21) alle Teilnehmer zum handlungsorientierten Problemlösen verführten, um an einem Thema gezielt diese Strategie im Fach „Technisches Werken in der Grundschule“ zu erfahren.

Über das Erasmus-Projekt wurden Austauschveranstaltungen, bezogen auf das „Technische Werken in der Primarstufe“ durch Böhmer und Ussar von der PÄDAK-Graz/Eggenberg und Tyrchan von der Gesamthochschule Wuppertal geleistet. Ussar hatte dieses Projekt durch Gastvorträge einige Jahre vorher eingeleitet. Ich wurde zu Vorträgen in die Schweiz geladen und durfte unsere Erfahrung für die Entwicklung des Grundschullehrplanes im Kanton Bern einbringen.

Die Schulerhalter mussten für die neuen Inhalte in der Grundschule erst die Infrastruktur schaffen (Räume, Werkzeuge, Maschinen, Einrichtungen). Diese Erfordernisse waren für den Schulerhalter, wer auch immer, aufwendig und wurden oft pragmatisch, aber auch sehr kreativ gelöst.

Die seit 1984 zweimal novellierten Lehrpläne sind dadurch nicht wesentlich schlechter geworden. Man hat u. a. den Terminus „Maschinenteknik“ als Bereichsname entfernt, die Inhalte sind geblieben, mussten auch, ist doch dieser Bereich mit den Lernfeldern Me-

chanik, Regel- und Steuerungstechnik, Fahrzeuge u. ä. wesentlicher Bestandteil „handlungsorientierten Lernens an technischen Sachverhalten“.

Sicher, Lehrpläne bleiben Schall und Rauch, wenn die Lehrer/innen andere Interessen verfolgen und die Schulaufsicht die Zügel schleifen lässt. Wenn die Einzelperson, der Kollege/in vor Ort, sich mit den Inhalten und Problemen der Technik nicht identifizieren kann, Technikphilosophie ein Fremdwort bleibt und die emotionale Selbstdarstellung Vorrang hat, ist es schwierig, ja kaum möglich, diesen Lehrplänen gerecht zu werden. Noch ein Manko: Es gibt für die gesamte Lehrerausbildung keine wissenschaftliche Didaktik, ich meine einen Lehrstuhl für Didaktik an den Universitäten. Vielleicht besteht bei den Bemühungen von IMST – TEW Hoffnung.

## **Der Name eines Gegenstandes**

Der Name eines Gegenstandes gibt Hinweise auf die Lernfelder. „Technisches Werken“ insistiert, handlungsorientiert mit und an technischen Sachverhalten Lernen zu lernen. Die effizienteste, allerdings auch schwierigste Lernstruktur dafür ist das Problemlösen.

Die gesellschaftsrelevanten Lernfelder dieses Gegenstandes stammen vorwiegend aus den Naturwissenschaften, der Wirtschaft und den Produkten des Konsums aus soziologischer Sicht, der urbanen und gebauten Umwelt, dem Design, der Technikkritik im Kontext der personalen Verantwortung, d. h. Technik im Konsens und Konflikt einer humanen Ethik.

Der Entzug des Attributes „Technisches“ entbindet das Fach seiner stringenten Struktur. Nur Werken oder „Werkeln“, Absicht oder geringe Fachkompetenz?

Der Terminus „Werkerziehung“ allein hat zwar die positive Konnotation von Erziehung im Gegensatz zum Namen „Werkunterricht“. Wir haben allgemein sehr viele „Unterrichter“ und wenige, die gelernt haben schwierige und schwieriger werdende Erziehungssituationen zu bewältigen.

„Werkerziehung“ trägt zusätzlich das Stigma des „musischen Bastelns“, der Produktion von technischem und künstlerischem Kitsch aus vorgefertigten Bauteilen und fallweise als Ausgedingefach für frustrierte Pädagogen.

Ich glaube, nach wie vor ist der Name „Technisches Werken“ adäquat für seine anspruchsvollen Inhalte. Die Umsetzung dieser Anforderungen eine Aus- und Fortbildungsfrage, und die war und ist nicht überall befriedigend.

Ihr Vorschlag „Design und Technik“ als Name dieses Gegenstands hört sich vorerst gut an, aber er trägt eine Doppelbezeichnung in sich, denn Design ist integrierender Bestandteil der Technik. Welches Design haben Sie im Sinn, Industrial Design? Möbeldesign? Grafikdesign? Schmuckdesign? Modedesign? Webdesign? Ich höre die berechtigten Ansprüche der BE für das Grafikdesign oder der Textilen Gestalter für Mode- und Schmuckdesign.

Der Leitsatz „Form follows Function“ ist sicher alt, aber es gibt kein brauchbares Produkt das nicht die Zusammenhänge „Funktion, Werkstoff, Form in Relation zur Produktidee“ setzt, (Lehrplanforderung der TEW!) – außer es ist ein Produkt der Kunst, und ist dann wohl Inhalt der BE, oder Mode und Schmuck, dann Inhalt der TG.

Im „Technischen Werken“ Bereich Produktgestaltung (Design) können und sollen Produkte des Konsums, der Wirtschafts- und Arbeitswelt, des Wohnens, der Geräte und Maschinen des Alltags, aus der Sicht des Konsumenten Anlass und Inhalt der waren- und formalkritischen Auseinandersetzung sein und

dies auch elementar handlungsorientiert an kind- und jugendgemäß machbaren Objekten.

Daher haben wir (14) auch den weniger hochgestochenen Namen „Produktgestaltung“ gewählt. Vergessen Sie bitte bei Ihren Überlegungen zu einer eventuellen Namensänderung nicht, dass der Gegenstand „Technisches Werken“ in seiner Struktur ein Spiralcurriculum ist und von der 1. – 9. Schulstufe der Pflichtschule Gültigkeit hat. Der Name „Design“ für einen Bereich eines Gegenstandes „Technik“ für die AHS-Oberstufe und gleichwertigen Schultypen, die zur Matura führen, das wäre eine gute Lösung.

Wieder zurück zum Anfang der Diskussion nach einem „Leitbild eines Gegenstandes zwischen Technik und Kunst“! Fast glaube ich, es soll das Rad wieder neu erfunden, zumindest „designt“ werden. Das Rad ist Teil der Technik, das Artefakt Rad kann z. B. als Funktionsteil der kynetischen Kunst in der BE Verwendung finden, aber im Kernbereich ist es Inhalt des „Technischen Werken“.

## Visionen ?

Frage, ob ich im 79. Lebensjahr noch Visionen zum Thema Schule habe? Mephisto bei Goethes Faust II, „vom Grab, nicht von Visionen ist hier die Rede“! Trotzdem, ein Ja zu den Visionen, sie weisen in Richtung differenzierte Gesamtschule mit Auflösung des Fächerkanons ab der 6. Schulstufe, aber durchgehend verpflichtend Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen und eine Anwahl einer bestimmten Zahl von Wahlfächern aus den verbleibenden Gegenständen, um intrinsisches Lernen in und an selbst bestimmten Projekten aus Angeboten zu ermöglichen. Dadurch könnten Jugendliche chancengerechte Lern- und Arbeitsbedingungen erleben,

denn Chancengleichheit bei Erziehung und Unterricht ist ein Nonsens, ein Widerspruch in sich. Der Begriff Chancengleichheit taugt in diesem Zusammenhang höchstens für polemisierende Politiker.

Die hohe Fachkompetenz, inklusive der Organisationserfahrungen prädestiniert etliche Kollegen/innen des „Technischen Werken“ zur Koordination dieser fächerübergreifenden Projekte. Erforderlich dazu wäre die didaktische Reduktion der Inhalte und Beschreibung von Schlüsselqualifikationen, um eine chancengerechte Entwicklung des Jugendlichen gewährleisten zu können.

Zu diesem Qualifikationskatalog müssten u. a. gehören:

Durch eigenständiges Handeln und Denken Erkenntnisse gewinnen, um Verantwortung zu tragen; problembewusst sein und Probleme lösen können; kritisches Selbstbewusstsein durch emotionale Beherrschtheit entwickeln; Ideologien rational analysieren können und soziale Kompetenz erwerben, teamfähig sein ...

Um dem unausweichlichen Dilemma zu begegnen, dass Studenten von Professoren von „Gestern“, in hehrer Absicht, für ein „Morgen“ ausgebildet werden, die erworbenen Erkenntnisse und Strategien aber kaum für das „Heute“ reichen, wäre in Zeitabständen eine Evaluierung der Fachkompetenz aller Lehrenden erforderlich. Dass es eine Allgemeinbildung gäbe, die brauchbar zu definieren sei, davon muss man sich verabschieden.

1) G. Zankl, 1971, Technisches Werken in der Grundschule – Grundlage technischer Bildung, „Unser Weg“, Heft 6/71 S 277 – 238, Leykam, Graz

2) G. Zankl, 1972, Ansätze zum funktionalen Denken ... „Unsere Kinder“, Fachzeitschrift für Kindergärtnerinnen, Horte und Heime“, Heft 2/1972, S.46 -50 und Heft 3/1972, S. 81 -84. Oberösterreichischer Landesverlag, Linz

3) G. Zankl, 1976, Untersuchungen zu den Grundlagen eines Technikunterrichts in der Primarstufe, in ILET- Workshop, S.33 – 44, des Institut internati-

onal pour l'Education Technologique, Heidelberg  
 4) R. Pokorn, 1976, Technisch- funktionales Werken, „Bildnerische Erziehung“ 1976, Heft 2, S. 1-5, Bundesverlag Wien  
 5) R. Pokorn / Zankl, 1981, Arbeitsbücher 3. + 4. Schulstufe, Werkerziehung Bereich Technik, Veritas, Linz  
 6) W. Koch / Ussar, 1989, Technische Werkerziehung an der Grundschule in Fächerübergreifenden Beispielen, Verlag E. Dörner, Wien  
 7) G. Berger / Zankl, 1974, Technisches Werken, Erziehung zum technischen Denken, 1 – 6. Schuljahr, Styria, Graz  
 8) J. Eckel / Halamiczek, 1982, Werkerziehung Grundstufe 1, Bauen -Wohnen, Technik, Produktgestaltung, Bundesverlag  
 9) G. Heufler / Rampousek, 1978, Produktgestaltung, Gebrauchsgut und Design; Österreichischer Bundesverlag, Wien  
 10) G. Heufler, 1987, Produkt – Design, von der Idee zur Serienreife, Veritas, Linz  
 11) B. Hasenberger, 1982, Lehrerhandbuch, Werkerziehung 1 + 2, Veritas, Linz  
 12) J. Eckel / Sturm, 2004, Technisches Werken 1. und 2. Klasse HS / AHS, Bundesverlag, Wien  
 13) G. Zankl, 1981, Lehrerhandbuch, Werkerziehung 3 + 4 + Schülerarbeitsbücher, Veritas Linz  
 G. Zankl + ARGE Schulbuch, 1983, Arbeitsblätter Werkerziehung Bereich Technik 1. – 4. Klasse Hauptschule  
 14) G. Zankl / Heufler, 1985, Produktgestaltung der 10 – 15 Jährigen, Veritas, Linz  
 15) H. Basting, 1992, Zweihundertzwanzig Jahre Werkpädagogik. Hochschule f. Künstl. Und industrielle Gestaltung, Linz  
 16) Dinter / Pichler / Zankl, 1989, Geschlechtsunterschiede bei der Körper- /Raum- Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit im Pflichtschulalter, HG. BMUKS, Wien  
 17) G. Zankl, 2001, Kreativität – immer erstrebenswert?, BÖKWE, Heft 1/2001, S.1 -5, Bundesverlag  
 18) Pädagogische Mitteilungen des Verordnungsblattes d. BMfUK, 1979, Stk. 6/ für GS S 119 – 172 und HS /AHS 173 – 185

19) Arbeitshilfen zur Erstellung einer Jahresplanung für Werkerziehung (Technik) Grundstufe II, 1979, Pädagogisches Institut Stmk. für Werkerziehung an HS 1981 Maschinenteknik (72 S.), 1982 Bauen- Wohnen - Umwelt (72 S.), 1983 Produktgestaltung (60 S.)  
 20) H. Ussar, 1992, Stellenwert der Handarbeit, der hantierenden Tätigkeit, für die Bildung des Menschen, Nordic Congress on Resarch of Handicraft Education, Helsinki  
 21) G. Zankl, 1986, Fallstudie die „Balkenbrücke als Problemlösungsprozess“, Bericht über den ILET – Kongress, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung, Textiles Gestalten, Heft 1/ 87, S. 26 -29  
 22) V. Scarpatetti / Zankl, 1984/85 Werkerziehung Grundschule, PAE – VIDEO, 4 Beiträge zur Lehrerbildung, Pädagogische Akademie Graz-Eggenberg  
 23) B. Böhrer, 1994, PAE – VIDEO, Produktgestaltung, Teilbereich der Technischen Werkerziehung, Ein Lehrfilm für die Lehreraus- und Lehrerfortbildung, Pädagogische Tatsachenforschung, Pädagogische Akademie Graz – Eggenberg  
 B. Böhrer, 1995, PAE – VIDEO, Erde, Wasser, Luft und Feuer, Ein Projekt der technischen Werkerziehung der Grundschule, Pädagogische Akademie Graz - Eggenberg

#### Personalien:

**Prof. Gustav Zankl, Pensionist**  
 1929 in Hartberg / Steiermark geboren.  
 41 Jahre Schuldienst, Grundschullehrer, Hauptschullehrer, (Mathematik, Geometrisches Zeichnen, Bildnerische Erziehung, Knabenhandarbeit)  
 Schüler von Prof. F. Silberbauer und Prof. K. Weber, Ausstellungen im In- und Ausland.  
 Gründungsmitglied der Künstlervereinigungen „Junge Gruppe“ und vom „Forum

Stadtpark“ Graz

20 Jahre Lehrerbildner der Grund- und Hauptschullehrer für BE und WE an der PÄDAK und am Pädagogischen Institut Mitbegründer des BÖKWE, 1972 – 82 Landesvorsitzender v. Stmk. und von 1978 -82 Leiter des Redaktionsteams der BÖKWE - Zeitschrift

Mitinitiator des ILET (Institut International pour L' Education Technologique ) u. des EGTB (Europäische Gesellschaft für Technische Bildung)

Mitglied der Lehrplankommissionen für BE und WE 1971 – 1984 für die Grundschulen, Hauptschulen, Polytechnische Lehrgänge und AHS, sowie für die PÄDAK im Fachbereich Werkerziehung / Technik

1968 – 79 Konsulent für Grafik- und Produktdesign in der Industrie

1984 –89, Initiator des internationalen Forschungsvorhabens „Geschlechtsunterschiede bei der Körper -/Raum –Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit in der Pflichtschule“ BMfUK, Wien, 1989

Referent für Technische Bildung bei internationalen Tagungen, Konsulen für Lehreraus- und Fortbildung in der Schweiz; Bern, 1980, 1994 Grenchen, 1992, Solothurn 1997 und Thun 1999. Fachpublikationen im In- und Ausland.

## Wolfgang Richter

# Doch keine „Mission Impossible“ Intermediale künstlerische Bildung – aber wie?

Vernetzter Unterricht und projekt(orientiertes) Arbeiten, die Einbeziehung persönlicher und gesellschaftlich relevanter Fragen, entdeckendes und selbstreguliertes Lernen sowie Arbeiten im Team sind Themen, die seit der reformpädagogischen Konzepte ab dem ersten Drit-

tel des 20. Jahrhunderts formuliert und praktiziert wurden.

Mit dem Grundsatzterlass zum Projektunterricht wurden diese Ideen in den frühen neunziger Jahren für die österreichischen Schulen als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip formuliert.

Die Vernetzung künstlerisch-pädagogischer und medienpädagogischer Ansätze gehört nicht nur in der außerschulischen Bildungsarbeit zum Alltag; auch innerhalb künstlerisch-pädagogischer Fachbereiche sind Medieneinsatz und die Thematisierung medien-

pädagogisch relevanter Inhalte inzwischen zum unverzichtbaren Bestandteil geworden. Den entsprechenden Unterrichtsfächern sind damit auch neue zentrale Aufgaben und Inhalte erwachsen.

Multi-, Cross- und Intermedialität mit ihren spezifischen Wahrnehmungsmodi und Ausdrucksformen prägen auch das Erscheinungsbild der zeitgenössischen Kunst.

Damit verbunden sind Pläne zur Bündelung kreativer Fächer. Was in Deutschland in einigen Bundesländern schon Realität ist, wird auch in Österreich (zuletzt 2005 von der „Zukunftskommission“) diskutiert und stößt auf großes Misstrauen, weil man dahinter nur weitere Stundenkürzungen vermutet: die Zusammenlegung von Bildnerischer Erziehung, Musikerziehung, Technisches und Textiles Werken, Textgestaltung und Mediennutzung zu sogenannten „Flächenfächern“.

Befragt man Lehramtspraktikanten nach ihren Erfahrungen mit vernetztem Arbeiten in ihrer Schüler- und Studentenlaufbahn (was ich regelmäßig in einem Praktikumslehrgang mache), so sind die Antworten ernüchternd. Das bedeutet, dass in der Aus- und Fortbildung einiges zu tun ist.

Entsprechende Reformen dürfen jedoch keinesfalls „zu einer indifferenten Vermengung von Inhalten und Methoden führen und erst recht nicht als Rechtfertigung für Gleichschaltungs- und Sparmaßnahmen“ missbraucht werden, meint Iwan Pasuchin, der an der Universität Mozarteum und der FH Salzburg, Studiengang MultiMedia Art, unterrichtet. Am Mozarteum leitet er den Universitätslehrgang „Neue Medien in der Musikpädagogik“ und ist betraut mit dem kürzlich abgeschlossenen Forschungsprojekt „Intermediale künstlerische Bildung“ (Detaillierte Informationen unter: [www.ikb.moz.ac.at/kms](http://www.ikb.moz.ac.at/kms)).

Die Abwehr möglicher negativer Folgen allein sei jedoch zu wenig. „Die betroffenen Fachbereiche sind dazu aufgerufen, gemeinsam nach Wegen zu einer inhaltlich und didaktisch sinnvollen, sowie gegenseitig befruchtenden Zusammenarbeit zu suchen.“

Den Anfang dazu bildete das Symposium „Intermediale künstlerische Bildung“, das im Juni 2006 an der Universität Mozarteum (in Kooperation mit der Forschungsgesellschaft Salzburg Research) abgehalten wurde. Zum ersten Mal trafen sich VertreterInnen der Kunst-, Musik- und Medienpädagogik und verwandter Fachbereiche aus dem deutschsprachigen Raum zu einem zweitägigen Erfahrungsaustausch. Intensiv diskutiert wurden theoretische Fundierungen und praktische Arbeit, um nach konkreten Möglichkeiten der Kooperation in Forschung und Lehre zu suchen. Die Ergebnisse der Tagung sind in einem Band versammelt, den Pasuchin herausgegeben hat. Die durch Überarbeitung gestrafften Diskussionsprotokolle, Statements und Projektvorstellungen vermitteln zunächst einmal eine Vorstellung vom schwierigen Prozess der interdisziplinären Positionen. ExpertInnen unterschiedlicher künstlerisch-pädagogischer und medienpädagogischer Fachbereiche, die sich meist gegenseitig nicht kannten, jedoch ähnliche Zielsetzungen verfolgten, konnten im Gespräch bei allen Differenzen auch zahlreiche Analogien entdecken. Es ist hier nicht der Platz, die auf hohem Niveau geführte Diskussion nachzuzeichnen. Wer sich für das Thema interessiert, der kann in den 314 Seiten mit Gewinn das facettenreiche Terrain sondieren. Pasuchin selbst spricht am Ende von einer „Mission Impossible“, wollte man erwarten, dass sich aus den unterschiedlichen künstlerischen, pädagogischen und technischen Positionen bereits konkrete Ergebnisse destillieren ließe. Bei einer Fortsetzung im Jahr

2008 möchte man jedoch die Idee der Vernetzung „auf den Boden der realen Umsetzung stellen.“

Von allen für wichtig erachtet wurde die methodische Zugangs- und Arbeitsweise der offenen, fächerübergreifenden Projektarbeit als eine Basis für intermediale künstlerische Bildung. Produkt- oder Prozessorientierung bedürfe einer sorgsamsten Austeriarung. Der Umgang mit den Medien dürfe nicht als reine Technologieorientierung missverstanden werden, Eigenheiten und Eigengesetzlichkeiten der einzelnen Künste sind beim interdisziplinären Gedanken im Blick zu behalten. Hoher technischer Aufwand garantiert noch keinen entsprechenden gestalterischen Output.

Konkrete Forschungen darüber, wie Jugendliche und Lehrende in schulischen Prozessen mit Medien umgehen, gibt es noch kaum. Im Bereich von eLearning sind die Lernarrangements nach wie vor zu textzentriert, Visualisierung und mehr interaktive Elemente würden die Produkte attraktiver machen.

Reformresistente Strukturen - institutioneller Bildungseinrichtungen wie auch einzelne Personen - stellen auch heute noch Hürden für projektorientierte und fächerübergreifende Ansätze dar. In der Aus- und Weiterbildung müssten entsprechende fachspezifische Kompetenzen vermittelt werden.

Der Anfang zur Zusammenarbeit der Fachbereiche ist gemacht. Kooperationspartner gibt es noch genug. Auch im Ministerium gibt es eine höchst aktive medienpädagogische Abteilung mit guten Kontakten zu Schulen...

**Iwan Pasuchin(Hg.): Intermediale künstlerische Bildung. Kunst-, Musik- und Medienpädagogik im Dialog.- München (kopaed) 2007. 314 Seiten 18.80 Euro**

# Fachbezeichnungen

## **Kurzstellungnahme- Fachbezeichnung:**

Die Fachbezeichnung Textiles Gestalten sollte in „Textil und Design“ umgeändert werden, da das Wort „Design“ auf neue Strömungen und neue Medien hinweist, mit denen wir im Werkunterricht vermehrt arbeiten.

Ich bin gegen die neue Fachbezeichnung „Textilkultur und Gestaltung“. Das Wort „Textilkultur“ impliziert Tradition und die Beschäftigung mit alten Techniken. Das Wort „Design“ (welches auch die Technischen Werker für sich entdeckt haben) impliziert hingegen Modernität, Kreativität, die Beschäftigung mit neuen Strömungen und neuen Medien. Ich bin mir sicher, dass sich viele Eltern, aber auch viele Schüler, alleine durch die Bezeichnung Textilkultur abschrecken lassen würden, das Fach zu wählen. Der Eindruck, dass auch im Fach Werken verstärkt theoretisch gearbeitet werden würde, könnte viele dazu bringen, sich für „Technik und Design“ zu entscheiden. In Zeiten der kognitiven Überbelastung der Schüler muss Werken einen Ausgleich schaffen. Das kreative Gestalten, das Arbeiten mit Händen muss immer vorrangig bleiben. Mir wäre es wichtig, wenn auch in unserem Fach der Verweis auf das Design (das im Textilen doch überaus wichtig ist) im Vordergrund stünde, daher mein Vorschlag:

- für Textiles Werken:  
Textil und Design – TxD
- für Technisches Werken:  
Technik und Design – TeD

Viel wichtiger wäre es die strengen Vorgaben in der Volksschule aufzureißen, wie z.B. die Verpflichtung, dass die kleinen Kinder, obwohl motorisch teilweise nicht in der Lage, häkeln bzw. stricken lernen müssen. Den Lehrplan der Volksschule zu überdenken und

eine Umorientierung vorzunehmen wäre notwendig, weil diese Kinder diejenigen sind, die sich aufgrund ihrer (meist negativen) Erfahrungen mit den Textilien für eines der 2 Werkfächer entscheiden müssen. Wenn der Textilunterricht in der Volksschule weiterhin innerhalb solch starrer Grenzen betrieben wird, wird es bald kein Werken (wie auch immer es dann heißt) in der AHS mehr geben.

Ingrid Moosbauer-Huemer  
Bischöfliches Gymnasium Petrinum

Die Fachbezeichnung „Bildnerische Erziehung“ sollte beibehalten werden, weil ... es (zumindest in meinem Vokabular) kein Wort gibt, welches den mit unserem Unterrichtsgegenstand zu erschließenden Zugang zur Welt – über die visuelle und haptische Sinneserfahrung – gleichermaßen umfassend beschreibt (und vom rein Begrifflichen trennt), wie die Bezeichnung „bildnerisch“, und weil das Wort „Erziehung“ auch jedem Laien verständlich macht, dass sich unser Unterrichtsgegenstand von (mehr oder weniger reinen) Lernfächern bewusst dadurch unterscheiden will, dass der Anspruch, nicht nur Wissen, sondern auch Bildung zu vermitteln, explizit angesprochen wird.

Prof. Ruedi Arnold  
Bildhauerei Universität  
Mozarteum Salzburg

Grundsätzlich bin ich für die Beibehaltung der Bezeichnung BILDNERISCHE ERZIEHUNG, weil es meiner Meinung nach vor allem auf die Inhalte des Faches ankommt und weniger auf die „Verpackung“ bzw. das „Label“.

Andererseits merke ich, dass die Be-

zeichnung – ob in Lang- oder Kurzform (=BE) – von Schülern und Kollegen trotz oftmaliger Interventionen kaum gebraucht wird im Vergleich zu dem von mir gering geschätzten Begriff ZEICHNEN. Da helfen meine Drohungen den Kindern gegenüber nichts, dass sie in Zukunft weder malen, drucken, fotografieren, noch mit Ton arbeiten dürfen (was ich dann letztlich doch nicht tun würde).

Ich hab mich schon des Öfteren gefragt, woran es liegt dass die Bezeichnung BILDNERISCHE ERZIEHUNG (BE) zumindest an meiner Schule mehr oder weniger verweigert wird. Ich glaube es liegt einerseits an der Länge des Namens, andererseits an der inhaltlichen Bedeutung der zwei Begriffe. BILDNERISCH klingt ziemlich abstrakt, vielleicht sogar nichts sagend für viele, und ERZIEHUNG ist ein Wort das wir, so würde ich meinen, vorrangig auf andere Bereiche beziehen, wie z.B. das Verhalten. Da schwingt eine ganze Problematik mit, die wir in diesen Tagen immer häufiger und verstärkter erleben. Verhalten und Verhaltenserziehung sollte natürlich auch in unserem Gegenstand eine Rolle spielen und tut es auch. Aber Hauptaugenmerk liegt doch auf den Gestaltungsprozessen in praktischer und theoretischer Form.

Noch einmal: für mich gibt es sicher vorrangigere Interessen als die Namensgebung unseres Faches. Aber wenn der Begriff geändert werden sollte, dann würde ich für eine kürzere Form plädieren bzw. für Bezeichnungen, mit denen sich die Allgemeinheit und nicht nur einige Spezialisten besser identifizieren können. Ob solche zu finden sind, sei dahingestellt. Mir fallen nämlich keine besseren ein.

Gudrun Purkart  
B(R)G Ried im Innkreis



**Peter Angerer**  
**city.text · Graz 06**

Dominanz von Text  
 als Leit- und  
 Informationssystem

**Der Workshop „city.text“ fand im Rahmen von „Camille Claudel II“ statt, einem von der Pädak Graz-Eggenberg ausgerichteten europäischen Projekt zur ästhetischen Bildung. (Projektleitung: Dr. Franziska Pirstinger) Die StudentInnen dieses Workshops kamen aus Schweden, Belgien, Ungarn, Deutschland und Österreich, Mitarbeit: Prof. Gerhard Raab (A)**

Das Projekt city.text geht von der Tatsache aus, dass die moderne Stadt eine „beschriftete Stadt“ ist. Die Stadt erscheint als Text im Sinne eines Zeichen-

systems. In Analogie zum Lesen eines Buches wäre demnach auch die Stadt zu „lesen“. Schrift, Texte sind konstitutive Elemente des städtischen Raumes, sie sind Teil der Architektur oder sind selbst Architektur. Schrift übernimmt nicht nur wesentliche Aufgaben früherer „Fasadenerzählung“, indem sie Objekte näher definiert, sondern trägt insgesamt dazu bei, Orte erkennbar, eventuell unverwechselbar zu machen. Andererseits geht eben diese Erkennbarkeit angesichts ästhetischer Globalisierung funktionaler Schriftbilder und Logos zunehmend verloren.

Der urbane Raum als ästhetischer Erfahrungsraum beinhaltet komplexe Wahr-

nehmungsfelder. Die Fokussierung auf den Bereich Text und Stadt wirft viele Fragen auf, insbesondere hinsichtlich der „Benutzer“, nämlich inwiefern sich angesichts der Dominanz von Text als Leit- und Informationssystem, spezifische Handlungsmöglichkeiten ergeben.

**Beschriftete Stadt  
 und ästhetische Praxis**

Das Projekt sollte einerseits den Fokus auf die Tatsache der beschrifteten Stadt richten, (dies erfolgte mittels Dokumentation mit digitaler Fotografie) anderer-

seits sollte ausgehend vom gesammelten Material ein kreativer Transformationsprozess einsetzen. Die Mischung von dokumentarischen mit individuell künstlerischen Vorgehensweisen bietet die Möglichkeit einer spezifischen Annäherung an den Ort und thematisiert damit zugleich die Frage von Individualität und Öffentlichkeit. Ein Wesensmerkmal des Phänomens Schrift zeigt sich gerade in dieser Polarität von Öffentlichkeit und Privatheit.

Sinnproduktion entsteht dabei durch Assoziation, die Arbeit an Beziehungen von Texten zu anderen Texten und Bildern.

Ästhetische Handlungsmöglichkeiten ergeben sich auf mehreren Ebenen:

- Umgang mit dem Fragmentarischen
- Neugenerierung von Bedeutungen durch Transfer von Teilelementen in eine andere Sprache
- Buchstaben als Material für die Gewinnung neuer Bild-Text Bedeutungen
- Schrift als ästhetisches Phänomen – „Schrift-Bild“
- Arbeit an der Dialektik von Wort und Bild als Konstante unserer Kultur
- Umdeutung durch Herstellung veränderter Bedeutungsfelder – eine Arbeit am semiotischen Netz im Sinne eines Hypertextes
- Reaktion auf öffentliche Texte durch private Texte
- Arbeit mit Fund- (Schrift-)stücken

Grundsätzlich verpflichtet sind ästhetische Vorgangsweisen dieser Art einer mehrperspektivischen Bildung, die nach Peter Wanzenried unter anderem Bildung als Fähigkeit sieht, den Blick zu wechseln und Bekanntes mit fremdem Blick neu zu sehen, sowie die Fähigkeit, verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsmittel zu gebrauchen, um Wirklichkeiten damit unterschiedlich zu konstruieren und mitzuteilen, was im eigenen Kopf wirksam wurde.



Wahrnehmung und Gestaltung sind die zentralen Begriffe für diese Zugänge zu Wirklichkeiten.

### Durchdringungen von Text und Bild

Grenzüberschreitungen stellen generell eines der bestimmenden Phänomene der Kunst seit Beginn des 20. Jh. dar. Es kommt zu vielfältigen Verwendungen von Texten in visuellen Kunstformen. Dabei lässt sich eine wechselseitige Durchdringung unterschiedlicher Spar-

ten wie Literatur und bildende Kunst, aber auch Werbung beobachten. Wesentliches Motiv zu Beginn dieser Entwicklung scheint der Versuch zu sein, das Bild durch Textintegration näher an die Realität heranzuführen.

Eine ganze Reihe von Fragen knüpft sich daran bis in unsere Gegenwart.

Toni Stooss: „Was macht ein Wortbild zum Bild? Was transportiert die Schrift, da wo sie in die malerische und plastische Gestaltung eindringt oder diese gar bestimmt? Was ersetzen sprachliche Elemente im Bild und wann tritt die Sprache an die Stelle des Kunstwerks selbst?“

Toni Stooss: „Was macht ein Wortbild zum Bild? Was transportiert die Schrift, da wo sie in die malerische und plastische Gestaltung eindringt oder diese gar bestimmt?“

Das Projekt city.text, als exemplarisches Beispiel für eine zeitgemäße ästhetische Bildung, setzt bei der konzentrierten Wahrnehmung ästhetischer Phänomene an.



### Analog oder digital – egal?

Technisch boten sich den Studierenden verschiedenste Optionen, speziell in Verbindung von digitalen und analogen Arbeitsweisen. Text-Bilder wurden digital verändert und erweitert. Laserprints wurden in Form von Collagen und analogen Druckverfahren bearbeitet, sowie mit handschriftlichen Einschreibungen ergänzt.

Die Ergebnisse wurden auf genormte Präsentationstafeln montiert und im zentralen Stiegenhaus der Akademie präsentiert. Die adäquate Präsentation von Ergebnissen, die in ihrer Bedeutung häufig unterschätzt wird, bietet nicht nur für die Betrachter von außen, sondern auch für die am Projekt beteiligten die Möglichkeit für eine kritische Reflexion.

Das Projekt city.text, als exemplarisches Beispiel für eine zeitgemäße ästhetische Bildung, setzt bei der konzentrierten Wahrnehmung ästhetischer Phänomene an. Die Konzentration wird durch eine spezifische, ästhetische Aufgabenstellung erreicht – nur da-

durch entsteht ein Referenzrahmen für Verständigung und kritische Befragung. Künstlerische Handlungsstrategien finden hier im Wechselspiel von Dokumentation, Recherche und Reflexion, sowie künstlerisch praktischer Transformation statt. Ästhetische Transformation weist im Unterschied zu wissenschaftlichen Vorgangsweisen auf die Herstellung von symbolischen, Ausdruck tragenden Artefakten hin. C.P. Buschkühle beschreibt diese Transformation als Prozess zwischen Autor und Werk, der beide verändert, bildet. Die Frage von analog oder digital ist dabei obsolet, in Anlehnung an Positionen zeitgenössischer Kunst (Weibel: Postmediale Kondition) stehen



digitale und analoge Vorgehensweisen gleichwertig nebeneinander. Die Kontextorientierung und Erweiterung in unterschiedlichste, auch außerkünstlerische Diskursfelder ist nahe liegend. Der Weg führt von der Dokumentation zur Konstruktion von Wirklichkeit mittels künstlerischer Arbeitsweisen. Etwas anderes als das Gegebene wird für möglich gehalten – individuelle, oft jedoch in dialogischer Arbeit weiterentwickelte Ideen, werden formuliert, konkretisiert und visualisiert.

Mit großem Erstaunen sehen wir die vielen unterschiedlichen Zugänge und Realisierungen zu einem vermeintlich eingeschränkten Thema.

Ich gratuliere den Studierenden zu ihrer engagierten Arbeit und dem dichten Ergebnis, welches in sehr kurzer Projektzeit erzielt wurde und danke meinem Kollegen Prof. Gerhard Raab für seine Unterstützung und Mitarbeit.

### Verwendete Literatur:

Peter Wanzenried: Unterrichten als Kunst; Bausteine zu einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik; Verlag: Pestalozzianum, Zürich 2004  
 Eleonora Louis, Toni Stooss: Die Sprache der Kunst, Katalog Edition Cantz, Stuttgart 1993  
 Peter Weibel: Postmediale Kondition, Ausstellungskatalog Neue Galerie Graz, 2006  
 C.P. Buschkühle: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung; Hamburg University Press, 2003

Peter Angerer

# P.A.P. Public Art Project

**Kunstprojekt im öffentlichen Raum (Mitterdorf, Stmk.) im Rahmen von „Camille Claudel II“, EU Projekt zur ästhetischen Bildung initiiert von der Pädak Graz Eggenberg (Projektleitung: Dr. Franziska Pirstinger)**

Die Studentinnen, die an diesem Workshop teilnahmen, kamen aus Kroatien, Litauen und Österreich

Tony Hiss: „Orte beeinflussen, wie wir uns selbst wahrnehmen, wie sicher wir uns fühlen, welche Arbeit wir leisten können, wie wir mit anderen Menschen kommunizieren... Die Orte, an denen wir unsere Zeit verbringen, haben einen Einfluss darauf, wer wir sind und wer wir werden können... Wenn sich die Orte verändern, ändern auch wir uns.“

## Anfänge – Einstiege

Ausgangspunkte für den Workshop sind Gespräche in der Gruppe, theoretische Annäherungen an das Thema „Kunst im öffentlichen Raum“, die Klärung von Begriffen, Vereinbarungen über den zu-



grunde liegenden Kunstbegriff (siehe Einführungsblatt), sowie die Beschäftigung mit dem Ort des Geschehens.

Ausgehend davon werden Ideen für mögliche Realisierungen entwickelt. Ideen von einzelnen TeilnehmerInnen werden dialogisch weiterentwickelt, ausdifferenziert oder auch wieder verworfen.



Erste Visualisierungen entstehen, indem Worte in Form von kopierten Einzelbuchstaben in den Raum „geschrieben“ werden – Statements, Begriffe, die wiederum zu neuen Bedeutungen umgeschichtet werden.

## „Mitterdorf schreibt“ – Kunst und Partizipation

Die erste konkrete Aufgabenstellung betrifft die Erarbeitung von Ideen für eine eigens angemietete Plakatwand in Mitterdorf. Es entsteht eine Idee mit dem Titel „Mitterdorf schreibt“, eine auf Partizipation der Bewohner Mitterdorfs ausgerichtete Arbeit, die von den ProjektteilnehmerInnen mit großem Engagement realisiert wird, bedeutet dies doch die engagierte Kontaktnahme mit Passanten. Einwohner von Mitterdorf werden gebeten, eine Assoziation zu ihrem Ort durch ein Wort oder einen Satz auf einem A3 Blatt darzustellen. Alle Beiträge werden auf die Wand geklebt, die entstandene „Ausstellung“ wird auf einer zusätzlichen Plakatsäule

beworben. Außerdem entstehen Fotodokumente von Bewohnern, die sich mit ihrem „ausgelegten“ Wort fotografieren lassen.





Wir machen naturgemäß unterschiedlichste Erfahrungen in der Umsetzung der Projektidee.

Angelika: „Die Leute waren viel offener für unser Projekt als ich dachte. Einige waren wirklich interessiert, andere waren eher nur freundlich und nur wenige waren unfreundlich und desinteressiert.“

Corina: „Ich glaube viele Leute waren noch nie mit künstlerischer Arbeit dieser Art konfrontiert, es war etwas ganz Neues für sie.“



### Schriftinstallationen im öffentlichen Raum

In der folgenden Phase wird die Arbeit mit Schrift zwar beibehalten, diesmal geht es aber darum, eigene Begriffe in den öffentlichen Raum einzubringen. Kirsten Winderlich spricht in diesem Zusammenhang von „Sprachwerken“, die durch Begriffe wie Dynamik, Prozes-

sualität und Flüchtigkeit gekennzeichnet sind. Das Spektrum möglicher Zugangsweisen reicht dabei von Integration über Intervention bis zu kritischer Auseinandersetzung. Das Lesen der Wörter in Verbindung mit der an den Ort gebundenen Wahrnehmung ermöglicht eine bewusstere, zumindest aber andere Wahrnehmung des öffentlichen Raumes. Aufgrund der Internationalität der Gruppe (Arbeitssprache Englisch) werden englischsprachige Begriffe gewählt. Wörter wie listen, speak, see, think, feel,... werden womöglich noch in einem „passenden“ Kontext, im Markt Mitterdorf positioniert. Trotz der visuell zurückhaltenden Wortinstallationen, erzeugen die Arbeiten einiges Aufsehen. Alle entstandenen Arbeiten werden mit digitalen Fotos dokumentiert.

Einmal in Fahrt gekommen, entstehen in der Folge zahlreiche Ideen für weitere



temporäre Interventionen, von denen einige kurz beschrieben seien.

Aushra entwickelt die Idee der „virtual doors“, Türmatten mit dem zentralen Begriff „Welcome“, geschrieben in allen Sprachen der Teilnehmerinnen des EU Projektes. Irritative Qualität bekommt die Arbeit dadurch, dass diese „door-mats“ vor geschlossene Hausmauern gelegt werden, Türen somit nur als gedachte existieren. Irritativ und zugleich dem Aspekt von Schrift und Bedeutung bzw. Wahrheit verpflichtet, stellen die auf die jeweils falsche Richtung zeigenden Wörter **left** und **right** dar. Aushra meint in ihrer Projektbeschreibung, dass man skeptisch gegenüber Geschriebenem sein müsse und alles was man sieht, überdenken sollte.

Angelika entwickelt die Idee eines „Walk of fame“ für Mitterdorf und sammelt mit Corina Handabdruck und Unterschrift von Einwohnern, die auf sternför-



migen Kartons aufgebracht, im Zentrum des Marktes angeordnet werden.

Als poetische Intervention könnte man das „Mitterdorf Gedicht“ bezeich-



nen, das Corina auf einer Hauswand anbringt.

Martina „schockt“ uns mit ihren „objects having sex in public“, eine Arbeit, die öffentlich realisiert, auf der Basis



inszenierter Fotografie einen gelben Schirm in eindeutig zweideutigen Situationen zeigt.

Nina arbeitet mit dem Begriff „Toleranz“, der auf ein Schild mit Preiszettel in einem Geschäft am Hauptplatz zum Verkauf angeboten wird. Das Wort „Kommunikation“ teilt sie in die einzelnen Buchstaben und verteilt diese auf die Tische eines Restaurants - „Jörgi`s Bar“. Durch Kommunikation mit den anderen Gästen kann man so das Wort „sammeln“.



### **Ort – Wahrnehmung – Transformation – Intervention**

Künstlerische Arbeit bedeutet hier die Transformation gewohnter Realität eines Ortes durch installative, in diesem Fall primär textorientierte Eingriffe, bzw. künstlerische Markierungen. Dieser Ar-

beit an situativen Raumkonzepten geht ein reflexives Erfahren des Ortes voraus. Die vorhandenen Strukturen, von baulichen bis zu kommunikativen, werden in die künstlerische Arbeit eingebunden bzw. bedingen diese. Arbeiten „in situ“ nehmen unmittelbar Bezug zum Ort, werden vor Ort entwickelt und temporär realisiert.

Der Aspekt der Schaffung eines anderen Wahrnehmungsangebots im Realraum löst neue kommunikative Optionen aus. Trotz der Vorherrschaft der Medien (Flusser: „Die informatische Revolution... baut den öffentlichen Raum ab“), bleibt der „Marktplatz“ ein Ort der unmittelbaren Begegnung, ein Ort eines körperlich konkret erlebten Austauschs.

Der zugrunde liegende Kunstbegriff, der sich am performativen Potential von Kunst jenseits institutionalisierter Präsentationsstrukturen orientiert, fördert eine Begegnung von Künstlern und Betrachtern auf Augenhöhe. Das performative Potential von ästhetischer Arbeit im öffentlichen Raum meint alles, was zwischen Kunstwerk und Betrachter stattfindet, von Ablehnung bis Akzeptanz, Atmosphäre, Intensität, Gedanken und Partizipation. Künstlerische Arbeit wäre demnach etwas dialogisch zu entwickelndes mit offenem Ausgang – als Prozess prinzipiell unabgeschlossen.

Olaf Eliasson: „Kunst im öffentlichen Raum muss über eine private Geste des Künstlers hinaus, aus der reinen subjektiven Setzung heraus, sich einlassen auf urbane, soziale und politische Strukturen, die den jeweiligen Ort definieren.“

### **Kunst der Zeit und ästhetische Bildung**

Zeit, Raum, Bewegung und Partizipation sind die Parameter der Arbeit. Der Wechsel vom Repräsentativen zum

Kommunikativen bedeutet eine einschneidende Verschiebung traditioneller Vorstellungen. Kunst könnte in diesem Sinne auch soziale Funktion haben.

Gegenwartskunst ist nach Gert Selle eine grundlegende Lehre des Wahrnehmens und Bewusstmachens von Gegenwart und möglicher Zukunft. Selle: „Sie ist das didaktischste Material, das ich kenne, das Sichtbarste und Beunruhigendste, aber auch das Sprödeste, das man sich und anderen zumuten kann.“

Die Zumutung „Kunst der Gegenwart“ in ihrer permanenten Veränderung und Infragestellung des Kunstbegriffs, bleibt zentraler Ansatz für eine zeitgemäße ästhetische Bildung. Dieser Ansatz garantiert ein weites Feld von unterrichtlichen Handlungsmöglichkeiten und Inhalten, mit dem Schwerpunkt auf die experimentelle Arbeit in künstlerischen Prozessen. Nach Joachim Kettel muss künstlerische Bildung über die Einübung der Wahrnehmung von Kunst in der Schule hinausgehen und die Lernenden selbst zu Gestaltern kunstanaloger Prozesse werden lassen. Dies lässt sich aber kaum in eine allgemeinverbindliche Didaktik pressen, die Ansprüche an die Arbeit zukünftiger KunsterzieherInnen werden damit aber nicht geringer.

### **Verwendete Literatur:**

- Tony Hiss: Ortsbesichtigung, Kabel Verlag, 1990
- Kirsten Winderlich: Die Stadt zum Sprechen bringen, Athena Verlag, Oberhausen 2005
- Vilem Flusser: Nachgeschichten, Bollmann Verlag, Köln 1990
- Florian Matzner (Hrsg.): Public Art; Kunst im öffentlichen Raum, Hatje Cantz Verlag, Ostfildern 2004
- Gert Selle: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne, Hamburg, Uni Press, 2003
- Scheel, Bering: Ästhetische Räume, Facetten der Gegenwartskunst, Athena Verlag, Oberhausen 2000



Hermann Präg

## Räume zum Wohlfühlen

**Das Regionale Bildungsmanagement Vorarlberg – RBMV – ist bestrebt, Schulentwicklungsprozesse in den drei Bereichen Schule/Unterricht, Schüler/Schülerinnen und Schulpartner/Umfeld zu initiieren und die Qualität der 13 Gymnasien Vorarlbergs weiter zu entwickeln. Zu einem jährlich festgelegten Schwerpunkt entstehen an allen Schulen verschiedene Projekte. Nach „Soziale und Selbst-Kompetenz“ und „Kreativität im Unterricht“ lautete das Jahresthema 2005/06**

### wohl : finden.

Es bedeutet so viel wie Sorge tragen für die eigene Gesundheit und Verantwort-

tung übernehmen für das soziale Umfeld. Am Bundesgymnasium Gallus in Bregenz beteiligten sich daran fast alle Fächer. Im Fach Bildnerische Erziehung wurden auf verschiedene Weise Räume gestaltet. Es wurden Klassen umgestaltet, am PC entstanden virtuelle Klassenräume durch Fotomontagen und in der Schuhschachtel wurden Wohnräume war. Das Technische Werken bot die Möglichkeit des gemeinsamen Bauens.

### Virtuelle Klassenräume

„Warum haben Klassen oft so eine düstere, karge Anmutung?“ Das haben sich SchülerInnen der 4. Klasse gedacht. „Mief raus, Kreativität rein, denn wo man sich wohl fühlt, kann man auch besser arbeiten“ hieß das Motto für die

mit Photoshop generierten Entwürfe eines Klassenzimmers, das ein bisschen mehr kann, als nur 30 Personen zu beherbergen. Das Projekt sah die digitale Konzeption eines Klassenraums vor, ohne eine Realisierung der Ideen anzunehmen. Dafür konnten die Entwürfe umso freier erfolgen. Der Fantasie waren keine Grenzen gesetzt.



Die Klasse wurde leer geräumt, Scheinwerfer in Position gebracht und ein digitales Foto erstellt. Anschließend mussten die SchülerInnen ihre Positionen in den späteren Arrangements vorwegnehmen. Wer seine ideale Schulstunde

im Liegestuhl und am Strand verbringen wollte, der musste sich Gedanken machen über Sitzposition, Vorlagen für die Bildkomposition und vieles mehr.

Die technischen Herausforderungen waren nicht zu unterschätzen. Die SchülerInnen übten den Umgang mit Digitalkamera und Photoshop, es folgten Gedanken zu Raumaufbau und Bildgestaltung. Perspektiven waren richtig zu wählen, Größenverhältnisse waren zu berücksichtigen, Lichtverhältnisse mussten übereingestimmt und verschiedene Auflösungen einzelner Bilddateien angepasst werden – und bei all dem sollte der Traum vom individuell gestalteten Klassenzimmer nicht aus den Augen verloren werden.

### Umgestaltung von Klassenräumen

Die Schülerinnen und Schüler der 2B Klasse wollten ihre Klasse umgestalten. Im BE-Unterricht konnte auf die besonderen Wünsche der Klassengemeinschaft eingegangen werden. Nach einer



kurzen, aber intensiven Planungsphase einigten sich die SchülerInnen auf zwei thematische Schwerpunkte. „Comics“ und „Hawaii“. Jedes Mitglied der „Co-



mic“-Gruppe wählte seine Lieblingscomicfigur aus und malte mit Hilfe der Rastervergrößerung ein großformatiges Poster. So entstanden 20 Bilder, welche an der Längsseite des Klassenraumes knapp unter der Decke aneinandergereiht wurden, so dass der Eindruck einer durchgehenden Wandmalerei entstand.

Die Gruppe „Hawaii“ bestand aus 10 Mitgliedern, die gemeinsam ein Bild malen wollten, was sich zunächst als ziemlich schwierig erwies. Durch eine Abstimmung konnte man sich auf einen Entwurf einigen. Die Übertragung der Skizze, die Auswahl der Farben und die Ausführung der einzelnen Bildteile wurde von allen genau geplant und als Gruppenarbeit ohne größere Schwierigkeiten durchgeführt. Mit zirka acht Arbeitsstunden entstand ein Gemeinschaftsbild mit einem Format von 2 x 2 Meter, das alle Beteiligten voller Stolz auf der Rückwand ihres Klassenraumes befestigten.

Alle Arbeiten wurden mit Acrylfarben auf mittelstarken Kartons ausgeführt. Die Kinder wurden bei der Wahl der Technik und der Materialien beraten und

unterstützt, bei der Themenfindung wurden sie aber in keine Richtung gelenkt.

### Traumräume – Raumräume

Schuh- und andere Schachteln dienten als kleine Räume, die mit kleinen Kartonomöbeln, Bildern, Tapeten u. dgl. eingerichtet wurden – manchmal mit mehr und manchmal mit weniger Realitätsbezug. Das Projekt „Traumräume – Raumräume“ mit der 6 A-Klasse sollte Träume von Chill-Räumen in dreidimensionale Modelle übersetzen.

Die SchülerInnen waren sich darüber einig, dass solche Räume in der Schule niemals Realität werden würden – und wollten ihrer Phantasie freien Lauf lassen. Es hat sich gezeigt, dass es manchmal auch gut ist, sich von Ideen und Zufällen tragen zu lassen. Denn ein Besuch der Miller-Cardiff-Ausstellung im Bregenzer Kunsthaus brachte das Projekt auf ein ganz neues Gleis. Begeistert von der verstörenden Realität einer Rauminstallation der beiden kanadischen Künstler, die mit einer optischen



**Lehrer:**  
Sabine Wouk  
(Virtuelle Klassen-  
räume)  
Gabriele Burtscher  
(Klassenraum-  
gestaltung)



Täuschung an den Horror-Film „Shining“ erinnerte, begannen die SchülerInnen sich mit dem Verhältnis von Traum und Raum zu beschäftigen.

Ein Kreativitätsschub war losgetreten, der zu ganz unterschiedlichen und eigenwilligen Experimenten führte: Räume mit Gummibärchen-Tapeten erzählten genauso von geheimen Wünschen und Ängsten, wie Horrorräume, Mörderzimmer oder schwarze Löcher, in denen weiße Möbel verschwanden. Der Zauber der Dreidimensionalität entwickelte ein Eigenleben. Er mobilisierte einen verblüffenden Ideenreichtum und die Energie, einzelne Misserfolge zu überwinden und neue konstruktive Lö-

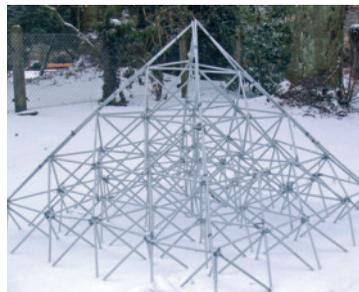


sungen bis ins Detail zu entwickeln. Als das Projekt realisiert war, ließen es sich die SchülerInnen nicht nehmen, ihre Ergebnisse auszustellen und die Eltern zur Eröffnung einzuladen.

### Gemeinsames Bauen mit biomorphen Formen

Im Technischen Werken entstand ein Projekt in Zusammenarbeit von insgesamt sechs Klassen. Fast alle ersten und zweiten Klassen ließen unter dem Motto „Gemeinsames Bauen“ – passend zum Jahresthema – ein Gebäude mit biomorpher Gestalt entstehen.

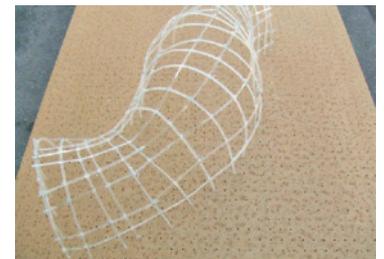
Dem mehr als zweimonatigen Projekt gingen länger andauernde Experimente aus Pyramidenformen mit quadratischer oder dreieckiger Grundfläche voraus. Sie wurden in einer „Serienproduktion“ aus Kunststoffrohren in Skelettbauweise hergestellt. Die SchülerInnen entdeckten die vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten mit diesem Grundelement. Zunächst war es nahe liegend, daraus große Pyramiden zu bauen. Experimentierfreudige erkannten auch die Möglichkeit, komplexere und sogar bewegliche Objekte zu bauen. Trotz oder gerade wegen des damals sehr strengen Winters, hatten die Schüler viel Spaß und bewiesen viel Ausdauer.



Erste Experimente mit dem Skelettbau

Im Frühjahr entwickelten andere Schülergruppen neue Möglichkeiten. Von der starren Stereometrie ging das bisherige

Projekt über in organisch gewachsene Formen. Nach Versuchen an Modellen aus Plexiglasstäben wurden diesmal lange Installationsrohre verwendet. Sie sind kostengünstig, sehr biegsam und lassen sich leicht und schnell mit Isolierbändern an den Kreuzungspunkten verbinden und sind somit das ideale Material für Konstruktionen aus Gitterschalen. Die Simulation von Leichttragwerken war somit perfekt. Es entstand im Schulhof ein flexibles Geflecht aus Kreisbogen, Diagonalbogen und Horizontalen. Den sich während des Baues immer wieder abwechselnden Klassen war es so möglich, die Konstruktion laufend zu verändern. Ein festgelegter Entwurf musste so nicht befolgt werden.



Modell einer biomorphen Architektur

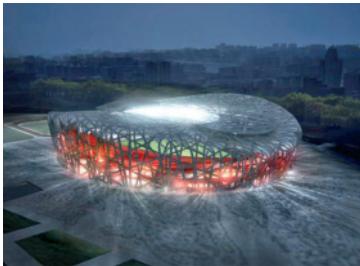


Schüler am Bauen

Das fertige Gerüst wurde mit einem weißen Netz bespannt. Bei sonnigem Wetter ergeben sich dadurch im Inneren besonders angenehme Stimmungen. Der Durchgang misst eine Länge von 18 Metern. Es wurden 520 Meter Rohre verwendet, die mit etwa 800 Knoten verbunden wurden.

Im Internet suchten die Klassen nach entsprechenden Beispielen moderner Architektur und stießen so auf Beispiele

wie das Restaurant beim Dornbirner Martinsparkhotel von Eberle und Baum-schlager, das Kunsthaus Graz von Cook und Fournier, auf Norman Fosters Swiss Re Tower in London oder auf das von Herzog & de Meuron für Peking geplante Nationalstadion für die Olympischen Sommerspiele des Jahres 2008.



Herzog & de Meuron

Um zu erfahren, wie solche Gebäude geplant werden, hatten einige Klassen die Gelegenheit, mit LightWave - einem 3D-Grafik-Programm – einfache biomorphe Gebäude am Bildschirm zu modellieren.



Mit LightWave erstelltes Objekt

Biomorphe Architektur, zuweilen auch Blob-Architektur genannt, ist eine Neuentwicklung, die in Folge der CAD-Software entstand. So können Naturphänomene simuliert werden und zum Teil durch CAM, also durch computerunterstützte Fertigung, in die Realität umgesetzt werden. Neben den bereits entstandenen organischen Formen gibt es auch Konzepte für bewegliche Architektur, wie die bereits Anfang der 60er Jahre die „Organics“ von William Katavolos. Es handelt sich um Bauten, die sich ständig den Bedürfnissen des Benutzers anpassen.



**Lehrer:**  
Astrid Loewy  
(Wohnräume),  
Hermann Präg  
(Biomorphe  
Architektur).

Zl. 1280/1-2007



## STELLENAUSSCHREIBUNG

An der Universität Mozarteum Salzburg gelangt die Stelle

### einer Universitätsprofessorin / eines Universitätsprofessors

für das Fach **Textiles Gestalten** (Lehramt)  
für einen Anstellungszeitraum von fünf Jahren zur Besetzung.

(Berufungsverfahren gem. § 98 des Universitätsgesetzes 2002)

Anstellungserfordernisse sind:

- eine der Verwendung entsprechende abgeschlossene inländische oder gleichwertige ausländische Hochschulbildung bzw. eine gleich zu wertende künstlerische Eignung und eine facheinschlägige berufliche Qualifikation,
- eine der universitären Tätigkeit entsprechende hervorragende pädagogische und didaktische Eignung,
- eine herausragende künstlerische und eine facheinschlägige außeruniversitäre Praxis,
- eine hervorragende künstlerische Qualifikation für das Gestalten mit textilen Materialien,
- Erfahrungen in Organisation und Management.

Darüber hinaus setzt die Universität Mozarteum Salzburg die Bereitschaft voraus,

- der Lehrtätigkeit regelmäßig nachzugehen,
- an der Entwicklung der Lehrkonzepte und am künstlerischen Leben der Universität aktiv teilzunehmen,
- in den Gremien der Universität mitzuarbeiten und gegebenenfalls auch Leitungsaufgaben zu übernehmen.

Reise- und Aufenthaltskosten, die aus Anlass des Berufungsverfahrens entstehen, können nicht vergütet werden.

Die Universität Mozarteum strebt eine Erhöhung des Frauenanteils beim künstlerischen, wissenschaftlichen und allgemeinen Universitätspersonal insbesondere in Leitungsfunktionen an und fordert qualifizierte Frauen ausdrücklich zur Bewerbung auf. Bei gleicher Qualifikation werden Frauen vorrangig aufgenommen.

Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (allfällige Unterlagen wie Kataloge, Bildbeispiele eigener Arbeiten, CD's, DVD's, **Textproben von Beiträgen zur Fachtheorie** etc. sind in fünffacher Ausfertigung beizubringen) sind bis spätestens 13. Juli 2007 an die Universität Mozarteum Salzburg, A-5020 Salzburg, Mirabellplatz 1, zu richten. Bewerbungsunterlagen verbleiben an der Universität.

Rektorat

## ARGE Textilunterricht in Oberösterreich

# TextilKultur und Gestaltung

### BILDUNGSZIELE

1

Textilien sind ein wesentlicher und unverzichtbarer Teil unserer materiellen Ausstattung. Die schöpferische und reflexive Auseinandersetzung mit textilen Objekten soll die Lernenden zu einer selbstbestimmten und verantwortungsvollen Teilhabe am textilen Erbe und der kulturellen Identität der Gesellschaft befähigen.

2

Die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten sollen Schülerinnen und Schüler in die Lage versetzen, textile Sachverhalte und Phänomene zu verstehen, kritisch zu hinterfragen und mitzugestalten.

3

Da der Textilunterricht unmittelbar an die Lebens- und Verhaltensmuster der Schülerinnen/Schüler anknüpft wie z. B. bei ihrem Kleidungsverhalten, leistet der Gegenstand einen wichtigen Beitrag bei der Körper- und Geschlechterkonstruktion und trägt zur Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit bei.

4

Der Textilunterricht macht textile Objekte als Träger von Bedeutungen und nonverbaler Kommunikation erfahrbar und eröffnet Schülerinnen/Schülern die Teilhabe an jugend-, subkulturellen und transkulturellen Lebenswelten.

5

Durch die Vernetzung mit den Bereichen Technik, Ökonomie, Ökologie, Biologie, Sozialwissenschaften, Ästhetik und Kulturgeschichte leistet der Gegenstand einen Beitrag zur Hinführung der Schülerinnen/Schüler zum Denken in vernetzten Bezügen und zur Förderung des Bewusstseins für zentrale Probleme unserer Gesellschaft wie Gesundheit, Umweltfragen und Globalisierung.

6

Schöpferische Lernprozesse im Gegenstand Textilkultur und Gestaltung fördern divergentes Denken und eröffnen vielfältige, komplexe Erfahrungs- und Ausdrucksweisen.

Die fachspezifischen Lernhandlungen Wahrnehmen, Gestalten, Erfahren, Erkennen zielen auf die Entfaltung individueller Fantasie und Vorstellungskraft wie auf die Entwicklung von Kritikfähigkeit und Toleranz gegenüber dem Anderen.

>>>

<b>KOMPETENZEN:</b> Die Schüler sind fähig,	<b>BEZUGSFELDER</b>	<b>DETAILS und NOTIZEN</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textile Objekte, Handlungen, Sachverhalte und Phänomene aus Alltag und Kunst inter- und transdisziplinär verknüpfend zu betrachten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kultur: Lebenswelt/ Arbeitswelt, Kunst und Design</li> <li>&gt; Vernetzung d. Kulturwissenschaften und- Bereiche</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion: Analyse, Recherche, Vergleich, Synthese, Interpretation, Kritik, Wertung, Informationsquellen</li> <li>- Praxis: Verbale, schriftliche, visuelle, mediale Kommunikation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ästhetische Erscheinungsformen und Präsentations-Weisen aktueller und historischer textiler Kultur zu beschreiben.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kultur: Jugend, Alltag, global, regional</li> <li>&gt; Individualisierung u. Sozialisation/ Soziologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion u. Praxis: individueller und sozialer Aspekt textilen Handelns; Geschlechterkonstruktion, Klischees</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gebrauchsweisen und Bedeutungen von textilen Objekten in Beziehung zu deren kulturellen Kontext zu stellen und kritisch zu betrachten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kultur: Ding- und Sachkultur/ materielle Kultur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion u. Praxis: Material, Konstruktion, Funktionen, Zeichen und Symbole; Design Gebrauchsgut und Brauch, Kritik und Toleranz</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktion und Konsumtion von Textilien nach ökologischen und ökonomischen Aspekten zu analysieren und zueinander in Beziehung zu setzen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- KonsumentInnenbildung: Material- und Produktgenese, Arbeits- und Wirtschaftswelt, Umwelt und Gesundheit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion u. Praxis: Analyse und kritische Hinterfragung, Werthaltung Berufsorientierung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textile Objekte und Handlungen als Träger von Bedeutungen und nonverbaler Kommunikation zu lesen und einzusetzen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikation: Textile Sprache</li> <li>&gt; Körperbezug, Sinne/Ästhetik</li> <li>&gt; Gestaltungsprinzipien</li> <li>&gt; künstlerische Strategien</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion und Praxis: Ästhetische Erforschung, Erprobung, Anwendung und Erweiterung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textiltechnische Prozesse zu analysieren, anzuwenden und auf der Basis von Kenntnissen über textile Fertigungstechniken weitere textile Techniken anzueignen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textiltechnologie</li> <li>&gt; Fertigkeiten und Kenntnisse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion und Praxis: technische Erforschung, Erprobung, Anwendung und Erweiterung</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projekte zu textilen Themen unter Berücksichtigung ästhetischer, gestalterischer, kommunikativer, technologischer, ökologischer und ökonomischer Aspekte zu entwickeln, durchzuführen und zu begründen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kreativer Prozess</li> <li>&gt; Vernetzung von Praxis und Theorie/ von Fühlen, Denken u. Handeln</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexion und Praxis: Prozess: von der Idee/vom Wunsch zum Produkt Dokumentation und Präsentation</li> </ul>

7  
Der Textilunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten schülerorientierte Lernformen und Konzepte zu erproben, in welchen Eigeninitiative, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft der Lernenden gefördert werden.

8  
Der Textilunterricht leistet einen wesentlichen Beitrag zum Kompetenzerwerb,

indem er ausgehend von den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen/Schüler den Blick auf aktuelle und zukünftige textile Prozesse eröffnet.

Die Produktion von Textilien, deren Gebrauch sowie deren Vernetzung mit vielen Bereichen der Gesellschaft ist in einem ständigen Wandel begriffen und macht ein lebenslanges Lernen, das sich den veränderten Gegebenheiten stellen

muss, notwendig. Im Textilunterricht werden Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die Schülerinnen/Schüler befähigen, Verfahren zur Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll anzuwenden. Als Orientierung für eine spätere Berufswahl vermittelt der Gegenstand wichtige Vorkenntnisse und Informationen.

Nach eingehender Beratung fordert die **ARGE Textilunterricht in Oberösterreich** eine Umbenennung des derzeitigen Unterrichtgegenstandes „Textiles Werken“ in

## **„Textilkultur und Gestaltung“**

Die ARGE Textilunterricht folgt damit einer seit längerer Zeit von zahlreichen Kolleginnen und Kollegen erhobenen Forderung nach einer Bezeichnung, die den aktuellen Bildungszielen und Inhalten des Unterrichts entspricht.

## **BEGRÜNDUNG**

### **Präambel**

Die unverzichtbare Rolle von Textilien für die Lebensgestaltung jedes Menschen und der atemberaubende Wandel von Ästhetisierungspraktiken bei der Inszenierung des Körpers und der Privatsphäre erzwingen eine stetige Anpassung der Lerninhalte.

### **Inhalt und Methode**

Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen textile Objekte europäischer und außereuropäischer Provenienz, bevorzugt aus der Lebenswelt der Schülerinnen/Schüler. Sie werden hinsichtlich ihrer ästhetischen Erscheinung und im Hinblick auf ihren soziokulturellen Kontext untersucht. Dies geschieht in exemplarischer Form und grundsätzlich in Zusammenhang mit einer dem Alter der Lernenden entsprechenden praktischen Gestaltungsaufgabe. Dieses methodische Vorgehen, welches in der Verschränkung von Reflexion und praktischer Gestaltungsaufgabe besteht, stellt eine speziell für Heranwachsende anschauliche und effiziente Weise des

Lernens dar, das Kopf und Hand gleichermaßen fordert.

### **Vernetzung mit anderen Disziplinen**

Textilien werden in ihrer Vernetzung mit Kulturwissenschaften, Ökologie und Ökonomie untersucht. Diese interdisziplinäre Verknüpfung konfrontiert die Heranwachsenden mit Schlüsselthemen unserer Gesellschaft, wie z.B. mit ökologischen Problemen bei der Textilgewinnung oder den Auswirkungen der Globalisierung. Zusammenhänge von textilen Objekten und systemischen Kontexten zu verstehen, ist für die Umsetzung zukünftiger, befriedigender Lebensbedingungen unverzichtbar.

Einen für die Jugendlichen besonders relevanten Bereich der Kulturwissenschaft stellen die Praktiken der Identitäts- und der Genderkonstruktion dar, die in einem großem Maße über Kleidung erfolgt. Die Textilpädagogik kann diese für Jugendliche fundamentale Phase durch geeignete unterrichtliche Prozesse unterstützend begleiten.

### **Zentrale Kompetenz**

Kenntnisse und Fähigkeiten sowie ver-

netztes Wissen zur kritischen Auseinandersetzung mit textilen Ausdrucksweisen und bei praxisbezogenen Prozessen verwenden zu können, befähigt zu einer bewussten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Diese Kompetenzen sind nicht nur für den Jugendlichen als Orientierung von höchster Bedeutung, sie helfen auch dem Erwachsenen, sich an veränderte Situationen anzupassen, in welchen Textilien eine Rolle spielen.

### **Resumee**

Die Bezeichnung **„Textilkultur und Gestaltung“** bezieht sich einerseits auf den Inhalt des Gegenstandes nämlich die Textile Kultur, die Bereiche wie Kleidung, Wohntextilien, Gebrauchstextilien, Kunstobjekte u.a. umfasst, andererseits wird mit dem Zusatz Gestaltung auf das Hantieren und Gestalten mit Textilien hingewiesen.

Für weitere Informationen und Rückmeldungen stehen die Mitglieder der Arbeitsgruppe **Mag.<sup>a</sup> Ingrid Pohl, Mag.<sup>a</sup> Susanne Weiß, Mag.<sup>a</sup> Sigrid Pohl, Mag.<sup>a</sup> Gabriele Atteneder und Mag.<sup>a</sup> Julia Hasenberger** gerne zur Verfügung. (s.weisz@eduhi.at)

**Julia Hasenberger**

# Das weiße Hemd

## Mehrperspektivisches und kulturelles Lernen an einem textilen Alltagsgegenstand

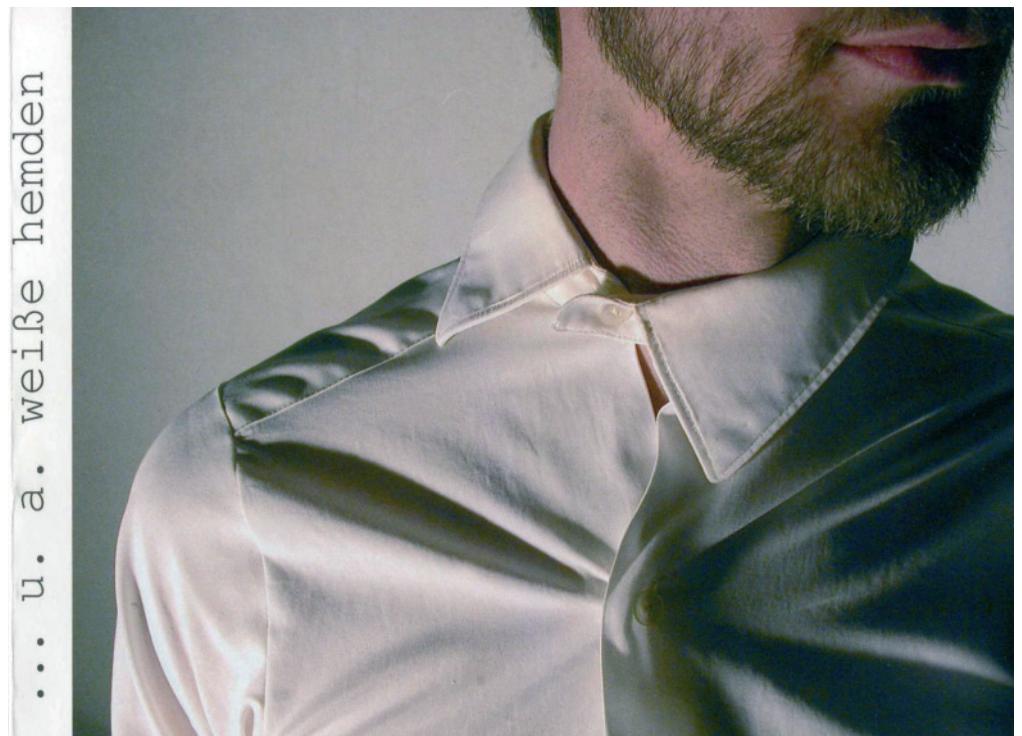
„Das weiße Hemd“ ist SchülerInnen vertraut und löst erfahrungsgemäß beim Brainwriting zu Beginn eines textilen Unterrichtsprojektes zahlreiche ästhetische und inhaltliche Ideen aus; denn dieses Kleidungsstück bietet sehr viele kulturelle Bezüge die unterrichtspraktisch aktivierbar sind.

Die Studierenden aus Lehramt TEXTILES GESTALTEN und TEXTIL/KUNST&DESIGN an der Kunstuniversität Linz bearbeiteten dieses Thema im Rahmen eines Projekts zu Beginn ihres Studiums. „Das weiße Hemd ist auf Kodierung und Konstruktion, auf Knopf und Kragen untersucht, aufgetrennt, zugenäht und zum Platzen gebracht“<sup>1</sup> (O. Univ. Prof. Mag. Marga Persson, die Initiatorin des Projektes).

Die Galerie Schloss Mondsee zeigte die Ergebnisse – achtundzwanzig Objekte – in der Ausstellung „u.a. weiße Hemden“ von 11. März bis 9. April 2007. In neuer Zusammenstellung ist eine weitere Präsentation der Arbeiten von 24. Oktober bis 14. November 2007 in der Galerie des OÖ Kunstvereins im Landeskulturzentrum Ursulinenhof in Linz vorgesehen.

### Didaktische Reflexion des Projektverlaufes

Aufgabe war, ein weißes Hemd zu beschaffen, dazu gedankliche und kulturelle Bezüge herzustellen und das Hemd gemäß dem eigenen Repertoire an Verfahren und Techniken frei zu bearbeiten. Das gefundene oder gekaufte weiße Hemd war für die Studierenden Aus-



löser, Handlungshilfe und Leitfaden für ihren persönlichen Gestaltungsprozess. Dies erwies sich besonders für Studierende mit sehr unterschiedlichen technischen und gestalterischen Vorkenntnissen, wie dies zu Beginn des Studiums der Fall ist, als adäquate Vorgabe.

In der Einstiegsphase des kreativen Prozesses recherchierten die Studierenden zur begrifflichen und inhaltlichen Bearbeitung in Literatur und Internet. Im Seminar wurden die ersten Projektideen vorgestellt und diskutiert. Dabei kam es bei den peer-Diskussionen und im Teamteaching zu angeregten Gesprächen; Konzepte wurden strukturiert und geschärft.

So befasst sich Doris Kirschner in ihrem Projekt „Weiße Übernahme“ in kri-

tischer Weise mit den globalisierenden und alles vereinheitlichenden Aspekten des weißen Hemdes. Sie sammelte Muster aus unterschiedlichen kulturellen Regionen, fügte diese mittels digitaler Bildbearbeitung zusammen, fertigte auf dieser Grundlage ein digital bedrucktes Hemd an, dem sie einen weißen Kragen, eine Knopfleiste und weiße Manschetten „verpasste“.

Das von Sarah Ascher mit Pferdehaaren und Perlen bestickte Hemd spielt auf Attribute der Weiblichkeit und auf Reiz-Signalwirkungen an. Die Arbeit „Kugelsicher“ von Elisabeth Eichler erfuh im Entstehungsprozess durch das Einnähen von Kugeln eine Formveränderung mit erstaunlichem Ausdrucksgehalt und emotionaler Wirkung.

Isabelle Habsburg-Lothringen „formell“ (2006)

Fotos von Miguel José Gonzalez Gonzalez



Sarah Ascher  
 Titel: \*Hemd \* Haar \*  
 Hemd\*  
 Jahr: 2005

Das „HERRENhemd“ von Johann Maurer, eine Papierskulptur mit eingefügtem weißem Hemd, besteht aus einer Verdichtung von Männerdarstellungen. Die entstandene panzerartige Konstruktion erinnert an die Wamsjacken unter den mittelalterlichen Rüstungen.

Die Studierenden wurden konzeptionell und technisch sowie bezüglich der individuellen Bearbeitung begleitet und beraten. Für alle Beteiligten entstanden wechselseitige Lernerfahrungen, denn nicht nur am eigenen, auch an den Objekten der anderen, konnten sie neue Zugänge und Arbeitsweisen erproben:

- plastische Bearbeitung wie das Einnähen von kleinen Gegenständen verändert die Proportionen des Hemdes
- Applizieren von Bändern, Schnüren, Haaren etc. an der Oberfläche bewirkt formale Betonungen und verändert somit Ausdruck und Aussage des Hemdes

Johann Maurer  
 Titel: „HERRENhemd“  
 Jahr: 2005

- Zerlegen und neues Zusammen-setzen von Hemdteilen ermöglicht völlig neue Konstruktionen und Aussagen
- Härten von Oberflächen, Ausfüllen, Überstülpen und Bemalen eröffnet neue gedankliche Assoziationsfelder
- Verfahren der digitalen Bildbearbeitung und des digitalen Stoffdrucks sind geeignet, mit bestehenden Hemdteilen verbunden zu werden, um Aussagen im weiter gefassten Kulturzusammenhang zu treffen

Der fixierte Projekthöhepunkt – der Tag der Ausstellungseröffnung in der Galerie Schloss Mondsee – erforderte zielgerichtetes Arbeiten.

Ein wesentlicher Faktor in den Lernprozessen war die Bilddokumentation: Die Studierenden setzten die ausgearbeiteten Objekte in Szene und konnten sie professionell fotografieren lassen. Die StudentInnen reflektierten, dass für sie diese Kooperation eine wichtige Station im Prozess war, da sich das Konzept durch Inszenierung und fotografische Darstellung komplettierte und mitunter

sogar neue Aussageebenen hinzukamen.

Die folgenden Zugänge zum Thema „Das weiße Hemd“ basieren auf dem Beitrag von Julia Hasenberger im Katalog zur Ausstellung und verstehen sich als Anregung zum Bearbeiten eines mehrperspektivischen Themas im Unterricht der 12 bis 14-Jährigen. Dabei können Aspekte der Literatur, Symbolik, Textiltechnologie, Sozialgeschichte, Ökonomie, Soziologie, Geschlechterverhältnisse und Religion angeregt werden.

### Literatur, Symbolik

In einem Interview mit Thomas Bernhard, das die Journalistin Krista Fleischmann im Jahr 1981 in Palma führte, ging es unter anderem um weiße Hemden. Auf die Frage, was ihn denn am Leben halten würde, antwortete Bernhard: „Na, auch der Glaube an die Mindestrente in erster Linie. Vielleicht noch ein paar Sachen, aber hauptsächlich, glaub' ich, ist es das. Das weiße Hemd im Himmel und die Mindestrente. Es gibt nix Schöneres. Aber zuerst die Mindestrente, weil da bin ich ja noch da. Das Himmels-



hemd kommt ja erst nachher, wenn die Rente aufgegessen ist und der Chirurg einen falschen Schnitt gemacht hat oder ein Huster mich umgebracht hat. Und dann schlüpf' ich ja sofort in das weiße Himmelshemd."<sup>2</sup> Bernhard plaudert weiter über seine Sehnsucht nach dem Himmel und nach der Stickerei auf dem Tag- oder Nachthemd, das man dort tragen werde. Es sei immer das gleiche Hemd, man brauche sich gar nicht mehr umzuziehen, weil es dort keine Hygiene, keinen Schmutz, keine chemische Industrie und keine Philosophie mehr gäbe.

### Textiltechnologie

Um ein weißes Hemd zu haben, ist es nötig, ein gewebtes Tuch zu bleichen. Das Verfahren der Leinenbleiche, wie es beispielsweise im 17. Jahrhundert im holländischen Haarlem durchgeführt wurde, war ein aufwändiges Verfahren, das je nach Witterung fünf bis sieben Monate dauerte. Dies zeigt, dass ein weißes Hemd mit hohen Ansprüchen verbunden ist: zuerst muss es weiß werden; dann „muss“ man eines haben; wenn man es hat, soll es weiß sein; und wer zudem das von Bernhard genannte weiße Himmelshemd ersehnt, wird Mühen aufwenden, die über langwierige Verfahren der Leinenbleiche weit hinausgehen.

### Sozialgeschichte, Ökonomie

Der schottische Philosoph Adam Smith legte im Jahr 1776 mit seinem Werk „*An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*“ (Eine Untersuchung über Natur und Ursachen des Wohlstands) einen der grundlegenden Texte der modernen Wirtschaftswissenschaften vor. Darin war für ihn der Besitz eines weißen Leinenhemdes Indiz dafür, nicht verarmt zu sein.

Smith stellte im Sachverhalt der Unterscheidung von entbehrlichen und unentbehrlichen Dingen die Frage, ob

ein sauberes Leinenhemd für einen Arbeiter als Lebensunterhalt nötig sei oder nicht: „Ein leinenes Hemd z.B. ist genaugenommen kein unentbehrliches Lebensbedürfnis. [...] Aber heutigentags würde in den meisten europäischen Ländern ein achtbarer Tagelöhner sich schämen, öffentlich ohne ein leinenes Hemd zu erscheinen, da der Mangel desselben jenen schimpflichen Grad von Armut anzuzeigen schiene, in welchem, wie man annimmt, niemand fallen kann, wenn ihn nicht eine äußerst schlechte Aufführung so weit herunter bringt.“<sup>3</sup>

Der Besitz eines weißen Leinenhemdes ermöglichte also die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Wer keines besaß, war gleichsam seiner Würde beraubt.

### Soziologie

Weißes Hemden sind weiterhin Voraussetzung für den Eintritt in bestimmte Bereiche der Gesellschaft. So ist im „Business-Knigge international“ unter der Rubrik Farbwahl bei Kleidung zu lesen, dass jene, die auf der Karriereleiter höher klettern wollen, einen dunklen Anzug mit weißem Hemd und dezenter Krawatte wählen sollen. Die Knigge-Leitlinien richten sich an dieser Stelle – im Kontext der Toppositionen – nur an Männer.

Als der amerikanische Soziologe Edwin Sutherland 1949 sein Werk „*White Collar Crime*“ veröffentlichte, prägte er damit den Begriff der „Weiße-Kragen-Kriminalität“. Sutherland bezeichnete als „white collar Kriminalität“ all jene Delikte, die von Personen aus der gehobenen Gesellschaft im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit verübt werden. Die Täter erlernen die erforderlichen Verhaltensweisen durch den zwischenmenschlichen Umgang und durch das Verständnis von Systemstrukturen gesellschaftlicher, politischer oder wirtschaftlicher Art. Ein gewandter Wirtschaftsstraftäter macht sich in den sel-



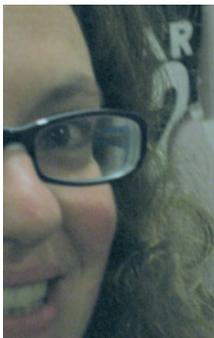
tensten Fällen die „Hände schmutzig“, sondern bewegt sich vielmehr auf einer strategischen Tatabene.<sup>4</sup>

Elisabeth Eichler  
Titel: „Kugelsicher“  
Jahr 2006

### Geschlechterverhältnisse

Und wer macht ein weißes Hemd wieder weiß? Das weiße Hemd muss nach Knigge „glatt gebügelt und makellos“ sein, doch wie? Aktuell wird mit folgendem Slogan für eine moderne Haushaltstechnologie, ein Dampf-Bügel-System, geworben: „Mit Volldampf voraus! Jederzeit attraktiv und tadellos in Form – das sollte unser persönlicher Anspruch sein.“<sup>5</sup> Auf der Werbefläche ist ein lachender junger Mann zu sehen, welcher, bekleidet mit einem weißen Kurzarmhemd, unter Verwendung des angepriesenen Dampf-Bügel-Systems bügelt. Das Dampf-Bügel-System richtet sich an jene, so ist zu lesen, die

Doris Kirschner  
Titel: „Weiße Übernahme“  
Jahr 2006



Julia Hasenberger  
1973 geboren in Linz.  
Lehramtsstudium der  
Kunstpädagogik und Phi-  
losophie an der Universi-  
tät für angewandte Kunst  
Wien und Universität  
Wien, Masterstudium im  
Bereich Textil – Kunst und  
Design / UDK Göteborg  
und UIAK Helsinki,  
Forschungsaufenthalt an  
der UDK Berlin, seit 1999  
Universitätsassistentin  
am Institut für Kunst und  
Gestaltung / Kunstuniver-  
sität Linz und seit 2004  
Vertragslehrende im  
Bereich Werkerziehung  
Textil an der Pädago-  
gischen Hochschule der  
Diözese Linz.  
Kontakt: Julia.Hasenber-  
ger@ufg.ac.at

„höchste Ansprüche an sich selbst“  
stellen.

Das weiße Hemd scheint in der Lage  
zu sein, Menschen unter Druck zu set-  
zen. Ist das weiße Hemd ein oktroy-  
iertes Diktat? Ist es männlich, mächtig,  
kapitalistisch oder spießig?

In seiner genuinen Form war das lose,  
gerade geschnittene, kittelartige Hemd  
geschlechtsneutral. Es wurde ursprüng-  
lich von Mann oder Frau direkt auf der  
Haut getragen. Sprachgeschichtlich  
handelt es sich um die Substantivie-  
rung des indogermanischen Wortes  
„kem“, das so viel heißt wie bedecken,  
verhüllen. Daraus entwickelte sich im  
germanischen Sprachgebrauch „hama“  
= Kleidung, althochdeutsch „hamed“  
und Mittelhochdeutsch „hemede“, was  
dem heutigen Wort Hemd sehr nahe  
kommt.<sup>6</sup>

Das Handwörterbuch des deutschen  
Aberglaubens lehrt, dass das Hemd  
hohen symbolischen Gehalt hat: „Da  
das eigentliche Hemd unmittelbar am  
Körper anliegt, ist es wie kein zweites  
Kleidungsstück am besten geeignet, die  
Person des Trägers selbst zu vertreten,  
dessen Eigenschaften gewisserma-  
ßen an dem Hemde haften, wie nicht  
selten auch sein Leben selbst. Und so

erscheint das Hemd auch geradezu als  
Körperhaut, als bloße Hülle der See-  
le ...“<sup>7</sup> Das Hemd ist Symbol für die  
menschliche Existenz.

### Religion

Wie halten es die Götter mit dem wei-  
ßen Hemd?

Die Göttin Isis war die Schutzherrin  
des Leinens, des Mondes und der Un-  
terwelt. Wer ihr Reich betrat, musste  
ein linnen Gewand tragen, das ein  
Symbol für Reinheit und Licht war. Die  
Ägypter wickelten daher ihre Toten in  
Leinenbinden und ihre Priester hüllten  
sich in weiße Leinengewänder. Dieser  
Brauch der weißen Gewandung hat sich  
unter weiteren griechischen Einflüssen  
in der christlichen Kirche bis heute in  
Form des weißen Chorhemdes, der  
Alba, erhalten.

Die christliche Theologie kennt das  
weiße Hemd als Symbol der Gottesnä-  
he, des sich zeigenden Gottes, der The-  
ophanie – wenn sich die Gottheit in der  
Menschenwelt bzw. Natur manifestiert.  
Der Mensch, der am Leben Gottes  
teilhat, wird „nicht entkleidet, sondern  
überbekleidet“<sup>8</sup>. So symbolisiert das  
christliche Taufkleid, dass der Täufling  
am göttlichen Leben teilhat.

Wie der Volksmund weiß: „In einem  
letzten Hemd, das keine Taschen hat,  
verlässt der Mensch die Erde.“ Und  
wie Thomas Bernhard wusste, erhält er  
selber im Himmel ein neues, sauberes  
Himmelshemd.

Aus der Summe der angeführten Aus-  
sagen zum weißen Hemd lässt sich fest-  
stellen, dass es ein polyvalentes Symbol  
ist, das innerhalb einer historischen und  
geografischen Verankerung lesbar ist:  
Welche Wirkung hätte das weiße Hemd  
der High-Potential-Führungskraft ohne  
seine implizite religiöse Bedeutung? Ein  
Symbol fungiert als Vehikel, das Vor-  
stellungen evoziert. So markieren die  
in diesem Text thematisierten weißen  
Hemden den Eintritt in weltliche wie  
geistige Zonen des Lebens, begrenzen  
und überwinden ebenso Begrenzungen  
und bleiben in ihrem weißen Schein  
weiterhin hinterfragbar.

- 1 Marga Persson. u.a. weiße Hemden. Ausstel-  
lungskatalog. Edition Schlosshof Omnipublica,  
Mondsee 2007. s.p.
- 2 Thomas Bernhard. Eine Begegnung. Gespräche  
mit Krista Fleischmann. Frankfurt am Main.  
Suhrkamp 2006. S. 20.
- 3 Adam Smith. Der Wohlstand der Nationen.  
Eine Untersuchung seiner Natur und seiner Ur-  
sachen. München. FinanzBuch 2006. S. 1085.  
[http://www.ibiblio.org/ml/libri/S/SmithA\\_MoralSentiments\\_p.pdf](http://www.ibiblio.org/ml/libri/S/SmithA_MoralSentiments_p.pdf) "A linen shirt, for  
example, is, strictly speaking, not a necessary  
of life. [...] But in the present times, through  
the greater part of Europe, a creditable day-  
labourer would be ashamed to appear in public  
without a linen shirt, the want of which would  
be supposed to denote that disgraceful degree  
of poverty which, it is presumed, nobody can  
well fall into without extreme bad conduct."
- 4 Vgl. Alexander Schulz (2006): <http://www.medienelikte.de/wettbewerbsrecht.htm>  
(15.1.2007)
- 5 <http://www.komfort-buegeln.at> (15.1.2007)
- 6 Vgl. Ulla Gohl-Völker. Zwischen Mensch und  
Umwelt – das Hemd. Betrachtungen eines  
Kleidungsstückes. In: ...textil...Wissenschaft,  
Forschung, Unterricht. 1/2005. Hohengehren.  
Schneider. S. 38.
- 7 Hanns Bächthold-Stäubli. Handwörterbuch  
des deutschen Aberglaubens. hrsg. unter bes.  
Mitw. von Eduard Hoffmann-Krayer. Bd. 4. Ber-  
lin. De Gruyter 1942. S. 1709.
- 8 Paulus 2. Korinther 5 / 4. Neues Testament.  
Einheitsübersetzung.

Ruth Mateus-Berr

## Royston Maldoom: „Wir sollten mit der Kunst beginnen. Wenn man zusammen getanzt hat, kann man auch miteinander leben.“

Warum man im Kunstunterricht tanzen kann und was das mit performativer Integration und Diversity Management zu tun hat.

„We have to make it passionate“

**Royston Maldoom**

Leidenschaft muss man haben und erleben, um sie weitergeben zu können. Wie kann man passion in der Schule leben?

Zuerst müssten die starren, zeitlich linearen und gesetzlichen Vorgaben veränderbar gemacht werden. Zum Beispiel wird beim Projekt „Tanz die Toleranz“ der Caritas Wien zweimal wöchentlich oder auch täglich geprobt. Unterricht entfällt zugunsten des Projektes und konzentriertes Arbeiten „en bloc“ wird möglich.

**Warum ist in bildungspolitischen Positionen niemand zu nachhaltigen Veränderungen bereit?**

Potentiale einer intensiven kulturellen Bildung als Chance für die Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen mit all den gesellschaftlichen Erwartungen sind nachgewiesen.



Kreativität, Teamgeist, Ausdauer, Motivation, Fokus (Aufmerksamkeit), Konzentration, Frustrationstoleranz, das Aushalten von Ambivalenzen, Begeisterungsfähigkeit und selbstverantwortliches Handeln können durch Projekte wie dem *Contemporary Stage Dance* von Royston Maldoom gefördert werden.<sup>1</sup>

Tanz ist die ursprünglichste Kommunikations- und Ausdrucksform, ist nonverbal und hilfreich für die Integration von Kindern unterschiedlicher Herkunft. Tanz als eine elementare Kunstform überschreitet Sprachbarrieren und lässt Kommunikation, Verständnis und Respekt zwischen den Menschen unterschiedlichster Herkunft entstehen.

KünstlerInnen und PädagogInnen müssen Zusammenhänge und „Schlüsselerlebnisse“ selbst erlebt haben und für Jugendliche erkennbar machen. Kunst wird damit verständlicher und zugänglicher.<sup>2</sup>

„There is always a danger that a teacher is not truly experienced about themselves and that the transformation and the joy can't be transferred.“

**Royston Maldoom**

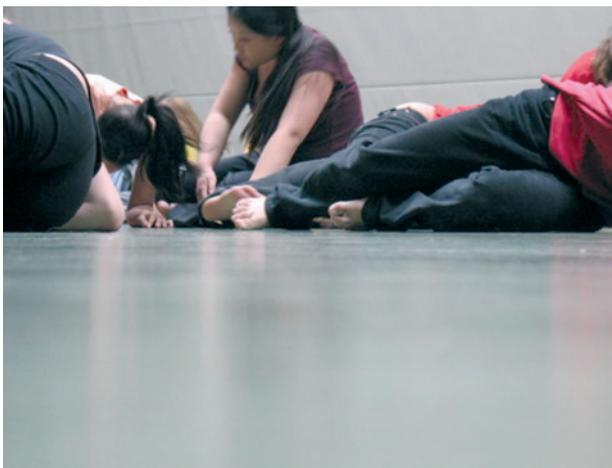
Royston Maldoom bezieht klar Stellung in der Kunst- und Kulturerziehung: Kunst und Kultur sind für ihn „pre-curricular“. Kinder müssten vor der lehrplanmäßigen Wissensvermittlung damit konfrontiert werden, da Erfahrungen in diesen Bereichen fundamental sind, um Kinder für den Akt des Lernens vorzubereiten. Dazu leisten seine Tanzprojekte einen essentiellen Beitrag.

Für Royston Maldoom ist gegenseitiger Respekt zentraler Punkt seiner Arbeit und Grundvoraussetzung in seinem professionellen Vorgehen. Der amerikanische Soziologe und Kulturhistoriker Richard Sennet schreibt in seinem Buch über den Respekt, dass Mildtätigkeit

Probe

(Foto: Martin Ebenhöf)

Schulschiffgruppe mit Royston Maldoom (Foto: Lukas Greilinger & Ruth Mateus-Berr)



Probensituationen  
(Fotos: Thomas F. Berr)

verletzend wirken kann und Mitleid in Verachtung umschlagen kann, denn zwischen Mitgefühl und Ungleichheit besteht ein enger Zusammenhang.<sup>3</sup> Diese Annahme bestätigte sich im Rahmen eines Erfahrungsaustausches der BetreuerInnen von „Tanz die Toleranz“. Eine Streetworkerin, die eine der Tanzprojektgruppen betreute, nicht selber mittanzte und deshalb auch vermutlich das Konzept von Royston Maldoom nicht kannte, forderte mehr Geduld von den Tanzassistentinnen. Aber genau darin bestand der Erfolg: Niemand wurde bei „Tanz die Toleranz“ mit mehr oder weniger Geduld oder Respekt behandelt. Alle haben die gleiche Chance und für alle gelten die gleichen Regeln. Es geht Royston Maldoom darum, alle gleichwertig zu behandeln. Die Kids sind auf Grund der klaren Regeln nicht

fortgeblieben, sondern haben bei den Proben mit Freude mitgetanzt. Royston Maldoom spricht eine klare und direkte Sprache. Manchen kommt sie vielleicht zu hart vor. Die Kinder verstehen sie gut. Möglicherweise sind wir in der Pädagogik genau da zu vorsichtig.

Die Studie „Bildungs-Delphi“ belegt durch ExpertInnen den Reformbedarf von Lernmethoden. Demzufolge wird es in Zukunft auch weniger um das Vermitteln von Wissen gehen, als vielmehr um die Vorbereitung und Durchführung von Projekten, die handlungsbezogene Lernprozesse ermöglichen.<sup>4</sup>

„Tanz die Toleranz“ ist nun gleichsam ein *Displacement als kunstpädagogische Strategie*<sup>5</sup>, weil zwar Tanz und Bühne im Kunstkontext stehen, jedoch Royston Maldoom eine „Bühne der Gesellschaft“ entwirft, einen „Heterotopos“, in dem Jugendliche unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft gemeinsam ein Projekt erarbeiten und präsentieren. Eine „Bühne der Gesellschaft“ versteht Maldoom vielleicht äquivalent als soziale Skulptur im Sinne Joseph Beuys.

Die Grenzen zwischen Performance als Kunst und sozialer Praxis werden auch von den AutorInnen der Ausgabe von *Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst*, Gabriele Klein und Wolfgang Sting als fließend bezeichnet.<sup>6</sup>

In der choreographischen Arbeit von Royston Maldoom werden wie mit dem „performative turn“ theaterferne Bereiche unter Rücksichtnahme ihres theatralen Charakters beschrieben, so etwa politische, sportliche, kulturelle und soziale Aktivitäten.

In diesem Sinne gibt es nicht mehr die „klassischen Unterrichtsfächer“ sondern die Transdisziplinarität, wie es auch in der Gesellschaft zunehmend nicht mehr die „klassischen kulturellen Identitäten“ gibt, sondern eine diverse Gesellschaft. Demnach leben wir ja bereits in einer von Wolfgang Welsch

beschriebenen Transkulturalität<sup>7</sup>, in der keine Kultur mehr statische Grenzen aufweist. Dies gilt für alle Kulturformen. Wir leben heute in wechselnden kulturellen Identitäten und ästhetischen Handlungsräumen.

Helga Kämpf-Jansen beschreibt in ihrem Input „Zum Konzept Ästhetische Forschung“ bei der BÖKWE-Tagung in Graz 2006, dass „(...)Kinder und Jugendliche offensichtlich in der Lage sind, über intensive Auseinandersetzungen in ästhetischen Erfahrungsräumen, ihren Blick auf die Dinge, ihr soziales Verhalten und ihre Einstellungen zu verändern.“<sup>8</sup>

### Erfahrungsbericht von „Tanz die Toleranz 2007“:

Vor Probenbeginn beschwerten sich zwei Mädchen darüber, dass sie von anderen in der Klasse ausgelacht wurden und forderten eine Intervention der Klassenbetreuerin. Dazu kam es dann nicht mehr... In der 2. Probenwoche: Zitat: „Am Anfang war das schon sehr schwierig, weil ich mich noch nie so viel bewegt habe. Jetzt macht es richtig Spaß und die Leute sind auch sehr nett, nicht nur aus unserer Klasse, die sowieso - aber auch die anderen.“ Die zwei Mädchen arabischer Herkunft fühlten sich in der bisherigen Klassengemeinschaft sehr isoliert. Beide trugen Kopftuch und sprechen trotz guter Deutschkenntnisse meistens arabisch miteinander. In der 2. Probenwoche geben sie ihrer Klassenbetreuerin diese Rückmeldung. Die Klassen-KameradInnen und die anderen werden nun als sehr nett beschrieben. Alle sitzen im gleichen Boot, auch die LehrerInnen machen Fehler. Alle machen Fehler. Niemand wird ausgelacht. Alle versuchen sich zu konzentrieren und den Fokus zu halten. Man nimmt sich ernst. Dadurch, dass eine der Bedingungen in diesem Projekt war, dass die KlassenlehrerInnen auch Role-Models sind und mittanzen, werden Lehrende und Lernende

zu Forschern/Forscherinnen, indem sie gemeinsam eine Choreographie erarbeiten und tanzen, an die persönlichen Grenzen gehen und mit Fehlern umgehen lernen. Die Herausforderung der motivierten Konzentration durchzieht ja unsere ganze Arbeit in der Schule und ich finde es bemerkenswert, auf welche Art den Jugendlichen bewusst gemacht wird, wie wichtig es ist, konzentriert bei der Sache zu sein, es ist „Lernen aus der Praxis“. Andere SchülerInnen berichten nach 2 Wochen Probearbeit: „Wir haben gelernt, dass Tanzen nicht nur bedeutet sich einfach zu bewegen, sondern mit Hilfe von Bewegung Gefühl, Kraft und Stärke zu vermitteln.“

**„If you don´t have focus, there is no chance you´ll succeed.“**

**Royston Maldoom**

Eine weitere Besonderheit in der Arbeit mit Royston Maldoom ist seine Klarheit. Er gibt klare Regeln vor. Alle werden gleich („mit zärtlicher Strenge sowie kreativer Leidenschaft“) behandelt. Alle müssen barfuß tanzen. Viele PädagogInnen tendieren dazu in eine therapeutische Rolle mit zu viel Verständnis und zu wenigen Anforderungen zu verfallen. Mit Augenzwinkern sagt Maldoom zu den Jugendlichen:

**„We don´t want to hear your pain.“**

**Royston Maldoom**

Klare Sprache mit klaren Anweisungen wird als autoritär gedeutet und steht in vermeintlichem Gegensatz zu demokratischem Verständnis. Es wird nicht erkannt, dass klare Regeln Sicherheit in einer instabilen Umwelt geben. Selbstverantwortung, Disziplin und Mündigkeit werden ebenso vorausgesetzt wie Selbstgestaltung. Dies geschieht entgegen dem Zeitgeist von Werbung und Konsum.

Kunst kann diese Qualitäten vermitteln. Royston Maldoom wurde durch die cho-

reographische Arbeit im Rahmen eines Projektes der Berliner Philharmoniker mit Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft in Berlin bekannt, die in dem Film „Rhythm is it!“ dokumentiert ist.

Seit mehr als dreißig Jahren hat er zahlreiche ähnliche Projekte weltweit durchgeführt, wobei er besonders auf Nachhaltigkeit Wert legt. Das ist auch das Ziel von „Tanz die Toleranz“. Für die Caritas Wien ist dieses Projekt im Rahmen der Eröffnung der Festwochen ein Auftakt für weitere verschiedenartige Projekte mit genauso verschiedenartigen Menschen ab Sommer 2007. Die Brunnenpassage im 16. Wiener Gemeindebezirk wird zu einer Begegnungsplattform für diese Aktivitäten.

Die Stars des Abends der Eröffnung der Wiener Festwochen 2007 sind neben Bobby McFerrin, Hubert von Goisern & Band, Luttenberger\*Klug, Royston Maldoom, Missy May, Muhabbet,



Joe Zawinul & Syndicate, Zweitfrau das Tanzensemble mit 220 Kindern und Jugendlichen. (BG Schulschiff Bertha von Suttner, PS Schellingergasse, BG Alt Erlaa, G Sacré Coeur, KMSPlanckenmaistr, „KMS Steinbrechergasse, VS Kleistgasse, KiGa Hugo Meisl-Weg, Jugendliche aus dem 16. Wiener Gemeindebezirk, ...) Sie tanzen in Begleitung des Wiener Sinfonie Orchesters unter der Leitung von Johnny Bertl zur Musik von Gustav Holst „Die Planeten“.



Die Biographien dieser jungen Menschen versammeln Flüchtlings- und MigrantInnenschicksale, Kindheiten im gesellschaftlichen Hinterhof, aber auch bürgerliche Wohlbehütetheit. So verschieden ihre Geschichten sind, sie sind durch eine Sprache verbunden: den Tanz.

Royston Maldoom  
(Foto: Ruth Mateus-Berr)

Dokumentiert wird dieses Projekt von Studierenden und Absolventinnen der Kunstvermittlung der Universität für angewandte Kunst Wien.

Ein nachhaltiger Bildungsansatz, bei der Fähigkeiten wie Innovation, Kreativität, Flexibilität, Phantasie entwickelt werden, entspricht den Förderungsbedingungen von UNESCO-Projekten<sup>49</sup>: Wir entwickeln ohne tanzen zu können, mit uns noch unbekanntem Menschen eine eigene Choreographie zu über-

## Schulschiff

(Foto: Thomas F. Berr)



Ruth Mateus-Berr ist seit 17 Jahren in Doppelfunktion, als Kunstvermittlerin an Wiener Schulen und als Kunst – und Designpädagogin an der Universität für angewandte Kunst wissenschaftlich, künstlerisch und fachdidaktisch tätig.

[www.ruth-mateus.at](http://www.ruth-mateus.at)

raschenden Aufgabenstellungen und zu einer für die meisten Ohren ungewohnten Musik und schaffen Lösungen, die modellhaft Schlüsselqualifikationen der Zukunft sind.

„Die demographische, wirtschaftliche und politische Entwicklung lässt den Umgang mit Vielfalt/Unterschiedlichkeit (Diversity) zu einer gesellschafts- und bildungspolitischen Priorität werden. In einer zunehmend globalisierten Welt erhöht sich die Notwendigkeit, mit Menschen anderer Kulturen, Sprachen, Traditionen, Lebens-, Arbeitsgewohnheiten und Weltansichten zusammen zu arbeiten. Das heißt: Auf dem Arbeitsmarkt und damit auf dem weiteren Lebensweg (Anm. d. Verfasserin) werden diejenigen die besten Chancen haben, die über interkulturelle Kompetenz und Sprachkenntnisse verfügen, die sich flexibel auf neue Situationen einstellen können und sich in unterschiedlichsten Kontexten angemessen und kompetent zu verhalten wissen. Ebenso wichtig ist, dass interkulturelle Kompetenz die Anerkennung von Minderheitenangehörigen in der Gesellschaft unterstützt und damit ihre Integration optimal fördert. Das konstruktive Management von Vielfalt und Verschiedenheit, sowie die individuelle Befähigung, mit unterschiedlichen geprägten Menschen umzugehen, ist sowohl in gesellschaftlicher als auch in wirtschaftlicher Hinsicht eine Ressource.“<sup>10</sup>

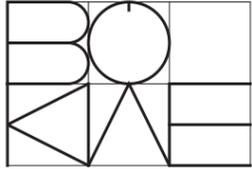
- 1 vgl. Helga Kämpf-Jansen: Zum Konzept „Ästhetische Forschung“ in: BÖKWE. Internationale Fachtagung. Graz 2006. S.39
- 2 vgl. Bpb. Bundeszentrale für politische Bildung. Interview auf dem europäischen Kongress „Lernen aus der Praxis.“ 22.-24. September 2005
- 3 vgl. Richard Sennet. Respekt im Zeitalter der Ungleichheit. Berlin 2002. S.34



- 4 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Delphi-Befragung 1996/98. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft – Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Abschlussbericht. Zusammenfassung von Delphi I „Wissensdelphi“ und \_Delphi II „Bildungsdelphi“. München/Basel 1998. S.8
- 5 vgl. Christiane Brohl. Displacement als kunstpädagogische Strategie. Lüneburg 2001 S.329
- 6 vgl. Performance: Positionen zur zeitgenössischen szenischen Kunst / Gabriele Klein; Wolfgang Sting (Hg.). - Bielefeld: transcript, 2005.
- 7 Wolfgang Welsch in: Institut für Auslandsbeziehungen (Hrsg.): Migration und Kultureller Wandel, Schwerpunktthema der Zeitschrift für Kulturaustausch, 45. Jg. 1995 / 1. Vj., Stuttgart 1995
- 8 vgl. Helga Kämpf-Jansen: Zum Konzept „Ästhetische Forschung“ in: BÖKWE. Internationale Fachtagung. Graz 2006. S. 39
- 9 vgl. Gabriele Eschig, Generalsekretärin der Österreichischen UNESCO-Kommission in: BÖKWE. Internationale Fachtagung. Graz 2006. S.162
- 10 aus: Stiftung SPI (Hg.) Sozialpädagogisches Institut Berlin – Walter May <http://www.stiftung-spi.de>

### Weiterführende Literatur:

Let's twist again : was man nicht denken kann, das soll man tanzen Performance in Wien von 1960 bis heute; eine psychogeografische Skizze ; if you can't think it, dance it ; performance in Vienna from 1960 until today; a psychogeographic map / Carola Dertnig ; Stefanie Seibold (Hg.). - Gumpoldskirchen ; Wien: DeA-Buch-und-Kunstverl., 2006. (De'A-Skriptum)  
Tanz in Schulen Stand und Perspektiven. Dokumentation der ‚Bundesinitiative Tanz in Schulen‘ Linda Müller u. Katharina Schneeweis (Hg.), 2006. <http://www.tanzinschulen.de/>



## BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilosophisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen

BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen  
[www.boekwe.at](http://www.boekwe.at)

### Impressum

#### Präsidium:

1.Vorsitzende: MMag. Marlies Haas [marlies.haa@schule.at](mailto:marlies.haa@schule.at)  
2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler [office@reingardklingler.at](mailto:office@reingardklingler.at)  
Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock  
Kassierin: Mag. Rena Jani  
Stv.: Ilse Graschopf, VOBL  
Schriftführerin: Mag. Elfriede Köttl, HR  
Stv.: Mag. Heinrich Nagy  
1.FI-Vertreter: Mag. Markus Riebe, FI  
2.FI-Vertreter: Mag. Peter Körner, FI

#### Landesvorsitzende:

Burgenland: Brigitta Imre, HOL [brigitta.imre@utanet.at](mailto:brigitta.imre@utanet.at)  
Kärnten: Mag. Ines Blatnik [ines.blatnik@lycos.de](mailto:ines.blatnik@lycos.de)  
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr.  
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß [d.weisz@eduhi.at](mailto:d.weisz@eduhi.at)  
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger [fpirstinger@pze.at](mailto:fpirstinger@pze.at)  
MMag. Heidrun Melbinger-Wess [atelier1@utanet.at](mailto:atelier1@utanet.at)  
Tirol: Mag. Monika Ortner [monika\\_ortner@hotmail.com](mailto:monika_ortner@hotmail.com)

#### Landeskoordinatoren:

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger [hoerud@yahoo.com](mailto:hoerud@yahoo.com)  
Wien: Dr. Harald Machel [h.machel@aon.at](mailto:h.machel@aon.at)

#### Landesgeschäftsstellen:

Burgenland: Mag. Ursula Dyczek  
Lorettostr. 37, 7053 Hornstein  
Kärnten: Mag. Ines Blatnik  
Millstätterstr. 43, 9523 Landskron  
[ines.blatnik@lycos.de](mailto:ines.blatnik@lycos.de)  
Niederösterreich: Mag. Leo Schober  
2630 Buchbach 88 [l.schober@gmx.net](mailto:l.schober@gmx.net)  
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer  
Eisenbahng. 3, 4020 Linz [klaushuemer@hotmail.com](mailto:klaushuemer@hotmail.com)  
Steiermark: Mag. Andrea Stütz  
8102 Semriach 360/3 [andrea\\_stuetz@gmx.at](mailto:andrea_stuetz@gmx.at)  
Tirol: Mag. Klaus Pöll  
Angerweg 24, 6423 Mötzt [jk.poell@schule.at](mailto:jk.poell@schule.at)  
Salzburg, Vorarlberg, Wien: Bundesgeschäftsstelle

#### Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner  
Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
Kto. P.S.K. 92.124.190

#### Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen  
Redaktionsleitung: Franz Billmayer, Univ.Prof.

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger  
Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

#### Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten, Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen

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

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkerzieherInnen

### Redaktionelles

#### Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter) [Franz.BILLMAYER@moz.ac.at](mailto:Franz.BILLMAYER@moz.ac.at)  
Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
Reingard Klingler [office@reingardklingler.at](mailto:office@reingardklingler.at)

#### 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. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

#### Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

#### Redaktion und Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle  
Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien  
Tel. +43-676-3366903 email: [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
<http://www.boekwe.at>

#### Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.  
Heft 2 (Juni): 1.März  
Heft 3 (Sept.): 1.Juni  
Heft 4 (Dez.): 1.Sept.

Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende des 1. Monats im Quartal

#### Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos):	€ 35.00
Studenten (Inskr.-Nachw.):	€ 17.50
Normalabo:	€ 35.00
Einzelheft:	€ 10.00
Auslandszuschlag:	€ 3.00

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

### Michael Wimmer

# Vielfalt und Kooperation: Kunst, Kultur und Bildung im Dialog

## Bestandsaufnahme kulturelle Bildung in Österreich

Die zukünftige Gestaltung unseres Bildungssystems, unser Zusammenleben in einer Gesellschaft der Vielfalt, die Bedeutung von kultureller Kompetenz für den beruflichen Erfolg, Partizipation von Kindern und Jugendlichen am kulturellen Leben – all das sind Herausforderungen, die Kunst-, Kultur- und Bildungseinrichtungen betreffen. Der Umgang mit diesen Herausforderungen wird zunehmend von unserer Fähigkeit abhängen, selbst kreativ zu denken und den Mut aufzubringen, neue Wege zu versuchen.

#### Aus den Erfahrungen anderer lernen

Bereits heute existiert in Österreich ein breites Angebot an kulturellen Initiativen und Einrichtungen für Kinder und Jugendliche: Seien es die institutionalisierten Vermittlungsprogramme von Museen, Theatern oder Musikschulen oder die vielen engagiert aus dem Boden gestampften Privatinitiativen zwischen Künstlerinnen und Lehrerinnen, sie tragen zur Persönlichkeitsentwicklung von jungen Menschen bei. Woran es jedoch bisher fehlt, ist eine systematische Bestandsaufnahme. Letztere ermöglicht ein besseres Verständnis darüber, welche Bedingungen für das gemeinsame Gelingen einer Partnerschaft gegeben

sein müssen: Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur wird EDUCULT in einer Österreich weiten Bestandsaufnahme – zunächst exemplarisch – sichtbar machen, wie und wo Kultur, Kunst und Bildung bereits heute erfolgreich kooperieren. Zu oft gibt es noch Hindernisse und Schwierigkeiten. Neben der Analyse einzelner Projekte will EDUCULT Menschen aus Bildung und Kultur, aber auch aus anderen Teilen der Gesellschaft miteinander ins Gespräch bringen. Im Dialog können neue, innovative Formen des Zusammenwirkens auf breiter und nachhaltiger Basis entstehen. Daraus wächst ein Empfehlungskatalog, der Verantwortliche aus Kunst, Kultur, Bildung und Politik motiviert, sich in Zukunft aktiv des Themas anzunehmen.

#### Aktive Suche nach erfolgreichen Partnerschaften

Unter dem Motto „Vielfalt und Kooperation – Kunst, Kultur und Bildung im Dialog“ sucht EDUCULT in den nächsten Monaten innovative Best-Practice Modelle zu Kooperationen von Kunst, Kultur und Bildung in Österreich. Auch Initiatoren und Beteiligte von Projekten im Bereich des bildnerischen Gestaltens und der Werkerziehung eingeladen, ihre Erfahrungen an EDUCULT zu schicken.

Wir sammeln, dokumentieren und analysieren diese Kooperationsprojekte, um schließlich empfehlenswerte Modelle der Zusammenarbeit vorzustellen. Ziel ist eine gute Vorbereitung der künftigen Schwerpunktbildung zu kultureller Bildung in Österreich. Neben einer breit distribuierten Publikation zu Beginn des Schuljahres 2007/2008 baut EDUCULT eine Internetplattform mit Grundlagen, einer Datenbank zu Best-Practice Beispielen und wichtigen Kontaktadressen auf, die von allen an diesem Projekt Interessierten aktiv genutzt werden soll.

Weitere Informationen sowie ein Formular für eigene Projektbeschreibung finden alle Interessierten unter [http://www.educult.at/de\\_aktuell\\_kulturelle\\_bildung.php](http://www.educult.at/de_aktuell_kulturelle_bildung.php)

#### Kontakt

Dr. Michael Wimmer  
Projektkoordination: Eva Estermann, Anke Schad  
Email: [kulturelle-bildung@educult.at](mailto:kulturelle-bildung@educult.at)  
Tel.: 0043-1-522 31 27 22

#### EDUCULT – Denken und Handeln im Kulturbereich

Quartier21/MQ  
Museumsplatz 1/e.-1.6  
A-1070 Wien