Das Beste für Ihre Kunst **Online-Shopping rund um die Uhr**



Europas größter Versandhändler für Künstlermaterial

Konkurrenzlos günstig im Preis

Mehr als 37.000 Artikel ständig auf Lager

www.gerstaecker.at

Johannes Gerstäcker Verlag GmbH Postfach 1165, 53774 Eitorf, Deutschland

Auftragsannahme 0800 29 22 40 Fax +49 / 22 43 / 88 94 5



Kaspar Farben • Glockenspielplatz 1 • A-8010 Graz Öffnungszeiten

Tel. 03 16 83 02 88 Fax 03 16 83 02 88-66 www.kasparharnisch.at

Montag bis Freitag 9.00 – 18.30 Uhr Samstag 9.00 – 17.00 Uhr

zurechnen ist.

Der neue Katalog 2007/2008 ist da!

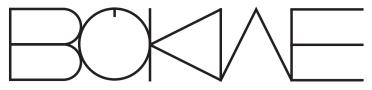
Bitte beachten Sie, dass unseren

Nettopreisen der österreichische Mehrwertsteuersatz von 20%

bzw. 10% bei Büchern hinzu-

Nr°3

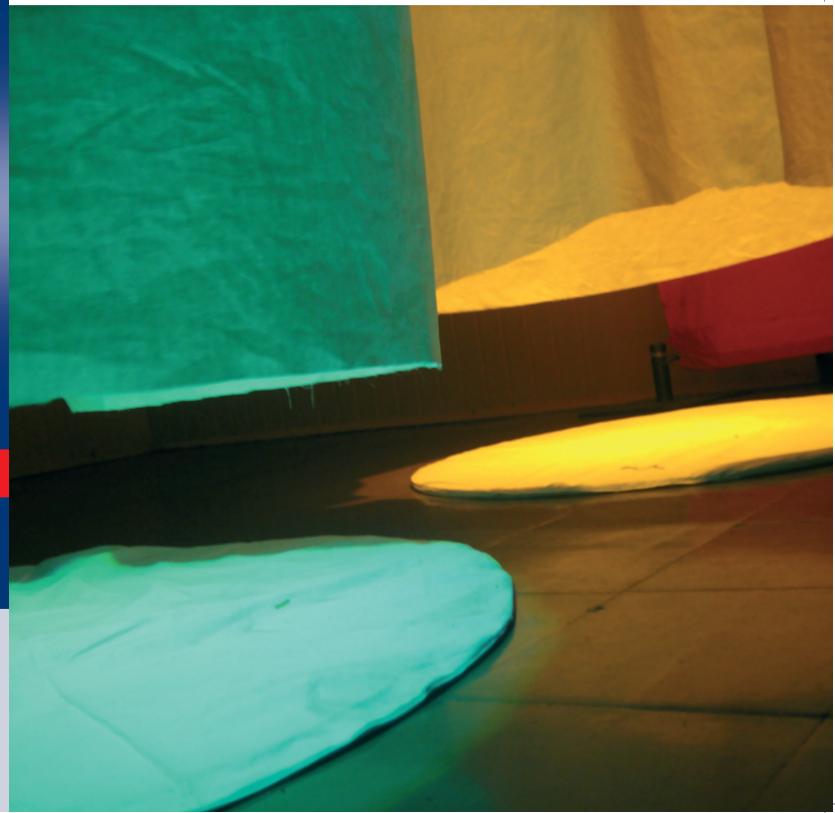
September 2007



Kunst- und WerkerzieherInnen

P.b.b. Verlagspostamt 1140 Wien · Zulassungsnummer: GZ 02Z031508 M

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



•

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

das BÖKWE Fachblatt war und ist ein wichtiges Mittel zum Erreichen der Ziele des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen. Neben anderem muss es das Hauptanliegen des BÖKWE sein, die Qualität des Unterrichts und der Bildungsarbeit im bildnerischen, gestalterischen und technischen Bereich zu erhalten und auszubauen. Qualität ist die beste Werbung und eine Voraussetzung für den Erhalt und den Ausbau unserer Fächer. Dazu kann unser Fachblatt einiges beitragen.

Guter Unterricht hängt vom Geschehen in der jeweiligen konkreten Situation im Klassenzimmer ab. Die Umstände, unter denen Unterricht stattfindet, ändern sich laufend und so muss sich auch der Unterricht ändern. Inhalte und Methoden des Unterrichts sind nicht ein für alle mal gegeben, wir müssen sie immer wieder den neuen Gegebenheiten anpassen. Auch Lehrerinnen und Lehrer und die Fächer insgesamt müssen dauernd lernen. Dazu müssen die eingefahrenen und bewährten Verhaltensweisen immer wieder auf ihre Tauglichkeit hin überprüft werden. Hierzu kann unser Fachblatt viel beitragen.

Ein wichtiges Standbein waren und sind die Berichte von Kolleginnen und Kollegen über gelungene Unterrichtsprojekte. Mit ihnen werden Erfahrungen, Wissen und Anregungen weitergegeben. Und durch die Veröffentlichung schaffen wir auch ein Bewusstsein dafür, womit wir tagtäglich zu tun haben, welche Ziele unsere Fächer verfolgen und verfolgen sollten. So sind diese Berichte etwas anderes als fertige Unterrichtsvorbereitungen, sie sind Reflexionen.

Eine ähnliche Funktion erfüllen allgemeine Beiträge zur fachdidaktischen Diskussion, diese sind leider seltener, wären aber für das Selbstverständnis und die Legitimation unserer Fächer von großer Wichtigkeit. Die fachdidaktische Diskussion kritisiert von innen heraus die einzelnen Positionen und ist ein wichtiges Element im "Fitnessprogramm". – Und: es müssen nicht immer ausgefeilte Artikel sein, auch Leserbriefe können dazu beitragen. Gerade bei den fachdidaktischen Überlegungen würde ich mir mehr Beiträge wünschen.

Neben der internen Kritik möchte ich versuchen, immer Standpunkte von außen zu bekommen. In der letzten Nummer hat Franz Schuh den Anfang gemacht, in dieser Nummer schreiben Roland Haas und Michael Wimmer – beide kommen eher von der Musik – über ästhetische und kulturelle Bildung. Ich freue mich, wenn Sie mir mitteilen, wen ich als Autor oder Autorin für derartige Beiträge gewinnen könnte.

Wir müssen natürlich nicht nur unsere Methoden weiter entwickeln, sondern auch unser Fachwissen. Das Fachblatt bringt deshalb Sachartikel, Ausstellungsberichte, Buch- und Internetempfehlungen. Wenn Ihnen ein Buch unterkommt, das sie wichtig und anregend finden, oder wenn Sie auf eine Internetseite stoßen, die Information bietet, schreiben Sie eine kurze Empfehlung...

Durch das Arbeiten an der Schule – viele nennen das die dritte und wichtigste Qualifikationsphase von Lehrerinnen und Lehrern – machen wir viele Erfahrungen, es entsteht viel praktisches Wissen, das aber nicht oder nur unsystematisch in Gesprächen weitergegeben wird. Das ist schade. Seit vielen Jahren träume ich davon, dass dies



systematischer geschieht. Im Fachblatt des BÖKWE sehe ich hier eine gute Chance. Es ist vor allem eine Mitgliederzeitschrift, in der Mitglieder für Mitglieder schreiben. Also schicken Sie uns auch die kleinen Tricks und Tipps, die das Leben einfacher und den Unterricht interessanter machen.

Nicht nur der Inhalt sondern vor allem auch die Gestaltung der Beiträge beeinflusst das Lesen. Die Textgestaltung lebt von der Qualität der Bilder, die Appetit auf das Lesen machen und die Phantasie unterstützen. Mit der ganzseitigen Anzeige der Firma Gerstäcker auf der Rückseite ist gesichert, dass wir die nächsten vier Ausgaben durchgehend farbig drucken können.

Ich freue mich auf Anregungen, Artikel, Nachrichten, Tipps, Leserbriefe, Buchempfehlungen

Mit den besten Wünschen für das neue Schuljahr

Ihr Franz Billmayer

B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7 | 1







Christine Aldrian-Schneebacher Lichträume

Ein Architekturprojekt der 2a BAKIP



Seit April 2007 spazieren die Kinder des Übungskindergartens an der BAKIP Klagenfurt morgens nicht wie üblich auf zwei Beinen in den Kindergarten. Viele von ihnen durchkriechen einen orangen Tunnel, machen einen Abstecher in eine

grüngelbe Höhle oder erforschen ein lilafarbenes Zeltgebilde.

Die SchülerInnen der 2a an der BAKIP Klagenfurt haben das Erscheinungsbild des Kindergartenfoyers temporär verändert. Im Rahmen des Werkunterrichts entwickelten sie mit Frau Mag. Vera Radinger-Sapelza und der Architektin DI Christine Aldrian-Schneebacher von AR-CHITEKTUR_SPIEL_RAUM_KÄRNTEN unter tatkräftiger Mithilfe der ganzen Schule Raumelemente aus weißem

2 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7











B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7 | **3**





Die Initiatorinnen des Projektes "Lichträume", DI Christine Aldrian-Schneebacher und Mag. Vera Radinger-Salpelza

Fotos: Aldrian, Radinger, Hohengasser



Stoff, die im Laufe des Projekts mit farbigem Licht eingerichtet wurden. Diese textilen "Lichträume" stehen vor allem den Kindern des Kindergartens, aber auch den SchülerInnen und PädagogInnen der BAKIP als Wohlfühlräume zur Verfügung.

Ziel dieses Projektes war es, Licht und Farbe vor allem in der Arbeit mit Kindern behutsam einzusetzen und sich bewusst zu werden, dass unterschiedliche Licht-, Farb- und Raumsituationen im Alltag Einfluss auf das persönliche Wohlbefinden haben. Die SchülerInnen arbeiteten mit großem Einsatz und bewiesen trotz und einiger Verzögerungen enormes Durchhaltevermögen. Während der Dauer des Projektes hatten sie die Möglichkeit, die Kinder zu begleiten und ihre Beobachtungen zu dokumentieren.

Das Projekt "Lichträume" wurde gefördert von KulturKontakt Austria, Projektreihe RaumGestalten und unterstützt von EWL Kober, Klagenfurt.

Vom 22. November – 8. Dezember 2007 findet im "Napoleonstadel – Kärntens Haus der Architektur" eine Ausstellung sämtlicher 2006/07 durchgeführter Schulprojekte von ARCHITEKTUR_SPIEL_RAUM_KÄRNTEN statt. Im Internet: www.architektur-spiel-raum.at

Präsentation 29.06.2007, 16:30, BAKIP Klagenfurt

Die 2a eröffnete die Präsentation mit einer spontanen Gesangsdarbietung unter der Leitung ihrer Klassenvorsteherin FOL Rita Hartmann.



Dir. Mag. Marisa Krenn-Wache begrüßte die knapp 100 Gäste, Werklehrerin und Mitinitiatorin Mag. Vera Radinger-Sapelza erläuterte den Werdegang des Projektes.

Nach dem Erfahrungsbericht einer Schülerin der 2a, Elke Broos, sprach Projektarchitektin DI Christine Aldrian-Schneebacher zum Thema "Architektur geht uns alle an", bevor Kindergartenpädagogin Mag. Kerstin Grolp ihre Beobachtungen mit den Kindern des Übungskindergartens mit den Gästen teilte.

Anwesend waren auch der Fachinspektor für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung, Mag. Horst Kothgasser und einige ArchitektInnen der Initiative ARCHITEKTUR_SPIEL_RAUM_KÄRNTEN.

4 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7



Sigrid Pohl

Hybride Montagen oder doch lieber Uniformität?

Zum Unterricht über die textile Inszenierung von Schülerinnen und Schülern einer 2. Klasse Gymnasium

Unterrichtszeit ist ein knappes Gut, besonders für das textile Werken. Deshalb wäre es leichtsinnig, Unterricht zu planen, ohne die vorgesehene Thematik aus dem unerschöpflichen Fundus textiler Sachkultur auf ihren Bildungswert hin zu untersuchen. Über ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung¹ sollte nicht nur die Lehrperson Rechenschaft ablegen können, beide Aspekte müssen vor allem für die Lernenden einsichtig sein. Im ersten Teil meines Berichtes möchte ich einige, mir wesentlich erscheinende Überlegungen zu diesem Fragenkomplex anstellen.

Die Lust an der Bricolage

Kleidung und Mode² sind für Jugendliche ein unentbehrliches ästhetisches Medium zur Gestaltung von Körperbildern und zur Identitäts- und Geschlechterkonstruktion.

Bei ihrer Selbstgestaltung entwickeln die Jugendlichen erstaunlichen Einfallsreichtum im Kombinieren, Umändern und Manipulieren von Kleidungsstücken und Accessoires unterschiedlichster Stile. Dieses Vorgehen wird als "Bricolage" bezeichnet und bedeutet soviel wie "Bastelei". Tatsächlich beschreibt der Begriff die Neuordnung und Rekontextualisierung von Objekten, mit der Absicht, neue Bedeutungen zu schaffen, um diese zu kommunizieren.³ Dieter Baake führt in seinem Buch "Jugend

und Jugendkulturen" unter anderem als Beispiel für eine Neukontextualisierung von Emblemen das Hakenkreuz an, das von den Punks als Schockelement oder bloßes Schmuckstück getragen wird und nichts mit einer etwaigen Akzeptanz des Nationalsozialismus zu tun hat. Dieses Beispiel ist symptomatisch für gängige Praktiken aktueller Jugendkulturen, nämlich durch Vereinnahmen von Zeichen und Mischen unterschiedlicher Stilelemente neue Bedeutungen und hybride Outfits zu kreieren.

Der Körper als Ort von Bedeutungskonstruktion

Die Inszenierungspraktiken der Jugendlichen konzentrieren sich in der Regel auf den Körper und da im Speziellen auf Kleidung, Haare und Accessoires, da Manipulationen in diesen Bereichen am leichtesten zu bewerkstelligen sind. Die Ursache dafür liegt in den geringen anderen Möglichkeiten, über die Jugendliche im Vergleich mit Erwachsenen verfügen – z. B. durch Statussymbole wie Auto oder kostbare Schmuckstücke zu beeindrucken.

Beobachtungen zeigen jedoch, dass das Spiel mit Kleidungsstücken u.ä. nicht die einzige Methode für jugendliche Körperinszenierungen darstellt. Gestik, Gang, Mimik, Sprache tragen ebenso zur Formung des gewünschten Habitus bei. Ferner ziehen immer mehr Jugendliche Tätowierungen und Piercings zur Dekorierung ihres Körpers und zur Sichtbarmachung von Einzigar-

tigkeit in Erwägung. Diese Formen der Körpermodifikation, die zur nationalsozialistischen Zeit geächtet⁴ und von der Nachkriegsgesellschaft abgelehnt wurden, haben seit einigen Jahrzehnten immer größere Akzeptanz erfahren und gehören heute zum modischen Erscheinungsbild vieler Jugendlicher.⁵

Szenen und Peer-Groups

Die Arbeit an der Identität findet in von Jugendlichen eigens dafür geschaffenen Räumen außerhalb der Schule statt. Dieter Baake spricht von szenischen Arrangements, "die mit den Ideen und Zwecken pädagogischen Handelns (welcher Art dies auch sei) nichts zu tun haben."6 An Orten von Peer-Groups und Szenentreffpunkten können sich Jugendliche ungestört nach ihrem Geschmack inszenieren, neue Rollen ausprobieren und erkunden, wie sie auf andere wirken und vor allem überprüfen, ob sie mit ihrer Inszenierung beim anderen Geschlecht gut ankommen. Mit einem eigensinnigen Styling wird individuelle Einzigartigkeit entworfen, zugleich aber etwa durch die Wahl stereotyper Kleidungsmuster das Bedürfnis nach Schutz und Zugehörigkeit zu einer Gruppe zum Ausdruck gebracht.

Die Pluralität von Aktionsformen

Die komplexen Strategien jugendlicher Selbstinszenierungsprozesse vollziehen



sich vor dem Hintergrund des Wertesystems unserer Gesellschaft, das auf vielfältige Weise vermittelt wird. Neben Schule und Elternhaus bieten vor allem die Massenmedien griffige Vorbilder an. Gerade im Bereich der Konstruktion von Identität und Geschlecht mittels Kleidung stellen visuelle Medien gefällige, leicht zu tolerierende Werbebilder zur Verfügung, die für die jugendlichen Rezipientinnen/Rezipienten als Triebfeder fungieren, immer andere Varianten von Körperkonzepten zu entwerfen.

Den Einflüssen der Medien können sich auch Erwachsene nicht entziehen. Individualisierungs- und Anpassungsprozesse an veränderte Lebenssituationen bleiben eine für jede Lebensphase bestehende Herausforderung. Die Unbeständigkeit heutiger Lebensentwürfe ist eine Folge der veränderten Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft. Sie äußert sich in einer Vielheit heterogener Konzeptionen, Sprachspiele und Lebensformen. Wolfgang Welsch verwendet für dieses Phänomen in einer Hauptthese seines Buches "Unsere postmoderne Moderne" den Begriff "Pluralität".8 Auf den Bereich Mode bezogen birgt das vielfältige Angebot von Aktionsmustern allerdings die Gefahr der Überforderung. Hilfestellung, die Wahlfreiheit sinnvoll und selbstbestimmt in Anspruch zu nehmen, könnte für die Pädagogik eine Herausforderung darstellen, Prozesse der Identitätskonstruktion reflexiv zu begleiten, sie bewusst zu machen und damit über die Jugendphase hinausgehende Entwicklungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Die Aufgabe der Pädagogik

Eine zukunftsweisende Textilpädagogik sollte bestrebt sein, Inhalte dieses für die Heranwachsenden so wichtigen Genres Mode aufzugreifen und praktikable didaktische Konzepte zu entwickeln. Im streng reglementierten auf Wissensvermittlung konzentrierten Raum Schule jedoch, meint Dieter Baake, scheine für jugendliche Selbstinszenierungen kein Platz zu sein. "Pädagogisch gemeinte Räume kennzeichnen sich jeweils auch durch Ausgrenzung: etwa der Sexualität, der Erotik, der Spontaneität, der risikoreichen oder spielerischen Identitätserprobung durch inszenierte Ernstfälle. etc."9 Die Leistung der Jugendkulturen, meint Dieter Baake, bestünde darin, die Defizite der institutionalisierten Pädagogik in außerschulischen Räumen auszugleichen. Er meint jedoch, die Pädagogik müsse auf veränderte Bedingungen reagieren: "Auch Pädagogen können lernen – dort wo es notwendig ist. Denn sie dürfen nicht nur von der Logik ihrer Erziehungs- und Bildungsvorstellungen aus denken, sondern sie müssen Bedürfnisse, Fragen aber auch Lösungen ihrer .Klientel'. und dazu gehören die Jugendlichen nun einmal, in den Horizont ihrer Betrachtungen einbeziehen."¹⁰

Die vordringlichste Aufgabe des Pädagogen bestünde folglich darin, ein Verständnis für die Vorgänge in den Phasen der Adoleszenz zu entwickeln und sich über entwicklungspsychologische, gesellschaftliche und kulturelle Trends zu informieren. Eine genaue Beobachtung der Inszenierungs- und Selbstdarstellungstechniken der Schülerinnen/Schüler ist in jedem Fall hilfreich, motivierende Inhalte aufzuspüren. Weil es hierbei um einen für die Entwicklung der Jugendlichen sensiblen Bereich geht, braucht es Fingerspitzengefühl.

Mögliche Zielsetzungen

Je nach Alter, Reife, Interessenslage der Klasse können unten angeführte Intentionen aufgegriffen, verfolgt oder ausklammert werden.

Die Schülerinnen/Schüler sollen

· Prozesse der Identitäts- und Ge-

- schlechterkonstruktion erkennen und sich bewusst machen.
- Kleidung/ Mode als Medium für Identitäts- und Geschlechtskonstruktion erkennen sowie als Ausdruck von Individualität erfahren.
- erkennen, dass vielfältige Körperbilder durch Sichten, Auswählen und Mischen von Stilen hervorgebracht werden können.
- Bricolage- Verfahren als kreativen Akt verstehen und erfahren, dass zahlreiche individuelle Varianten erzielt werden können.
- wahrnehmen, dass durch die ästhetische Inszenierung des Körpers Bedeutungen hervorgebracht werden, über die mit anderen interagiert und kommuniziert werden kann.
- die Phänomenologie historischer Jugendkulturen und ihre soziokulturellen Bedingungen und Absichten kennenlernen.
- erkennen, dass Stilelemente historischer Jugendkulturen als Revivals in die aktuelle Mode aufgenommen werden.
- wissen, dass die Konsumindustrie auf das Bedürfnis von Jugendlichen reagiert und immer neue Angebote bereit hält.
- sich mit Werbestrategien auseinander setzen und sie beurteilen lernen.

Unterricht in einer 2. Klasse Gymnasium

Bedingungsanalyse

Das Dilemma des Textilunterrichts am Gymnasium besteht darin, dass er bereits nach der 2. Klasse endet. In diesem Alter befinden sich die meisten Zweitklässlerinnen/-klässler in einer Phase des Übergangs von der Kindheit in die Adoleszenz, und das Interesse an identitäts- und geschlechtsbildenden Inszenierungspraktiken ist noch nicht so

6 | BÖKWE 2_2007





















stark ausgeprägt wie bei etwas älteren Jugendlichen. Dennoch erschien es mir als lohnende Aufgabe, das Verhalten von 8 Mädchen und 7 Buben in Bezug auf ihre textilen Inszenierungspraktiken hin zu untersuchen. An zaghaften, linkischen Annäherungsversuchen und am Imponiergehabe von Mädchen und Buben konnte ich erkennen, dass das Interesse am anderen Geschlecht erwacht war, dass individuelles Styling, oberflächlich betrachtet, allerdings nicht bewusst eingesetzt wurde. 11

Auf der Grundlage der Bedingungsanalyse wurde der Umfang der Lernziele verringert und für die Klasse modifiziert. Ich hatte gehört, dass die Schülerinnen/ Schüler Outfits als "punkig" und "hippiemäßig" beurteilten, ohne genaue Vorstellungen von den Stilmerkmalen der beiden Jugendkulturen zu haben. Ich rechnete daher mit ihrer Neugier, mehr über die Punk- und Hippiekultur zu erfahren, aus deren Repertoire zahlreiche Stilzitate der "Mode nach der Mode" 12 stammen. Ferner beabsichtigte ich die Klasse zum lustvollen und spielerischen Umgang mit modischen Versatzstücken zu verführen. Bei einer praktischen Arbeit sollten sie Gelegenheit bekommen, individuelle Neuschöpfungen unter Verwendung von Stilelementen der beiden bearbeiteten Jugendkulturen hervorzubringen. Die Reduzierung der Zielsetzungen bedeutete aber nicht, dass weitere bereits oben angedachte Zielsetzungen auszuschließen wären.

Im Gegenteil, ich beabsichtigte, auf jede Anregung der Klasse mit weiteren Informationen zu reagieren.

Unterrichtsverlauf

Erforschung des individuellen Kleidungsverhalten

Vorab diente ein Fragebogen, der – dem Alter der Befragten entsprechend sprachlich sehr einfach gestaltet war, der Untersuchung des Kleidungsverhaltens. Die Ergebnisse, die durch Gespräche ergänzt wurden, fasse ich im Folgenden kurz zusammen. Am liebsten tragen Schülerinnen und Schüler Casual-Wear wie Jeans, T-Shirts, Sweatshirts und Turnschuhe. (Abb.1) Bei der Frage nach Accessoires führten Mädchen wie Jungen zu gleichen Teilen Gürtel an, Mädchen nannten Schmuck, die Schüler Schweißband und Sonnenbrille. Die Mädchen entpuppten sich als Anhängerinnen enger, die Buben als Träger weiter Kleidungsstücke.

Unter der Rubrik "Bevorzugst du bestimmte Motive oder Muster" wurden Schriftzüge angegeben. Aber nur ein einziger Schüler trug ein Sweatshirt mit der Aufschrift "Frankfurt am Main". Daraufhin angesprochen, ob er damit eine bestimmte Botschaft vermitteln wolle, reagierte der Schüler mit Verwirrung, er wusste auch nicht, in welchem Land sich diese Stadt befindet. Lediglich ein

Schüler gab an, Motive aus der Skater-Szene zu bevorzugen. Bei der Einschätzung der Wirkung ihrer Kleidung wurde am häufigsten modern und cool angekreuzt.

Was das "Shoppen" betrifft, gab nur der Schüler aus dem Umfeld der Skater-Szene an, mit Freunden einkaufen zu gehen. Die übrigen werden von der Mutter, selten vom Vater beim Einkaufsbummel begleitet. Allein ein Mädchen führte an, überhaupt nicht einkaufen zu gehen. Die Mehrheit kauft mit Vorliebe bei H&M und Schöps ein, auch Zara und kik kannten die Schülerinnen/Schüler. Der Skater kauft in einem speziellen Geschäft ein. Eine Vorliebe für bestimmte Labels oder ein Druck, sich durch das Tragen bestimmter Marken Anerkennung zu verschaffen, wurde einhellig zurückgewiesen. Auf die Frage nach der Orientierung an Vorbildern wurden keine Angaben gemacht, bis auf ein Mädchen, das Mutter und Vater nannte.

Es ist schwierig, die Resultate zu bewerten. Wahrscheinlich gibt es vielfältige Ursachen für die geringe Motivation zu individueller Inszenierung. Ein Herkunftsmilieu, in welchem auffällige Inszenierungspraktiken nicht üblich sind, könnte einer der Gründe für ihr Desinteresse sein. Für die Gleichgültigkeit bestimmten Marken gegenüber hat Maike Boecker¹³ eine mögliche Erklärung gefunden. Sie findet bei einer Feldstudie mit Jugendlichen ab 13 heraus, dass für die Mehrzahl nicht die Marke, sondern

BÖKWE 2_2007 | 7

Abb. 1: Bequem, sportlich, cool, Schülerinnen/ Schüler im Freizeitlook









Abb. 2: Bricoleure im Sockenstudio

der Aspekt des Gefallens bei der Wahl der Kleidung wichtiger ist und meint, dass Kinder durch das frühe Konfrontieren mit Marken gelernt hätten, mit Marken selektiv umzugehen.

Das im Foto festgehaltene Outfit einiger Schülerinnen/Schüler könnte aber auch als Hinweis auf die uniformierende Wirkung des Angebots massenhaft produzierter Waren von Billiganbietern ge-

deutet werden. Eine weitere Erklärung liegt in der Vielfalt der in den Medien angebotenen Inszenierungspraktiken, die zur Überforderung und als Folge zu einer Anlehnung an die von fast allen Altergruppen unserer Gesellschaft akzeptierte Freizeitkleidung führen. Jugendliche beziehen sich auch, was ihre Vorbilder betrifft, nicht auf eine einzige Person, sondern sie picken sich be-

stimmte Eigenschaften heraus, die sie an der einen oder anderen Person bewundern.¹⁴

Hippies und Punks

Für die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Jugendkulturen ging ich von den sehr plakativen Vorstellungen der Klasse über "punkig" und "hippiemäßig" in den Fragebögen aus. Wie sich herausstellte, kannten die Schülerinnen/Schüler spezielle Stilelemente aus modischen Revivals, die seit dem "Ende der hundertjährigen Mode"15 in den 80er Jahren in den diversen Kollektionen als Zitate zu beobachten sind. Als "punkig" wurden schwarze und zerrissene Kleider bezeichnet, "hippiemäßig" wurde mit Blumenmustern und Fransen in Verbindung gebracht.

In der Unterrichtsphase verfolgte ich die Absicht, die oberflächlichen Kenntnisse über die beiden Jugendkulturen zu vertiefen und auf die Herkunft der Revivals hinzuweisen.

Die Annäherung an die Phänomenologie der beiden Jugendkulturen erfolgte über eine Reihe von Bilddokumenten, die, mit dazu passenden Musikproben untermalt, vorgeführt wurden. Für die Hippieszene eignen sich Lieder der Beatles oder der für die Hippiebewegung charakteristische Song "San Francisco", für die musikalische Begleitung der Fotos aus der Punkszene ein Punk-Rock, etwa der 1976 veröffentlichte Song der Sex Pistols "Anarchy in the UK". 16 An Hand der Bilddokumente wurden danach die Stilmerkmale der Jugendkulturen beschrieben und die Frage nach den Ursachen ihrer Entstehung erarbeitet. Das Wichtigste wurde zur Unterstützung für die nächste Aufgabe schriftlich festgehalten.

Im Folgenden werde ich nicht im Detail auf die einzelnen Jugendkulturen

8 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7



eingehen, dazu gibt es genügend Literatur. 17 Die Lehrperson muss letztlich im Blick auf die Lernenden entscheiden, welche Inhalte sie an die Klasse herantragen kann. Ich werde mich darauf beschränken, einige Aspekte, die für den Textilunterricht relevant sind. aufzugreifen. Ein Charakteristikum der beiden Jugendkulturen ist ihre Widerständigkeit dem Establishment gegenüber. Diese wurde nicht im öffentlichen Diskurs ausgetragen, sondern indirekt über Kleidung und Musik. Die Hippies schufen sich alternative Lebensräume, die von der Forderung nach einem natürlichen Leben geprägt waren und unter anderem ihren Kleidungsstil beeinflussten. Auch die Punks drückten ihre Subversion durch Kleidung aus. Jonny Lvdon alias Rotten demonstrierte durch das Zerscheiden der Kleidungsstücke seine Aggressivität herrschenden Konventionen gegenüber und gleichzeitig seine Lust, seinem Outfit einen individuellen, originellen Touch zu verleihen.¹⁸

Bei der Erarbeitung der Thematik ist es wichtig, eine für die Schülerinnen/ Schüler anschauliche, altersgemäße Sprache zu finden und von ihrem Erfahrungsbereich auszugehen. Möglicherweise können Meinungsunterschiede von Kindern und Eltern in Bezug auf Kleidung zum Verständnis für den Wunsch der jugendlichen Punks und Hippies nach Eigenständigkeit abseits von den Normen der Erwachsenenwelt beitragen. Die Diskrepanz zwischen subkulturellen konventionellen Inszenierungen kann durch die Gegenüberstellung von Outfits der beiden Subkulturen und der in diesen Epochen gängigen Mode besser beurteilt werden.

Im Hinblick auf die praktische Arbeit wurden bei der Betrachtung der beiden Jugendkulturen die Aspekte des Selbermachens und des Veränderns von Kleidungsstücken durch kreative Eingriffe herausgearbeitet.

HIPPIE	MUTTER
Ich mach mir jetzt Hippie-Kleidung. — Bis nachher!	Halt du bleibst da!
Lass mich gehen.	Warum?
Ich wandle mit der Sonne.	Hör auf mit dem Blödsinn !
Wieso?	Was findest Du denn an dem Hippie-Schwachsinn?
Wieso, Hippies sind für Frieden.	und was hat das mit selbstgenähter Kleidung zu tun?
Ich find ' sie billiger und schöner.	Aber wir haben genug Geld.
Ich protestiere!!	Wieso?
Ich will zeigen, dass ich ohne Geld auskomme.	Das ist doch blöd.
Stimmt nicht! Schau mal.	Was ist das?
Meine Blumenhose.	WOW! Ist die aber schön!
Na eben. So was kann man in keinem Geschäft kaufen.	Tut mir Leid
Schon vergeben.	ОК
Die Sonne steht Dir bei!	Hör auf

PUNK	MUTTER
Mum, wieso darf ich das nicht tragen?	Du könntest dich viel schöner herrichten!
Aber ich mag meine Kleidung.	Nein, ich sage dir, du sollst dich anders kleiden.
Werde ich aber nicht! Ich gefalle mir so!	Wieso willst du dich so schwarz und dunkel anziehen?
Es gefällt mir.	(seufz)
Mama? Ich möchte eine Ratte haben.	ENTSETZLICH! Das kommt gar nicht in Frage!
Darf ich heute mit Lisa rumhängen?	Nein!! Du wirst mir heute im Haus helfen.
OH NEIN! Wenn ich 18 bin, hau ich ab.	Das dauert aber noch lange und bis dahin haben wir das Sagen.
Aber, ich	Zum Nachdenken gibt's jetzt 2 Tage Hausarrest! Und Schluss!
Aber	Nichts "aber"
(seufz)	Ab in dein Zimmer.
Das ist gemein!	

Eine zu diesem Aspekt passende Anekdote, die der Vater von Jonny Lydon erzählt hat, nahm Ulf Poschardt in sein Buch "Anpassen" auf. Um ihrem Sohn eine Freude zu bereiten, beschenkten ihn die Eltern mit einem Ausgeh-Anzug und Spitzenhemd. Jonny ging nach oben, um sich umzuziehen und kam nach einer Stunde wieder runter. "Er hatte alles mit einer Schere in Stücke geschnitten und mit Sicherheitsnadeln wieder zusammengesteckt. Wir hatten



ein Vermögen für diesen Anzug ausgegeben..... Das Hemd war total zerfetzt. Jonny sah aus wie eine Vogelscheuche..." Die Anekdote zeigt, von welcher Intention Jonny geleitet wurde. Durch den Zerstörungsakt wollte er seine Vorstellung von Schönheit auf individuelle Weise neu definieren.¹⁹

Um festzustellen, ob die Schülerinnen/ Schüler die bereits vorgestellten Inhalte verstanden hatten, wurden ihnen zwei Aufgaben vorgelegt, aus welchen sie eine auswählen und bearbeiten konnten.

Aufgabe 1 bestand darin, ein Ganzkörperporträt eines Hippies oder Punks in seiner Lieblingskleidung zu zeichnen. Thema der Aufgabe 2 war, ein Gespräch zwischen Mutter/Vater und Hippie/Punk als Rollenspiel zu erarbeiten. Bilder und Texte wurden anschließend von den Schülerinnen/Schülern der Klasse vorgestellt und besprochen. Aufgabe 2 fand den größeren Anklang. Der Dialog zwischen Hippie-Mädchen und Mutter stammt von Charlotte und Laura. Maximilian und Jasmin gestalteten den kurzen Dialog zwischen einem dem Punk-Stil verfallenen Jungen und der Mutter.

Text zur Aufgabe 2: Die Mutter/der Vater hat Probleme mit der Kleidung der Tochter/des Sohns. Sie/er liebt Hippie-/Punkstil. In einem Gespräch möchten die Eltern herausfinden, welche Gründe ihr Kind hat, sich so zu kleiden. Das Kind versucht durch verschiedene Argumente bei den Eltern ein Verständnis für seinen Kleidungsstil zu wecken. Das Gespräch beginnt ruhig und ist objektiv, dann aber kommen Emotionen ins Spiel ...

Socken und Overknees à la Hippie oder Punk

Die praktische Arbeit bestand darin, Socken und Stutzen aus der Altkleidersammlung zu "dekonstruieren" und sie neu zu gestalten. Overknees wurden übrigens im letzten Winter wieder einmal als modische Accessoires wiederbelebt. Neben eigenen Einfällen dienten natürlich auch Stilelemente der Jugendkulturen als Gestaltungsanregung.

Den Schülerinnen/Schülern machte es sichtlich Spaß, aus einer Schachtel mit bunten Socken, Stoffen und anderen Krims-Krams auszuwählen. Für den vorhersehbaren Bedarf an einer größeren Anzahl von Sicherheitsnadeln hatte ich selbst gesorgt.

Im Übrigen bleibt es den Intentionen der Lehrperson und der Fantasie und Ausdauer der Schülerinnen/Schüler überlassen, wie intensiv sie sich auf die Aufgabenstellung einlassen wollen. Mir war an einer kurzen praktischen Arbeit gelegen, da an meinem Gymnasium das Textile Werken in der 1. und.2. Klasse nur je ein halbes Jahr auf dem Stundenplan steht.

Beobachtungen während der praktischen Arbeit

Für mich war es besonders interessant zu sehen, wie die Schülerinnen und Schüler an die Lösung der Aufgabe herangingen. Unaufgefordert zogen sie ihre Hausschuhe aus und experimentierten direkt am eigenen Körper (Abb.2). Meine Anregung, sich doch des Körpers einer Mitschülerin/eines Mitschülers zu bedienen, wurde nicht angenommen. Das hautnahe Hantieren eines anderen am eigenen Körper empfanden sie wohl als Eingriff in die Intimsphäre. Die Buben betrieben ihre Zerstörungsarbeit mit außergewöhnlicher Lust. Einige hielten Zerrissenes und Zerschnittenes mit Sicherheitsnadeln zusammen. Der Akt der Zerstörung wurde auf diese Weise als bewusste Handlung anschaulich gemacht. Die Mädchen dagegen gingen

viel vorsichtiger zu Werk. Sie probierten unterschiedliche Farbkombinationen aus und nähten die ausgewählten Teile ordentlich zusammen. Die Sicherheitsnadeln wurden entgegen ihrer Funktion als Schmuckelement verwendet. Einige Mädchen formten sogar Ketten daraus und nähten sie als Dekor an ihre Werkstücke. (Abb.3 u.4)

Beschreibbare Ergebnisse der Unterrichtssequenz

Im Folgenden versuche ich einige Ergebnisse der Unterrichtssequenz darzustellen und zitiere vorab Hilbert Meyer. "Ein Ziel wird gesetzt und 'angestrebt'. Es darf nicht mit dem, was dann tatsächlich beim Unterricht herauskommt, verwechselt werden. Denn im Unterricht kommt nahezu immer anderes, weniger und manchmal auch mehr als das heraus, was sich der Lehrer bzw. die Lehrerin vorgenommen hat."²⁰

Folgende Beobachtungen können als Indiz für die Erreichung ästhetischer Kompetenz herangezogen werden. Rollenspiele und praktische Arbeit berechtigten zu der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler Stilelemente der Kleidung der Jugendkulturen benennen konnten. Sie bezogen auch bevorzugte Verhaltensweisen der Hippies und Punks mit in die Gespräche ein. Ferner gelang es ihnen, das Konfliktpotential, das zwischen Erwachsenen und Jugendlichen im Bezug auf Kleidung und Verhalten bestand, in altersgemäßer Weise darzustellen. In den Rollenspielen gab es wenig Hinweise auf den allgemeinen, gesellschaftspolitischen Hintergrund der jeweiligen Jugendkulturen. Dies war auch nicht zu erwarten, denn die politische Agitation der Hippies gegen den Vietnamkrieg und ihre Ablehnung des uneingeschränkten Konsums im Amerika der 60er Jahre konnte nur in

10 | BÖKWE 2_2007







sehr vereinfachender und allgemeiner Weise dargestellt werden.

Die Jugendkulturen wurden nun als Inspirationsquelle für Revivals wie zerrissene Jeans, ausgefranste Säume, Blumenmuster, Kleider und Jacken aus bunten Patchworkflicken sowie schwarze Lederjacken, Nietengürtel, Piercings u.a. wahrgenommen. Die Klasse stellte aber fest, dass sich heutzutage kaum jemand über zerrissene Jeans aufregt und dass sie sogar von Erwachsenen getragen würden. Die ursprünglich gesellschaftskritische Kraft war durch ihre Vereinnahmung durch die gängige Mode verloren gegangen.

Der Rolle von Kleidung als Medium, Individualität zum Ausdruck zu bringen, wurde einhellig zugestimmt. Das Paradoxon bestand darin, dass diese Einschätzung nicht in ihrer Kleidung zum Ausdruck kam. Wie weit die Schülerinnen/Schüler in Zukunft bereit sein würden, auffälligere Praktiken als bisher für die Inszenierung ihrer Persönlichkeit einzusetzen, bleibt dahingestellt. Es ist aber durchaus denkbar, denn Veränderungen von Haltungen und Einstellungen sind meist schwer und nicht sofort zu beobachten.

Ein unerwartetes Ergebnis

Nachdem ich die Unterrichtssequenz in zwei Parallelklassen durchgeführt hatte, zog ich die jeweils in der anderen Klasse entstandenen Produkte mit dem Einverständnis der Schülerinnen/Schüler für die Werkbetrachtung heran. Nach dem Abschluss der praktischen Arbeit waren am Ende der zwei Doppelstunden die Arbeiten mit der Digitalkamera für eine Besprechung in der folgenden Woche festgehalten worden.

Bald kristallisierte sich heraus, dass es den Schülerinnen/Schülern hauptsächlich darum ging, zu erraten, ob das Werkstück von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler stammte. Die Buben fanden, Mode sei eigentlich etwas für Mädchen. Den Hinweis, dass sie doch genauso wie die Mädchen jeden Morgen bestimmte Kleidungsstücke aus-

Abb. 3 (links): Abgetragen, weggeworfen, reanimiert – Punk-Socke von Samuel Theil

Abb. 4 (rechts): Bunter Sockenmix – Hippie-Overknee von Laura Spissu





Mag. Sigrid Pohl sigrid.pohl@chello.at Lehrerin am Wasagymnasium in Wien Lektorin an der Universität für angewandte Kunst

wählten, um gut auszusehen, wollten sie nicht als modebewusstes Verhalten verstanden wissen.

Im weiteren Verlauf äußerten die Schüler ihr Erstaunen über männliche Punks. Sie konnten nicht verstehen, warum sich ein Junge schminkt und "mit so einer auffälligen Frisur herumläuft". Sie waren der Meinung, dies sei doch unmännlich. Man wüsste nicht einmal, ob es sich um einen Jungen oder ein Mädchen handle. Die Äußerungen bezogen sich speziell auf das Foto eines androgyn wirkenden, japanischen Punk, der durch eine besonders auffällige Haartracht und sein geschminktes Gesicht in Erinnerung geblieben war.

Die Erscheinung des Punk wurde als Abweichung vom System der Zweigeschlechtlichkeit empfunden. Seine modische Aufmachung verwischte die Grenzen zwischen den institutionalisierten Normen weiblicher und männlicher Körperbilder. Von der Wendung, die die Diskussion zum Abschluss nahm, war ich allerdings etwas überrascht, denn ich hatte nicht mehr erwartet, dass sich das Interesse der Klasse mit solcher Intensität auf die durch gesellschaftliche Normen festgelegte Verknüpfung von Kleidung und Geschlechterrolle richten würde.

Mag. Sigrid Pohl sigrid.pohl@chello.at Lehrerin am Wasagymnasium Lektorin an der Universität für angewandte Kunst

- Klafki, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Basel: Beltz Verlag, 1996.
 Auflage. S. 251 ff.
- 2 Mode (von franz.; mode, 17. Jh. aus lat.; modus - Maß, Regel, Art und Weise) ist ein übergeordneter Begriff, der in alle Lebensbereiche des Menschen hineinspielt und auch die Moden

des Denkens, Fühlens und Handelns miteinbezieht. Im engeren Sinn bezeichnet Mode die vorrübergehend herrschenden und wechselnden Bekleidungsweisen des Menschen. Ein Rückblick in die Geschichte zeigt, dass Kleidung über die Schutzfunktion hinaus als Mode Aufschluss geben kann über die gesellschaftlichen, kulturgeschichtlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse einer Epoche. Mode ist ein Mittel nonverbaler Kommunikation und zeigt in ihrem ständigen Wandel das Leben in seiner Gestaltung und Umgestaltung.

- 3 Baake, Dieter. Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. München: Juventa, 2004. 4. Auflage. S. 218 ff.
- 4 Es handelt sich um den Bracht-Erlass, 1932. Mehr in: Oettermann, Stephan. Zeichen auf der Haut. Die Geschichte der Tätowierung in Europa. Europäische Verlagsanstalt, 1994
- Kasten, Erich. Body-Modification. München: Reinhardt Verlag, 2006 und Ruth Hertrampf. Körpergrenzen und Körperzeichen. In: Gaugele, Elke (Hg.). Jugend. Mode. Geschlecht. Campus, 2003, S 113
- 6 Baake, Dieter. Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. München: Juventa, 2004. 4 Auflage. S 273
- 7 Brock, Bazon. Funktionen der Körpersprache. In: Ästhtetik als Vermittlung. Arbeitsbiographie eines Generalisten. DuMont, 1977. S 485 ff.
- Welsch, Wolfgang. Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akademieverlag, 1993
- 9 Baake, Dieter. Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. München: Juventa, 2004, 4. Auflage. S 273
- 10 Ebenda S. 274
- Mir erscheint es auch wichtig, den Blick über das modische Erscheinungsbild der Klasse hinaus auf die Population unserer Schulgemeinschaft zu richten. Auffällig gekleidete Jugendliche sind in

unserem Schulhaus im Zentrum Wiens eine Seltenheit. Die meisten Schülerinnen/Schüler tragen Casual Wear, selten sind gemäßigte Übernahmen von Stilelementen aus der Hiphop-Szene zu entdecken. Die modische Inszenierung insgesamt könnte als uniform beschrieben werden. Im Vergleich mit den in der einschlägigen Literatur beschriebenen jugendkulturellen Inszenierungspraktiken scheinen die Schülerinnen/Schüler Hilfestellung für ihre Selbstformung in Anlehnung an traditionelle Inszenierungsmuster zu suchen, die, wie Kristina Reiss in ihrem Artikel "Heute bin ich so, morgen bin ich anders" feststellt, sich als Signen von Sicherheit und Stabilität bewährt haben.

(Krista Reiss. Heute bin ich so, morgen bin ich anders. In: Gaugele, Elke (Hg.). Jugend Mode Geschlecht. Campus 2003. S.21)

- 12 Vinken, Barbara. Mode nach der Mode. Kleid und Geist am Ende des 20. Jahrhunderts. Fischer, 1993
- 13 Maike Boecker. Labeling Youth. In: Gaugele, Elke (Hg.). Jugend Mode Geschlecht. Campus, 2003. S. 54
- 14 Die Zeit. Leben. Nr. 9, 22. Februar 2007.
 S 61
- 15 Vinken, Barbara. Mode nach der Mode. Kleid und Geist am Ende des 20. Jahrhunderts. Fischer , 1993. S. 56
- 16 Die Unterrichtssequenz bietet viele Möglichkeiten für fächerübgreifende Projekte, z. B. Musik, Biologie, Geschichte....
- 17 Schmidt, Doris (Hg.). Jugendkulturelle Moden. Von Hippie bis HipHop. Schneider Verlag, 2003
- 18 Poschardt, Ulf. Anpassen. Rogner & Bernhard, 1998. S. 259 ff.
- 19 ebenda S. 265
- 20 Jank, Werner/ Meyer, Hilbert. Didaktische Modelle. Cornelsen, 1994. S 301

12 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7



Kann man Ästhetische Bildung evaluieren?

Zunächst erscheint die Frage der ästhetischen Bildung ganz einfach. Wenn Ästhetik die normative oder reflektierende Philosophie der Kunst ist, dann wäre ästhetische Bildung, in diesem normativen Apparat wissend und erfahren zu sein. Doch das ist meist nicht gemeint, sondern die Ausbildung in den Künsten selber, meistens die in den bildenden Künsten an Kunstuniversitäten und besonders die in der Schule.

Ich mache mich hier auf den Weg, um mittels einiger Begriffe die Fallen der Debatte aufzuzeigen.

Ästhetische Bildung wird oft auch – weil Ästhetik mit Philosophie, gutem Geschmack und dem Geld, sich diesen auch leisten zu können, in Verbindung gebracht wird, also eine soziale Wertigkeit enthält – mit kultureller Bildung gleichgesetzt. Kulturelle Bildung klingt demokratischer.

Kulturelle Bildung ist aber das, was hoffentlich jeder in einer spezifischen und historischen Gesellschaft erhält, und was die menschliche Gesellschaft eigentlich ausmacht. Es bestehen dabei immer vielfältige Kulturen neben- und miteinander – Lern- und Lehrkultur, Esskultur, Spielkultur, Frauenkultur, Männerkultur, Kinderkultur, Heilkultur etc.

In der Schule haben wir es am ehesten mit der Kultur der Wissensvermittlung zu tun. Bildung für das Kind oder den heranwachsenden Jugendlichen, soweit sie in der Schule erfolgt, geschieht genau in der Weise, dass man das Lernen von Wissen und Fertigkeiten in speziellen Gebäuden zumeist in Gruppen von ca. 30 Personen gleicher Geburtsjahrgänge aber unterschiedlichen Geschlechts durch verschiedene erwachsene Personen betreibt. Diese Beschreibung ist nicht müßig, zeigt sie zum einen doch, wie speziell die Kultur ist, die wir fürs Lernen für erfolgreich halten, während zugleich das Lernen oder die Bildung dieser Personen in der Familie, auf der Strasse, in peer groups oder auch vor Medien weitergeht. Es gibt sozusagen unterschiedliche Bildungskulturen.

Deren Wert und Wirkung müssen wir reflektieren – denn sie kommen gelegentlich als real existierende, aber erschreckende Bilder der Persönlichkeitsbezüge der Lernenden bei Gewaltskandalen an Schulen in die Öffentlichkeit.

Wenn wir aber mit ästhetischer Bildung das Lernen von Fertigkeiten und Wissen für Malen, Zeichnen, Plastik und Raumgestalten meinen, dann ist der Kanon der Bildung, des Wissens kulturgeschichtlich leicht abzustecken: da sind körperliche, motorische Fähigkeiten gefragt, wie auch Wahrnehmung von Objekten und ein mediales Umsetzen: auf Fläche, Raum oder auch Screen. Hier weiß die Entwicklungspsychologie und eigentlich auch -physiologie, wann man beim Kind oder Adoleszenten bestimmte motorische Fähigkeiten und wann bestimmte Wahrnehmungsfähigkeiten erwarten kann.

Betrachtet eine Gesellschaft solche Fertigkeiten als wertvoll, dann lässt sich leicht "kulturpolitisch" bestimmen, in welchem Alter welche Fertigkeit vorhanden sein sollte. Das ist leicht vergleichbar.

Nun ist ästhetische Bildung aber zweifach mehr: einmal physiologisch und dann historisch.

Denn "Fertigkeiten" ist entwicklungspsychologisch ein zu kurz greifender Begriff. Die anthropologische Biologie kann uns heute über neurobiologische, psycho-somatische oder auch emotionale Zusammenhänge ausreichend Fakten liefern, die eine Differenzierung der Wahrnehmung als nervale resp. synaptische Strukturen in biologischer Folge sehen, oder als z.B. ästhetische Gestaltung, einhergehend mit emotionalen, endokrinologischen Vorgängen: die psycho-physiologische Katharsis.

Das ist an sich wertfrei.

Unsere Geschichte hat uns aber erleben lassen, dass Ästhetik (und ästhetische Bildung) als Dimension des Spiels und der Autonomie des Einzelnen (Künstlers), z.B. gegen Normen des gesellschaftlichen Lebens, des Glaubens und auch der Darstellungsregeln gesetzt werden konnte. Damit erhielt ästhetische Bildung (und die Kunst) einen sehr starken Wert in der philosophischen (damit auch pädagogischen) wie politischen Kultur.

Sie wurde noch vor dem autonomen Wissen als Spiel "schöpferischer" Weltsicht entwickelt, gezeigt und gelernt.

Das trägt sie zum einen als politische Kraft mit sich, denn mit den ästhetischen Fertigkeiten geht die Möglichkeit einer virtuellen und damit auch spielerischen (bei N. Luhmann oder D. Kulturelle Bildung klingt demokratischer

Es gibt sozusagen unterschiedliche Bildungskulturen



Nur eine Pädagogik der ästhetischen Bildung enthebt uns des ideologischen historischen Vermächtnisses. im sogenannten Künstlerischen als Ergebnis der ästhetischen Bildung selber einen Wert zu sehen

von Zusammenhängen und freie Bedeutungen - nur aus der Betrachtung. die eine Abbildung anzutreffen vorgibt. Damit ist klar, dass eine ästhetische Bildung per se Welten zu welchem Zweck auch immer erschaffen kann, so lange, bis man diese Kreation nicht mehr glaubt. Doch da die Welterkenntnis des Menschen viel mit dem Sehen zu tun hat, ist die Kraft bildhafter Argumente (als Zeichen) bis dato ungebrochen.

Baecker "kulturellen") Handhabung einher. Menschen und Welten lassen sich

auf der artifiziellen Bild- und Raumebene

neu, eigen, individuell definieren. In der

Rezeption entstehen damit neue Bilder

Ästhetische Bildung bedeutet hier nicht notwendig Gutes.

Nur eine Pädagogik der ästhetischen Bildung – also die Bestimmung, wie und wohin die Persönlichkeit eines Menschen entwickelt werden soll - enthebt uns des ideologischen historischen Vermächtnisses, im sog. Künstlerischen als Ergebnis der ästhetischen Bildung selber einen Wert zu sehen.

So zeigt z.B. die deutsche Debatte um die Kulturelle Bildung (synonym mit ästhetischer Bildung) einmal die Sorge, dass der Ausbildungsstand der Künstler angesichts der Medienentwicklung nicht zeitgemäß ist (Deutscher Kulturrat 2002), dann wieder die Forderung, dass ästhetische Bildung als soziales Geschehen (was bei der Ausbildung in Theater, Tanz und Musik sicher zutreffen kann) wertvoll sein sollte (Deutscher Kulturrat 2007). Darüber hinaus greift noch der Evaluierungsgedanke: denn wofür bereitet - beruflich gesehen - ästhetische Bildung in der Schule schon vor?

Die psycho-physiologische Komponente der ästhetischen Bildung scheint dagegen "natürlicher" - doch sie rührt an eine andere Ideologie. Da wir heute viel über kognitive und emotionale Fähigkeiten durch Wissen um die biologische Konstitution oder besser Plastizität des menschlichen Gehirns kennen - wird

ästhetische Bildung wie ein biologischer Exkurs aus der Natur des Menschen vorgeführt. Zogen vor Jahrzehnten die Jungen mit Gitarre und Zelten zum Lagerfeuer in die Berge, und gaben so das Bild "zurück zur Natur", scheinen heute das Singen, der Kortisolgehalt im Speichel und die differenzierte Wahrnehmung von Pflanze, Erdformation etc. die elaborierte Natur des Menschseins zu belegen.

Das ist sicher auch nicht falsch, denn man kann sich pädagogisch überlegen, ob die Bildung des Menschen zum Stadtbewohner, als Angestellter oder Selbständiger, mit Flachatmung und Stresshormon-Überschwemmung Körper wirklich den besten aller Zustände menschlicher Kultur darstellt. Warum dann nicht lieber Singen...?

Wenn wir also die üblichen Begrifflichkeiten der Debatte der Bildungswerte entkleiden und überlegen, was Bildungsgeschehen als differenzierter Vorgang wohl ist, erst dann kann man ästhetische Bildung fassen. Dass sie sich nicht von selbst erklärt, wir sie also pädagogisch formulieren müssen, liegt auf der Hand. Ohne Ziel keine Bildung - wohin auch?

Die Sache selbst gibt keine Bildung ab, oder wenn, eine wertneutrale, denn differenzierte Wahrnehmung und motorisches Können vermögen auch zu den abgefeimtesten Schurkereien zu führen. Davon ist die Welt – und auch die der Kunst – übervoll Lohnt sich das zu evaluieren?

Der Wert der ästhetischen Bildung muss - über motorische, kognitive und emotionale Anlagen hinaus - pädagogisch formuliert werden. Hier liegt der Sinn von Evaluierung. Wir sollten alle eine gewisse Stufe dieser Fähigkeiten erreichen, wir sollten alle die Geschichte dieser Fähigkeiten – unsere Kunstgeschichte und die anderer Kulturnationen - kennen: gut, das kann man formulieren und abfragen. Ich hoffe, dass dafür die Lehrpläne in allen Ländern der Welt da sind - nicht nur "for the lips".

Was aber gilt ästhetische Bildung in der Gesellschaft? Im experimentierfreudigen Amerika werden Mediziner im Museum im Sehen geschult, weil es sich erwiesen hat, dass von allen Qualitätskriterien bei Chirurgen das differenzierte Sehen am signifikantesten ist. Das sind bei uns nicht die Sorten des Schnees, sondern wirklich die Herausforderungen der Bilderkultur der Maler und Zeichner. Aber müssen ansonsten Politiker, Wirtschaftsleute, Militärs, Börsenmakler oder Öltycoon ästhetisch gebildet sein? Sollten Sie es?

Unsere Lernkultur der Schule hat im Bereich der Lernstoffe in der Vergangenheit lieber auf die "hard facts" tradierter Schulfächer gesetzt. Sprache, Mathematik, Physik, Technik, Kunst- und Musikunterricht konnten gerne mal ausfallen. Keine Techniken für Brotberufe mussten da vermittelt werden.

Aber wozu könnte eine differenzierte Struktur der Wahrnehmung und Empfindung bei entsprechendem pädagogischem Rahmen gut sein? Denn es ist wie ein Schrei, wenn auf pädagogischen Tagungen festgestellt wird, dass die ästhetische Bildung aufgrund ihrer Möglichkeiten gesellschaftlich und ökonomisch eigentlich hoch im Kurs sein müsste, doch so sei es nicht.

Wofür stand die Kunst bisher? Sollte vielleicht mehr Verantwortung für Ökologie, mehr Bewusstsein für Artendifferenzierung oder auch nur Bewusstsein für globale Zusammenhänge des Wetters und der Emissionen, der Kriege und der Flüchtlinge, der Rüstungsausgaben und der Börsen-Rohstoffpreise wie der täglich verhungernden Kinder und Erwachsenen Denken und Handeln künftiger Akteure bestimmten? Wie könnten die Gesichter verhungernder Kinder zu unauslöschbaren Botschaften

Ohne Ziel keine Bildung - wohin auch?

Aber wozu könnte eine differenzierte Struktur der Wahrnehmung und Empfindung gut sein?

14 | BÖKWE 2 _ 2007



in den Schaltzentralen der Weltfirmen werden, wie die dürren Tiere der Bewohner zunehmender Wassernotstandsgebiete zu Mahnzeichen für globale Finanzstromlenker, wie die Arm- und Beinstümpfe erwachsener und kindlicher Minenopfer zur Abschreckung der Waffenfabrikanten und Politiker gereichen?

Nein, da hilft ästhetische Bildung an sich nicht - und doch: sie bildet mit einer klaren Pädagogik die Differenzierung der Wahrnehmung des Urteils, sie bildet in der immer wiederkehrenden Begegnung mit den geronnenen Geschichten von Leid, Freude, Glaube, Hoffnung in den Werken der Künstler eine Dimension menschlicher Erfahrung, sie bildet die Empathie, die in einer Betrachtung der Bilder zu entstehen vermag. Dass sie aber wirksam werden kann, ist eine Frage pädagogischer Setzung: kann dieses Lernen an einem glaubwürdigen Ort der Lebenserfahrung entstehen oder "nur" in einer Lernkultur der Wissensvermittlung?

Wenn wir in der ästhetischen Bildung eine starke Grundlage für eine Komple-

BOEKWE 03_07aktuell.indd 15

xität der Wahrnehmung sehen, möglicherweise der Empathie, möglicherweise der Ausdrucksfähigkeit, dann braucht es die Einsicht in diese pädagogische Wertung, um einen glaubwürdigen Ort dieser Erfahrung zu schaffen. Wahrnehmung und Erfahrung müssen Lebensbotschaften für den bereithalten können, der sie macht. Das ist vermutlich nicht oder nur sehr reduziert ausschließlich an dem Ort abgezirkelter, bedingter Lernkultur zu machen — wie z.B. in der Schule. Zumindest muss diese andere Lernkulturen in den Prozess einbeziehen.

Denn ästhetische Bildung ist weder eine Kompensation für diese Lernkultur der Wissensvermittlung noch ein Garant differenzierter sozialer Erfahrung – wenn hier die entscheidende Voraussetzung, die Mitbestimmung des Lernrahmens, fehlt. Es hilft auch nicht, wenn sie dann kulturelle Bildung heißt, denn gerade die kulturellen Rahmenbedingungen der Bildung stehen oftmals der Seriosität der Erfahrung, insbesondere der sinnenorientierten ästhetischen entgegen. Ästhetische Bildung ist auch nicht

die Zauberformel, das sog. Kreative zu erreichen, wenn sie über mehr psychophysiologische Differenzierung hinaus nicht ernsthaft pädagogisch die Lernbereiche für Erfahrungen des Lernens am Gegenstand öffnet.

Ohne Pädagogik ist ästhetische Bildung eine Fertigkeit – die kann man vergleichen wie die Schlachtreife eines Mastschweins – doch sie verkommt vom sozialen Produkt oder von der zeichenhaften Selbstverständigung zu einer weiteren Technologie der Berufswelt.

Zum Schluss ist es nicht nur eine Bildbetrachtung, sondern die Inhaltsbetrachtung im (schon früh) virtuellen Leben.

Üben wir sie nicht, spricht nichts dagegen, dass mit elaborierter motorischer und emotionaler Fähigkeit der Lernende schon mal darstellt, wo, wie er im Raum liquidiert, was stört. Nur mit Grausen erinnern wir die gewalttätigen Folgen der "echten" Bildungskultur des Marktes – die Bilderwelten digitaler Spielkultur – angeblich nur "virtuelle" Welten. Wie im Kleinen, so im Grossen.

Es braucht die Einsicht in diese pädagogischen Wertung, um einen glaubwürdigen Ort der Erfahrung zu schaffen

Dr. phil. Roland Haas geb. 4 April 1949 in Frankfurt am Main. Studium der Neueren Deutschen Philologie, Politikwissenschaften, Geschichte, Soziologie, Pädagogik und Theologie an der Johann-Wolfgang- Goethe-Universität, Frankfurt. Staatsexamen für den höheren Schuldienst

Promotion (Politikwissenschaft und Literatur) an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität, Frankfurt.

1978 bis 1988 Dramaturg, Geschäftsführender Dramaturg, Festivalleiter.

1988 bis 2000 Kulturveranstalter der Stadt Stuttgart. Leiter der Stuttgarter Hofkonzerte, Theaterleiter und Kurator. 2000 bis 2005 Rektor der Universität Mozarteum, Salzburg.

2007 Gründer der Firma sanoson, wien, für funktionale Musik im Therapie- und Krankenhausbereich, Präsident des Vereins Dynamic Life Arts zur Musikwirkungsforschung und Regulationsforschung in Österreich.

Interessen und Aktivitäten Öffentlicher Raum, Wirkungsästhetik, neuronale Ästhetik, soziale Ästhetik, Anthropologie - Kulturpädagogik, Gesellschaft und Öffentlichkeit, Ökologie, Agenda 21, Kunst und Medizin, Dialog der Religionen und Kulturen.



Michael Wimmer

Ist kulturelle Bildung messbar?

oder

Der Erfolg kulturellen Kompetenzerwerbs erweist sich in der Fähigkeit, den erworbenen Kompetenzen kreativ und selbstbestimmt Ausdruck zu geben

Überlegungen zur Tagung "Evaluierung kultureller Bildung?" in Wildbad Kreuth

Über 70 ExpertInnen aus sechs Ländern diskutierten vom 13. bis 15. Mai 2007 in Wildbad Kreuth (Deutschland) über Möglichkeiten der Evaluierung kultureller Bildung. Eingeladen dazu hatte die Hans-Seidel-Stiftung in Kooperation mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Anregung dazu entstand bereits während der UNESCO-Weltkonferenz zu "Arts Education" im Frühjahr 2006 in Lissabon. Den Hintergrund bildeten wachsende Befürchtungen über eine schleichende Marginalisierung der künstlerischen Unterrichtsfächer, eine Entwicklung, die durch eine Konzentration nationaler Bildungspolitiken auf den PISA-Prozess verschärft erscheint. Wichtige Impulse erwuchsen auch aus der internationalen Fachveranstaltung zu "The Impact of Arts and Cultural Education on Children and Young People", die im Jänner 2007 im Pariser Centre Pompidou stattgefunden hatte

Die österreichischen Vorbereitungen begannen während der europäischen Fachkonferenz "Kulturelle Bildung in Europa – ein Beitrag zu Partizipation, Innovation und Qualität", die im Frühjahr 2006 in Graz eine breite Diskussion zum Thema ermöglichte. Auf der Basis eines Vorschlags von Susanne Keuchel vom Bonner Zentrum für Kulturforschung zur

Nutzung des klassischen Instrumentariums der empirischen Sozialforschung hatten die österreichischen TeilnehmerInnen bereits vorab die Möglichkeit, ihre Zugänge zu Fragen der Messbarkeit kultureller Aktivitäten zu präzisieren. Dabei entstanden persönliche Interventionen von Roland Haas (ehemaliger Rektor des Mozarteums Salzburg), Erich Svecnik (Zentrum für Schulentwicklung Graz) und vom Autor (EDUCULT).

In Wildbad Kreuth selbst diskutierten VertreterInnen schulischer und außerschulischer Pädagogik – das alleine war schon eine Innovation – aus verschiedenen künstlerischen Richtungen (Musik, Theater, Tanz, Bildende Kunst, Literatur, Medien,...) über Möglichkeiten und Grenzen empirisch gestützter Untersuchungen von Bildungswirkungen in ihren jeweiligen Fachgebieten.

Seitens der Veranstalter wurde folgendes Fazit gezogen:

- Evaluation, also die Überprüfung der Bedingungen und Leistungen wird auch im Bereich der künstlerisch-kulturellen Bildung immer wichtiger.
- Dazu gibt es einen erheblichen Forschungsbedarf im Hinblick auf geeignete Methoden, die die Besonderheiten kultureller Bildung erfassen können; sei es im Bereich "learning through the arts" oder "learning in the arts".

- Ein solcher Forschungsbedarf bezieht sich auch auf die grundsätzlichen Fragen der künstlerischen
 Fachdidaktiken. Dazu hat die Tagung erhebliche Unterschiede
 zwischen den einzelnen Fächern
 auf Grund ihrer unterschiedlichen
 Traditionen und ihrer jeweiligen
 Verankerung im Schulsystem ergeben.
- Allgemein als durchaus wünschenswert wurde angesehen, nicht ausschließlich den Schulunterricht, sondern auch außerschulische Aktivitäten aktiv miteinzubeziehen.
- Als besonders notwendig angesehen wurde die Erfassung der Rahmenbedingungen (Soll-Ist-Vergleich der Realisierung der gültigen Lehrpläne, Qualifikationen der Lehrenden, Ausstattung an der Schulen,...).

Insgesamt zeigte die Veranstaltung deutlich den großen Bedarf einer fachübergreifenden Diskussion zur Entwicklung von spezifischen Evaluierungsverfahren auf, die nicht nur den aktuellen bildungspolitischen Moden entsprechen, sondern die Qualitätsdiskussion auch im Bereich kultureller Bildung vorantreiben. Um eine solche Fachdiskussion zu stimulieren, seien an dieser Stelle noch einmal die Überlegungen des Autors zu einigen konkreten Vorschläge zusammengefasst.

16 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7



kulturelle Bildung

Ausgangspunkt ist die aktuelle Diskussion um den Erwerb von "Schlüsselkompetenzen", die von der OECD in drei Hauptkategorien unterteilt werden

- Interaktion in sozial heterogenen Gruppen
- · autonome Handlungsfähigkeit
- interaktive Nutzung von Medien und Tools

Bisher vorliegende Studien zu "DESECO" (Detection and Selection of Core Competencies) weisen dem Umgang mit "Kunst und Kultur" der dritten Kategorie zu. (etwa: Rychen/Salganik: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society", 2003)

Europäische Kommission: Empfehlung vom Dezember 2005 im Rahmen von "Lebensbegleitendem Lernen"

Auch die Europäische Kommission hat einen Kategorisierungsversuch im Bereich des Kompetenzerwerbs vorgenommen. Sie kommt auf insgesamt acht Kompetenzbereiche, wovon einer explizit dem Erwerb spezifisch kultureller Kompetenzen gewidmet ist. Diese zielen vor allem auf eine Anerkennung der Bedeutung des künstlerischen Ausdrucks von Ideen, Erfahrungen und Gefühlen durch verschiedene Medien wie Musik, darstellende Künste, Literatur und bildende Künste ab.

Solcherart definierte kulturelle Kompetenzen setzen – nach den Konzeptionen der EU – grundlegende Kenntnisse der kulturellen Hauptwerke, einschließlich der populären Gegenwartskunst, als wichtigem Teil der Menschheitsgeschichte im Kontext des nationalen und europäischen Kulturerbes und dessen Stellung in der Welt voraus. Darüber

hinaus sei es äußerst wichtig, die kulturelle und sprachliche Vielfalt Europas sowie die Notwendigkeit deren Bewahrung, die Entwicklung des allgemeinen Geschmacks und die Bedeutung ästhetischer Faktoren im Alltag zu verstehen.

Zu den Fähigkeiten zählen sowohl Anerkennung als auch künstlerischer Ausdruck:

- Sich selbst zum Ausdruck bringen durch die Vielfalt von Medien mit den ureigenen Möglichkeiten des einzelnen sowie Anerkennung und Genuss von Kunstwerken und künstlerischen Darbietungen. Ferner die Fähigkeit, seine eigenen kreativen und künstlerischen Äußerungen mit denen anderer zu vergleichen und wirtschaftliche Möglichkeiten einer kulturellen Aktivität zu erkennen und umzusetzen
- Ein starkes Identitätsgefühl als Grundlage für Respekt und Offenheit gegenüber der Vielfalt des kulturellen Ausdrucks. Eine positive Einstellung umfasst Kreativität und Bereitschaft, die ästhetischen Möglichkeiten durch künstlerische Betätigung und Interesse am kulturellen Leben zu kultivieren.

Insgesamt unterscheidet die Europäische Union deutlich zwischen einer Kenntnis-, einer Fähigkeiten- und einer Einstellungsdimension.

Zur (Un-)vergleichbarkeit kultureller Kompetenzen

Was den Kenntnisaspekt betrifft, so erscheint dieser traditionell am leichtesten zu identifizieren und wohl auch zu evaluieren.

Wenn es aber um den Methoden-, mehr noch um den Werteaspekt geht, dann macht allein schon die Formulierung in der Empfehlungsliste der EU zu den acht Kompetenzbereichen, "sich selbst zum Ausdruck bringen durch die Vielfalt von Medien mit den ureigenen Möglichkeiten" deutlich, dass, wenn es darum geht, etwas Unvergleichliches zum Ausdruck zu bringen, dieses nur sehr schwer bzw. der Sache nicht adäquat gemessen und in der Folge verglichen werden kann.

Im Zusammenhang mit dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung gibt es einige Vorstudien, deren Ergebnisse vor allem zeigen, dass Analyseraster sich nicht einfach konstruieren lassen.

Thomas Geier etwa stellt im Reader der Bundesvereinigung kulturelle Jugendbildung (bkj) zum Kompetenznachweis Kultur eine qualitative Befragung von Jugendlichen vor, die die ganze Komplexität der Themenstellung zum Ausdruck bringt.

So weist Geier auf die großen Schwierigkeiten hin, kunstspartenspezifische Schlüsselkompetenzen zu analysieren. Um diesem Dilemma zu entgehen, empfiehlt er eine enge "Tuchfühlung" mit den einzelnen Feldern und Techniken der jeweiligen Kunstsparte.

Howard Gardner, der seit vielen Jahren zusammen mit Ellen Winner das "Project Zero" zur Förderung künstlerisch gestützter Lernprozesse betreibt, bezieht sich im Zusammenhang mit der Darstellbarkeit und der möglichen Vergleichbarkeit der Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen vor allem auf die Dimensionen "observing", "revisioning", "expressing" und "reflecting".

Von diesen vier Dimensionen nehmen die beiden bei aller Vorsicht an, dass sie neben nachvollziehbaren unmittelbaren Wirkungen auch Transfer-Effekte auf andere Lernbereiche haben können.

Geier ist da vorsichtiger, wenn er meint, dass "im Medium subjektiven Wissens" (Antworten bei der Befragung) zwar Hinweise darauf gefun-



den werden könnten, "dass die Sache selbst (nämlich die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen) durchaus Schlüsselkompetenzen vermitteln kann". Dem aber wäre in "längeren biographischen Interviews weiter nachzugehen".

Auffallend ist die Übereinstimmung hinsichtlich der Bedeutung von Differenzierung, also der Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen, Unterscheidungen zu treffen und damit die Voraussetzung für die Geschmacksentwicklung zu schaffen.

"Possible impact on enjoyment"

Eine im deutschsprachigen Raum lange Zeit vernachlässigte Dimension ist die subjektive Arbeitszufriedenheit. Immerhin scheint sie ein besonders verlässlicher Indikator für ein positives Lernverhalten.

Das bedeutet für uns die Erhebung der subjektiven Zufriedenheit der Lernenden mit den Rahmenbedingungen beim Erlernen ebenso wie bei der Anwendung kultur-relevanter Kompetenzen. Dass wir im pädagogischen Zusammenhang über keine adäquate Übersetzung des Terminus "enjoyment" verfügen, der im anglo-sächsischen mittlerweile eine zentrale Dimension eines positiven Lernklimas darstellt, könnte zu denken geben.

Spezifische Probleme bei der Messung von Kompetenzerwerb im Rahmen kultureller Bildung

Maßnahmen kultureller Bildung

 zeichnen sich durch eine besondere "Werthaltigkeit" aus. Kulturelle Bildung ist in aller Regel an einen spezifischen weltanschaulichen Hintergrund geknüpft. Dementsprechend scheint es sinnvoll und notwendig, vor allfälligen Messungen die diesen Messungen zugrunde liegenden Wertvorstellungen offen zu legen,

- lassen sich durch einen hohen Grad der Komplexität charakterisieren, der sich einfachen kausalen Relationen meist verweigert,
- haben zum Ziel, den Individualismus zu fördern. Entsprechend anfechtbar erscheint es, diese subjektive Dimension von außen messen oder gar bewerten zu wollen. Stattdessen erscheint es adäquat, den Lernenden selbst die Chance zu eröffnen, über ihre Lernerfolge aber auch über die Rahmenbedingungen, in denen diese gelingen (oder nicht gelingen) Auskunft geben zu lassen.
- zeichnen sich durch eine Reihe bislang als selbstverständlich angenommener "Kulturen der Freiheit" aus, in der jeder vergleichsfördernde Strukturierungsversuch tendenziell als Einschränkung und Verlust pädagogischer und/oder künstlerischer Autonomie erlebt wird. Dementsprechend verfügen beteiligten Fachleute (LehrerInnen, KünstlerInnen,...) tendenziell über wenig Erfahrungen bei der ihrem Gegenstand adäguaten Nutzung von in anderen Bereichen angewandten Mess- und Vergleichsmethoden. Dies trifft auch zu, wenn es darum geht, die Ergebnisse der eigenen Vermittlungsbemühungen über die engen Fachgrenzen hinaus in empirisch nachvollziehbarer Weise transparent zu machen.

Transparentmachung

Dabei existiert bereits eine Reihe von Evidenzen, die es wert erscheinen lassen, das Thema "Transparenz" als notwendigen ersten Schritt bei der Implementierung von fachbezogenen Evaluierungsmethoden weiter zu verfolgen.

- Schulen mit einem ausgewiesenen kulturellen Profil rangieren meist ganz oben in den aktuellen Rankings.
- Der Einsatz neuer ästhetischer Sprachen im Unterricht verändert auf nachhaltige Weise das soziale Gefüge der Klasse. Am Rand stehende SchülerInnen, die mit Hilfe von Musik, Tanz und Bewegung, Theater, Film oder Neue Medien eine Chance finden sich auszudrücken, verbessern ihr Standing in der Gruppe.
- Das Projekt "Kompetenznachweis Kultur" der bkj hat deutlich gemacht, dass ein wesentlicher Nachweis kulturellen Kompetenzerwerbs darin besteht, die eigene kulturelle Teilhabe zu beschreiben und zu begründen. Im Sinne eines emanzipatorischen Kulturverständnisses gewinnen dabei die jungen Menschen die Ausdrucks- und Artikulationsfähigkeit, die sie als aktive TeilnehmerInnen am kulturellen Geschehen ausweist. Sie werden so zu "lebenden Beweisen" kultureller Bildung.

Viele Evidenzen sind quantitativ nur sehr kursorisch aufbereitet

Susanne Keuchel schlägt vor, die Kompetenz des Schülers/der Schülerin von der Frage nach der Unterrichts- und Schulqualität zu trennen.

Dazu müssen allerdings einige Vorfragen geklärt werden, z.B.:

- Welche Unterrichtsgegenstände werden für kulturelle Bildung überhaupt als relevant erachtet?
- Welche Rolle nehmen im Zusammenhang mit kultureller Bildung die traditionellen künstlerischen bzw. kunst-erziehlichen Fächer ein (das vor allem vor dem Hintergrund, dass in rund zwei Drittel der öster-

18 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7



reichischen Schulen – vor allem im berufsbildenden Bereich – diese Gegenstände nicht unterrichtet werden)?

- Welchen Part übernehmen die übrigen Unterrichtsgegenstände im Zusammenhang mit kultureller Bildung?
- Am Beispiel Österreich: Wie hat sich die für kulturelle Bildung relevante Fächerverteilung im Zuge der Schulautonomie entwickelt? Welche Schwerpunkte finden sich im verpflichtenden Curriculum, wie viele im Wahlfächerzusammenhang?
- Inwieweit stellt der Unterricht überhaupt explizit auf die Vermittlung kulturrelevanter Kompetenzen ab?
- Welche Erfahrungen gibt es in der Ergebnisentwicklung in den für kulturelle Bildung relevanten Fächern?
 Was sind die Qualitätskriterien im Fachdiskurs? Wie wird dieser Diskurs im Rahmen der LehrerInnenaus- und -fortbildung weitergegeben?
- Wie gestalten sich die schulischen Ergebnisse der SchülerInnen in den für kulturelle Bildung relevanten Unterrichtsfächern?
- Gibt es aussagekräftige Befunde über die Wirkung von Partnerschaften von Schulen und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen bei der Bewertung von Maßnahmen kultureller Bildung?

Zusammenwirken von schulischem und außerschulischem Angebot

Immer weniger lässt sich eruieren, welche Lernfortschritte sich unmittelbar aus dem schulischen und welche sich aus dem Zusammenwirken von schulischen und außerschulischen Angeboten ergeben. Deshalb erscheint die Einbeziehung der außerschulischen kulturellen Teilhabe ebenso wichtig wie die Einbeziehung des familiären Umfeldes.

Alle Evaluierungsversuche kultureller Bildung werden daher nicht umhin können, Ergebnisse zum kulturellen Verhalten junger Menschen mit ein zu beziehen. Etwa bedarf es im Bereich der rezeptiven Kompetenzen Erhebungen darüber, mit welchen kulturellen Phänomenen sich die jungen Menschen auseinandersetzen, was sie hören/sehen/lesen, wie oft, wie lange, um Aussagen darüber treffen zu können, auf welche kulturelle Vorerfahrungen schulische Maßnahmen treffen bzw. ob, und wenn ja, sie diese überhaupt noch verändern, konterkarieren oder weiterentwickeln vermögen.

Dabei wird bald klar werden, dass wesentliche Kenntnisse immer schon aus dem außerschulischen Bereich kommen und daher ohne gleichzeitige Berücksichtigung des außerschulischen Angebotes nicht eingeschätzt werden können.

Drei Vorschläge

Ausgehend von diesen Überlegungen hat der Autor in Wildbad Kreuth drei Vorschläge präsentiert.

Vorschlag I: Erhebung bzw. Nutzung von bereits verfügbaren Daten

Weil die meisten der angeführten Evidenzen nicht systematisch aufbereitet sind, erscheint es als eine elementare Voraussetzung jeglicher Qualitätsentwicklung vorrangig notwendig, die Transparenz der Rahmenbedingungen kultureller Bildung zu verbessern.

Dazugehörige Fragestellungen bedürften keiner neuen Kategorisierungen sondern könnten beschreiben, was bereits jetzt der Fall ist. Z.B.:

 Wie viele Schulen in Österreich verfügen über ein ausgewiesenes Schulkulturprofil?

- Wie viele Wochenstunden sind dem Erwerb kultureller Kompetenzen gewidmet?
- Wie hoch ist der durchschnittliche Stundenausfall bzw. die Rate der Änderung der Lehrplaninhalte?
- Wie viele Wochenstunden entfallen auf das traditionelle f\u00e4cherspezifische Stundenkorsett, wie viele sind interdisziplin\u00e4ren Projekten gewidmet?
- Wie viel Zeit steht im Rahmen des Unterrichts für Partnerschaften mit außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen zur Verfügung?
- Wie oft besuchen KünstlerInnen oder andere VertreterInnen kultureller Einrichtungen den Unterricht?
- Wie viele SchülerInnen nehmen an kulturellen Wettbewerben teil? Reüssieren sie dort? Wenn ja, werden Erfolge innerhalb der Schule anerkannt?

Darüber hinaus gehende Fragen:

- Gibt es eine Reflexionskultur in den Schulen? Werden kulturell relevante Aktivitäten dokumentiert? Wie werden diese kommuniziert? Gibt es Feedback? Wie wird es genutzt?
- Welche Feedback-Schleifen zwischen Lehrenden und Lernenden, die über das bestehende Notensystem hinausgehen, sind bereits jetzt im Einsatz?
- Welche Instrumente der Bewertung kultureller Aktivitäten werden dafür in der LehrerInnenaus- und fortbildung vermittelt? Wer stellt unter welchen Bedingungen ihre Anwendung sicher (Schulleitung, FachinspektorInnen, Schuladministration, externe EvaluatorInnen,...)?
- Welche außerschulischen Angebote im jeweiligen schulischen Einzugsgebiet gibt es zu kultureller Bildung, die komplementär auf das schulische Angebot wirken¹.



Vorschlag II: Entwicklung eines individuellen Portfolios zu kultureller Bildung

Die Entwicklung eines individualisierten kulturellen Portfolios würde der Erkenntnis Rechnung tragen, dass kulturelle Bildung einen Beitrag zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung leisten kann. Diese aber kann objektiv nicht gemessen werden. Als Ausdruck des Individualismus ist eine solche immer nur subjektiv zu interpretieren. Darüber hinausgehende Vergleiche haben notwendig inter-subjektiven Charakter.

Ein solches Portfolio hätte über die unmittelbaren Maßnahmen kultureller Bildung hinaus innovativen Charakter für das gesamte Schulwesen.

Dieser Nachweis könnte sich am Projekt "Kompetenznachweis Kultur" – das im außerschulischen Bereich mittlerweile durchaus Erfolge zeitigt – orientieren.

Dieses versucht, die traditionellen schulischen Selektionsinstrumente zu vermeiden, vielmehr anhand der vier Verfahrensschritte Erstellen eines Anforderungsprofils

- Beobachtung
- Dialog
- · Beschreibung

die Stärken der jungen Menschen beim Erwerb kultureller Kompetenzen sichtbar zu machen

Alle diesbezüglichen Details finden sich unter

www.kompetenznachweiskultur.de

Als zusätzliche beschreibende Elemente sollte ein solches Portfolio folgende beschreibende Details beinhalten:

- Schulkulturprofil der Schule
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes der Schule
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes, an dem der Schüler/die Schülerin in der Schule teilgenommen hat
- Beschreibung des kulturellen Bildungsangebotes, an dem der Schüler/die Schülerin außerhalb der Schule teilgenommen hat.
- Wahrnehmen von Angeboten, die von der Schule und außerschulischen Kunst- und Kultureinrichtungen erstellt wurden
- Beschreibung, inwieweit die Lehrkräfte mitgeholfen haben, ein individuelles kulturelles Aktivitäten-Profil zu entwerfen
- Beschreibung der eigenen Stärken und Schwächen im Zusammenhang mit kultureller Partizipation

Bei der Erstellung eines schulischen Nachweises sollte der gesamte Prozess von der Entscheidungsfindung bis zur Fertigstellung partizipativ ausgerichtet sein. Das umfasst nicht nur die Beschreibung der Teilnahme sondern auch ihre kritische Reflexion.

Die Teilnahme an diesem Projekt sollte freiwillig sein und von dafür geschulten Lehrkräften begleitet werden. Auf diese Weise erhalten die Pädagoglnnen zusätzliche wertvolle Informationen zum kulturellen Verhalten ihrer SchülerInnen.

Vorschlag III: Einrichtung eines Pilotversuches zur Einrichtung eines Wahlfachs "Kultureller Kompetenzerwerb" in den Teilnehmerländern

Ausgehend von den Erfahrungen bei der Einführung des Unterrichtsgegenstandes "Kulturelle und Kunstsinnige Forming" in den Niederlanden könnte überdies an die Einführung eines Wahlfaches zum kulturellen Kompetenzerwerb in den beteiligten Ländern Deutschland und Österreich gedacht werden.

Im Rahmen eines solchen Gegenstandes könnte die praktische Umsetzung der Einführung des oben skizzierten Portfolios praktisch erprobt werden.

Dazu vorgeschlagen wird eine gemeinsame Qualifikation von LehrerInnen – allenfalls zusammen mit JugendbetreuerInnen – die in ihren Schulen als Kulturkontaktpersonen agieren. Sie erarbeiten entweder mit den SchülerInnen selbst die Bildungspässe oder beauftragen von ihnen eingeschulte KollegInnen, eine bestimmte Anzahl von SchülerInnen zu begleiten.

Ein Vergleich der dabei erarbeiteten Portfolios schüfe nicht nur eine neue Qualität von Evidenzen zum kulturellen Verhalten inklusive den damit verbundenen kulturellen Kompetenzen. Sie ermöglichte auch eine neue Qualität des transnationalen Vergleichs an Hand der an einem solchen Versuch beteiligten SchülerInnen.

1 das erscheint besonders im Hinblick auf die Existenz von "Jugendkunstschulen" in Deutschland interessant, die es in dieser Form in Österreich nicht gibt. – Hat hier je jemand die diesbezüglichen Konsequenzen evaluiert?

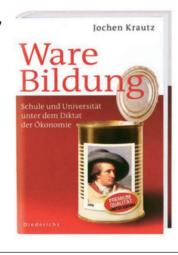
BUCHHINWEIS - JETZT ERSCHIENEN:

Jochen Krautz:

Ware Bildung.

Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie.

Kreuzlingen/ München 2007 (Diederichs/ Hugendubel) 19,95 Euro





\bigoplus

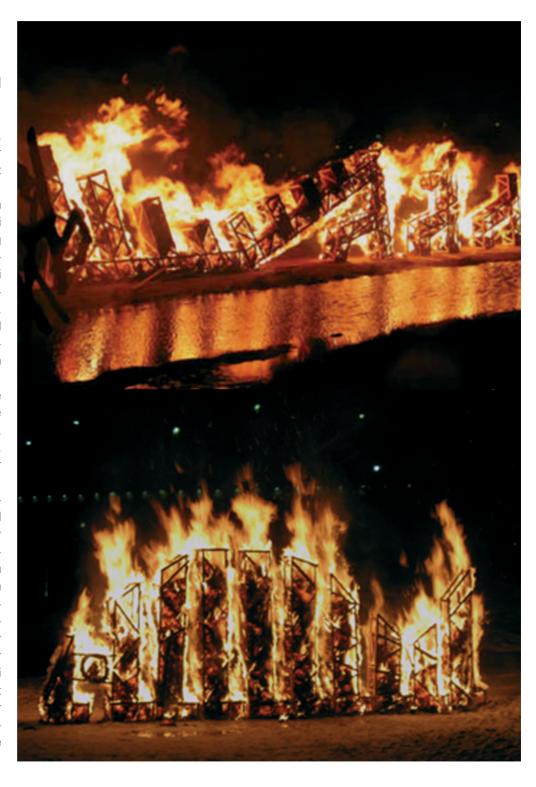
Feuerskulpturen als kunstpädagogische Methode

Maria Huhmarniemi berichtete auf dem InSEA-Kongress, der im Juli 2007 in Heidelberg und Karlsruhe stattfand, über das Entwickeln und Realisieren von Feuerskulpturen als kunstpädagogische Methode.

Im Norden Finnlands sind die Winter lang, kalt und finster. Viele Leute leiden unter depressiven Zuständen. Der Winter ist eine Zeit, die überstanden werden muss. Die Abteilung für Kunstpädagogik an der Lappland-Universität in Rovaniemi versteht nicht nur die Kunsterziehung sondern auch die Kunst als eine Dienstleistung, die die Menschen auch bei der Bewältigung von Problemen unterstützen soll. So ist es nur konsequent, dass sich die Kunstpädagoglnnen und KünstlerInnen um den Leiter der Abteilung Timo Jokela auch um den Winter in Lappland kümmern.

Durch Festivals rund um Themen wie Schnee, Eis und Feuer soll der dunkle und kalte Winter zu einer Zeit werden, auf die sich die Leute freuen können. "Endlich ist es kalt, jetzt können wir Schneeskulpturen bauen."

Seit 2001 werden örtliche Vereine, Verbände, Studentengruppen und Schulklassen eingeladen, Beiträge für alljährlich stattfindende Feuerskulpturveranstaltungen zu entwickeln und zu realisieren. Hierbei werden sie von den Kunstpädagoglnnen angeleitet und begleitet. Die Veranstaltungen zielen darauf ab, den Gemeinschaftsgeist unter den Bewohnerinnen und Bewohnern der Stadt aufzufrischen und zu stärken. Bei den verschiedenen Veranstaltungen hat sich gezeigt, dass Feuerskulpturen für die bildnerische Arbeit mit Kindern ebenso geeignet sind wie für soziokulturelle Animation in Städten und Gemeinden.







Feuerskulpturen versuchen Form, Rhythmus, Umfang und Dauer des Feuers zu kontrollieren. Sie richten sich an fast alle Sinne, sie werden gesehen, gehört, gerochen und gefühlt. Auch weil sie temporär sind, bewirken sie ein intensives Erlebnis. Feuer hat vielfältige Bedeutungen und wird in den unterschiedlichsten kulturellen Zusammenhängen verwendet, Feste und Feiern werden von Feuer begleitet - angefangen von den Kerzen am Adventkranz bis hin zu Osterfeuern oder dem Feuerwerk zum Jahreswechsel. Feuerskulpturen eignen sich auch aufgrund von Traditionen zur Inszenierung von Festen anlässlich besonderer Ereignisse.

Die Skulpturen werden vor allem aus Holzlatten und Stroh, z. T. auch mit Hilfe von Metallkonstruktionen hergestellt. Ihre Größe erfordert bei der Verwirklichung die Zusammenarbeit vieler. Im Vorfeld müssen formale und technische Entscheidungen gefällt werden. Intensive Diskussionen über die Ästhetik sind notwendig. Das Projekt findet im Erlebnis des Abbrennens seinen Höhepunkt.

Im Feuerskulpturenbauen liegen Potentiale bildnerischen und sozialen Lernen, die nicht nur in der Dunkelheit des finnischen Winters genutzt werden können. Ein derartiges Projekt eignet sich auch für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern. Die Fächer technisches Werken, textiles Gestalten und bildnerische Erziehung können so auf sich aufmerksam machen und sich in der Schule und der Region nützlich machen. Eine Zusammenarbeit mit der örtlichen Feuerwehr ist empfehlenswert.

Im Internet finden sich :

Projektgalerie: http://ace.ulapland.fi/ siehe River Lights

Fotogalerie: http://olos.ulapland.fi/mm/katoavapublic siehe River Lights

Theorie: http://ace.ulapland.fi/yty/english.html (funktioniert derzeit nur mit dem Explorer)

Franz Billmayer

•

Filme erleben Filme verstehen

Filme gehören zur Lebenswelt Heranwachsender, deren Lebenswelt ist aber auch Teil der Kinowelt. Diesem Wechselverhältnis ist ein Sammelband mit dem Titel "Jugendliche im Film - Filme für Jugendliche" gewidmet. Darin sind Beiträge einer Vortragsreihe an der Universität Hamburg versammelt, die Helene Decke-Cornill, Professorin für Erziehungswissenschaft und die Didaktik des Englischen und Renate Luca, Professorin für Erziehungswissenschaft mit einem Arbeitsschwerpunkt Pädagogisch-psychologische Medienforschung herausgegeben haben.

Aus dem Blickwinkel pädagogischer Professionalität werden Betrachtungs- und Funktionsweisen von Film im Hinblick auf ihr Potential für Bildungsprozesse vorgestellt. Ausgespart bleiben Fernsehen, Internet und Handy als Formen der Medienrezeption. Wohl aufgrund der fachlichen Ausrichtung der Herausgeberinnen sind unter den 10 Beiträgen Erfahrungsberichte zur praktischen Medienarbeit und aus dem Fachbereich Kunst in der Minderzahl. Aufgrund der medienpädagogischen, bildungstheoretischen und didaktischen Perspektiven, die hier diskutiert werden, bietet der Band aber auch LehrerInnen der Bildnerischen Erziehung Basisinformationen und eine interdisziplinäre Erweiterung des Horizonts.

Einleitend ist im Beitrag von Decke-Cornill und Luca die Rede vom Spannungsverhältnis zwischen dem emotionalsubjektiven Film-Erleben (Medienpäda-

gogik) und dem kognitiv-analytisch obiektivierenden Film-Verstehen (Mediendidaktik). Während der medienkritische Ansatz zu kritischer Distanz zu erziehen versucht, geht es beim filmästhetischen Ansatz um Einblicke in die filmischen Gestaltungsmittel und um die Erziehung zu konstruktionsanalytischer Kompetenz. Hier sind auch produktive Verfahren vom Konzept-Erstellen über Storyboard bis zum Filmen und Schneiden angesiedelt. Der rezeptionsästhetische Ansatz schließlich hat zum Ziel, die Lernenden als MitspielerInnen, als bewertende ZuschauerInnen und als KritikerInnen zu selbstreflexiven ZuschauerInnen zu erziehen. Für die Schule konstatieren die AutorInnnen unter Verweis auf die Fachliteratur, dass Medien in der Regel zum Zweck rationaler Analyse und des kognitiven Verstehens eingesetzt werden, der Aspekt der Faszination aber ausgeblendet bleibt. Die affektive Komponente sei jedoch zentral für das Film-Erleben. Dabei handelt es sich um ein subjektives Geschehen, das an die Lebenswelt und Lebensgeschichte gebunden ist. Filme können in diesem Sinn eine Brückenfunktion zwischen innerem Erleben und der Realität einnehmen. Diese emotionale Erfahrung kann in ein Denken und/oder Handeln (als aktive Medienarbeit) umgewandelt werden, welches sich dieser Erfahrung bewusst ist. Aus diesem Verständnis heraus wird Filmbildung möglich.

Mit diesem Begriff befasst sich Hanne Walberg. Bildungsprozesse werden dann ausgelöst, wenn Menschen herausgefordert werden, weil sie an Grenzen des Verstehens stoßen. Aus diesem Grund können Kinoerlebnisse bildend wirken. Filmwissen ist zwar

wichtig (www.lernort-kino.de) "je besser man ein Bild liest, desto besser versteht man es und um so mehr Macht hat man darüber", zitiert sie aus James Monacos Klassiker "Film verstehen". Aber die Konzentration auf Analyse und Verstehen kann Bildungsprozesse auch be- und verhindern. Filme können entweder Grenzen des Verstehens zum Thema haben oder die Zuschauer mit den eigenen Grenzen des Verstehens konfrontieren. Differenzen zwischen der Perspektive des Betrachters und der filmischen Darstellung offen zu halten und auszuhalten, ist die pädagogische Empfehlung von Hanne Walberg, und vor allen Dingen ist bei der Auswahl bewusst vorzugehen.

An diesen Gedanken schließt Karl-Josef Pazzini mit Überlegungen zu Kunst und Lebensbedeutsamkeit an. Filme, so führt er anhand eines Beispiels aus, können zu Herausforderungen werden, aus der eigenen Borniertheit herauszutreten. Das macht sie für Kinder und Jugendliche interessant.

Winfried Pauleit sieht das Kino als Verkörperung eines Erziehers, weil es den Stoff via Leinwand vermittelt. Interessant ist sein Hinweis auf die französische Bildungsreform "Die Künste an die Schule" (2000), wo die Begegnung mit Kunst so wichtig für die Entwicklung der Persönlichkeit erachtet wurde, dass für alle Lehrerlnnen Kunstprojektklassen in Kooperation mit Künstlerlnnen (auch mit Film) angeboten wurden (unter Hinweis auf Alain Bergala, Kino als Kunst, 2006).

Nina Rippel geht als einzige auf Filmbildung durch Filmpraxis ein. Als Ausgangspunkt dienen ihr experimentelle und künstlerische Kurzfilme. Sie verschränkt Reflexion und Analyse mit



praktischen Aufgabenstellungen, für die gestalterische Elemente Anknüpfungspunkte bilden. Anhand des Projekts KurzFilmSchule der KurzFilmAgentur Hamburg stellt sie eine exemplarische Initiative vor, bei der seit 2004 Filmschaffende mit Schulen erfolgreich kooperieren.

Dirk und Eva Fritsch gehen auf ihre Erfahrungen mit Filmanalysemodellen und -methoden im Rahmen der Lehrer-Innenaus- und -fortbildung ein. Ihr Konzept von LERNORT FILM ist filmpädagogisch-fachdidaktisch ausgerichtet und vermittelt theoretische und praktische Filmkompetenz.

Medienübergreifend und interdisziplinär befassen sich Cord Lappe und Bodo Lecke im Rahmen des Deutschunterrichts mit den Genres Schauerliteratur und Horrorfilm.

Sven Degenhardt und Florian Hilgers widmen sich der Darstellung behinderter Menschen im Spielfilm, Tilman Grammes und Christian Welniak machen am Beispiel des Romans "Herr der Fliegen" und der Verfilmung einen Vorschlag für die Verwendung in Demokratie-Pädagogik und Sozialkunde-Unterricht.

Auf einen Leistungskurs Englisch bezieht der Praxisbericht von Andreas Bonnet und Helene Decke-Cornill, am Beispiel von Hamletverfilmungen.

Bei so viel interdisziplinärer Aktivität im Hamburgischen soll am Schluss nicht der Hinweis fehlen, dass wir Lehrerlnnen hierzulande mit der Abteilung für Medienpädagogik des BMUKK einen höchst engagierten Partner für aktive Medienarbeit in der Schule haben: www.mediamanual.at

Helene Decke-Cornill, Renate Luca (Hrsg.): Jugendliche im Film — Filme für Jugendliche. Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven. 200 Seiten, München (kopaed) 2007, 14.80 Euro

Wolfgang Richterder

Einladung zur IMST Tagung 2007

Die diesjährige IMST Herbsttagung findet zwischen 23. und 26. September in Innsbruck statt. Auch diesmal steht den einzelnen Fachgruppen der Fachdidaktikertag zur freien Organisation zur Verfügung. Die IMST-Arbeitsgruppe für TEW hat folgendes Programm erstellt:

Programm der Fachgruppe Technisches Werken

für den Fachdidaktiktag am 24.9. 2007 bei IMST3 in Innsbruck

(8.00 – 9.00: Registrierung) (9.00 – 9.45: Plenarvortrag: ...)

"Die Technik im Technischen Werken"– Technikerziehung und Werkunterricht

10.00 – 10.15: Begrüßung, Kommentar zur Tagungsstruktur Begrüßung und Moderation: James Skone, Erwin Neubacher, Josef Seiter, Rainer Sturm

10.15 – 11.15: "Design & Technik" als Denk- und Handlungsmodell Präsentation von Unterrichtsprojekten des Technischen Werkens

11.30 – 12.30: Technikinitiativen und die Möglichkeiten des Technischen Werkens

Podiumsgespräch und Vorstellung von Initiativen, die Technikunterricht an den Schulen fordern und fördern

Die VertreterInnen der Technikinitiativen:

 Mag.a Astrid Jakob, Initiative MUT Salzburg

- Johanna Klostermann, Initiative FIT, Büro für Gleichstellung und Frauenförderung, Technische Universität Graz
- DI Rudolf Kolbe, Präsident der Kammer der Architekten und Ingenieurkonsulenten für Oberösterreich und Salzburg
- Dr. Robert Neunteufel, Arbeiterkammer Graz
- Dekan Prof. Dr. Gerald Steinhardt, Dekan der Fakultät für Informatik der Technischen Universität Wien, Initiative Technik
- Mag.a Ines Stilling, Bundesministerium für Frauen, Medien, öffentlicher Dienst
- VertreterIn der Industriellenvereinigung VertreterIn der Österreichischen Wirtschaftskammer (angefragt)

12.30 - 14.00: Mittagspause

 14.00 – 15.30: Gruppenarbeit der WerkerzieherInnen mit VertreterInnen der Technikinitiativen.
 Sondierung von Möglichkeiten einer schulischen Kooperation

15.45 – 16.15: Plenarrunde zu den Ergebnissen der Gruppenarbeit

16.15 – 17.00: Plenum. Chancen und Möglichkeiten für das Technische Werken im Rahmen von IMST3

17.00–18.00: Berichte aus den Arbeitsgruppen im allgemeinen Plenum

weitere Informationen und Anmeldung zur Herbsttagung unter

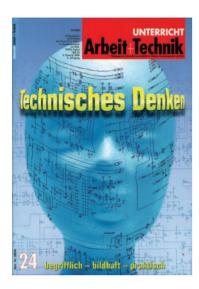
http://imst.uni-klu.ac.at/tagung2007/index.php

24 | B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7

•

Technisches Denken – begrifflich – bildhaft – praktisch.

Thema von Heft 24 /4.Quartal 2004 der Zeitschrift "Unterricht Arbeit + Technik". ISBN 3617280242.12,40 EUR (A) Hg. E. Friedrich Verlag + Klett Verlag. Auslieferung in Österreich: ÖBV Klett Cotta, Hohenstauffeng. 5, 1010 Wien.



"Technisches Denken" ist eine zentrale didaktische Klammer aller Inhalte des Unterrichtsfaches Technisches Werken.

Im Lehrplan "Technisches Werken", der von 1993 bis 2000 Gültigkeit hatte, wurde der Begriff "technisches Denken" noch ausdrücklich erwähnt, allerdings nicht genauer erläutert, dafür aber in den "didaktischen Grundsätzen" ausgebreitet. Gustav Zankl hatte in seinem für das Selbstverständnis des Faches grundlegenden Buch "Berger/Zankl: Technisches Werken. Erziehung zum technischen Denken. Graz: Styria/DonBosco Verlag 1974" mit dem Begriff "technisches Denken" damals neue, zeitgerechte Unterrichtsinhalte umrissen, von der damaligen an handwerklichen Fertigkeiten orientierten "Werkerziehung für Knaben" abgegrenzt und dadurch versucht, "...das Selbstverständnis eines Faches Werken mit technischem Aspekt (kurz ,technisches Werken')" zu begründen.

An den von Gustav Zankl formulierten Zielsetzungen einer "Erziehung zum

technischen Denken" hat sich bis heute nichts geändert: Technisches Denken ist ein an technische Sachverhalte gebundenes Problemlösen. Technisches Denken geht von einer gezielt ausgewählten technischen Problemsituation aus und versucht über eine Phase der Informationsgewinnung (Recherche) neue Lösungsansätze zu finden. Verändert und präzisiert wurden seit Zankl nur die konkreten Anforderungen, die Formen technischer Aufgaben und die didaktischen Methoden beim Erkennen technischer Probleme.

Im Heft 24 der Zeitschrift "Unterricht Arbeit + Technik" erläutert Univ.Prof Dr. Bernd Hill, Leiter des Instituts für "Technik und ihre Didaktik" an der Universität Münster/NRW (Ausbildner für Technik-Lehrer, auch der Oberstufe) diesen Begriff in der Einleitung und erklärt in seinem Forums-Artikel "Technisches Denken ausprägen und fördern" am Ende des Heftes (S.49 ff.) die Grundstrukturen des technisch-kreativen Denkens. Charakteristische Phasen von Problemlösungsprozessen definiert Hill allgemein nach dem russischen Psychologen Rubinstein

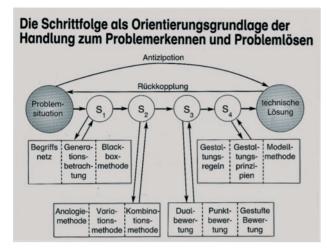
- Erkennen und Analysieren einer Problemsituation
- Hypothesen + Lösungssuche
- Lösungsbewertung
- Reflexion der gefundenen Lösung.

Technisches Denken ist nach Hill sowohl ein Begreifen von technischen Funktionen (=technisch-funktionales Denken) wie auch ein kreatives Entdecken und Erfinden von subjektiv neuen Problemlösungen (=technisch-konstruktives Denken). Es darf daher "... nicht auf das Schaffen von Technik reduziert werden, sondern muss auch die Erkenntnisse der vorhandenen Technik einschließen."(S.49). Bernd Hill hat in der Heftmitte (S.26 ff.) ein ganzes Repertoire kreativer Denkmethoden in Form eines "Methodenbaukastens" zusammengestellt, aus dem im Unterricht die am besten geeigneten Strategien ausgewählt werden können. Mit heraustrennbaren Karteikarten können die Arbeitsschritte des Problemlösungsprozesses wie Bausteine zu einem Unterrichtsprogramm zusammengestellt werden. Für jeden Schritt von der Problemformulierung (S1) bis zum Gestalten einer Lösung (S4) stehen dem Lehrer jeweils drei einfache Methoden zur Verfügung (siehe Schaubild der Schrittfolge im Problemlösungsprozess).

Im Praxisteil des Heftes wird diese problemorientierte Herangehensweise anhand von sechs Unterrichtsbeispielen dokumentiert: Ausgehend von konkreten Problemsituationen werden ausführlich die Hilfe-Strategien und Methoden zur Findung der günstigsten Lösung beschrieben. Die SchülerInnen analysieren eine bestimmte technische Situation, suchen Lösungswege und erleben schließlich auch Erfolge bei der Verwirklichung und Präsentation einer erfolgreichen Lösung.

 Die Autorin Lydia Murmann beschäftigt sich im ersten Beitrag "Warum geht die Tür nicht zu" mit ihren GrundschülerInnen mit den Grundlagen von Licht und Sensortechnik. Die SchülerInnen bauen ein einfaches Türmodell mit Lichtschranke.





 Bei Angelika Liermann und Bernd Meier untersuchen SchülerInnen die Schaltungen von Weihnachts-Lichterketten. Strom- und Spannungs-Messungen sowie praktische Versuche (LehrerInnendemonstration bei 220V!) prüfen den Energiever-

- brauch und die Unterschiede zwischen Reihen- und Parallelschaltung.
- Christian Hein zeigt, wie das Verhalten technischer Systeme auf einfache Weise simuliert werden kann. Mit dem jedermann zugänglichen Programm "Excel" werden die Grundfunktionen der Digitaltechnik UND, ODER und NICHT zu Schaltungen zusammengefügt und so ein eigener "Logikbaukasten" hergestellt.
- Hartmut Kreienbrink entwickelt mit HauptschülerInnen einer 9. Jahrgangsstufe eine optische Warnanlage (Wechselblinker): Sie analysieren zunächst den Schaltplan, die Funktion und Anschlussmerkmale der Bauteile. Aus dem Schaltplan wird eine Platine gezeichnet (mit Eddingstift 3000), geätzt und bestückt.

Der zweite Teil der Problemlösung. die Herstellung eines Gehäuses, orientiert sich ganz an den Methoden des technischen Denkens, die den SchülerInnen in Form des "Methodenbaukastens" (s.o.) bekannt ist. Peter Zeißler führt in seinem Beitrag "Windenergie = bewegte Luft" eine einfache Versuchsreihe zur Optimierung von Windenergieanlagen durch. Er geht bei seinen Messungen der Frage nach, inwieweit Ausgangsspannung von der Form der Flügelform, der Windstärke, der Flügelstellung und der Flügelanzahl abhängig ist. Dabei hat er Modellflugzeugpropeller zerlegt und in eine Halterung eingebaut. Er verwendet ein Gebläse zur Winderzeugung aus

der Physiksammlung.

Eckhardt Malota

Das Kunst Rezeptbuch

Tiainen, Tom: Das Kunstrezeptbuch. 55 einfache Rezepte zum Zeichnen, Malen und Gestalten. 2007. 120 S., zahlr. fb. Abb. 29 x 21 cm. Paperback EUR 20,35 ISBN: 3-8346-0232-9

"Das Kunst Rezeptbuch" ist gedacht für erfahrene KunstlehrerInnen, KunstpädagogInnen und fachfremde LehrerInnen (!). Es umfasst auf 119 Seiten 55 unkomplizierte Anregungen für den Kunstunterricht. Konzipiert sind die Übungen für 10-16-Jährige, mit denen die "Basics" des Kunstunterrichtes mit einfach zu organisierenden Materialien wie z.B. Kreide, Deckfarben…geübt werden.

Folgende Themenschwerpunkte werden auf jeweils einer Doppelseite (inkl. Materialliste, Motivvorschlägen und Arbeitsanweisungen mit entsprechendem Bildbeispiel) vorgeschlagen: "Einfache Zeichenübungen" (z.B. Zeichnen mit Schilfrohr, Rasterzeichnung, Kratzbild),

"Jetzt wird's bunt" (Farbenlehre), "Tonwerte", "Perspektive" (Zentral-, Zweipunkt-, Farb- und Lichtperspektive), "Collage", "Dreidimensionalität", "Aus vergangenen Zeiten" (Patinieren), "Bühnenkunst"(z.B. Guckkasten, Schattenspiel, Masken) und "Kreide und Deckfarben" (z.B. Frottagetechnik).

Im Anhang finden sich LehrerInnenhinweise mit Tipps zur Planung, im Glossar werden die wichtigsten Fachbegriffe besprochen, wertvolle Hilfestellung findet man bei den Literaturund Linktipps.

Das Buch eignet sich u.a. gut für die ersten bzw. letzten Schulstunden des Jahres, sprich für die "stressigsten"

Zeiten im Schuljahr, um schnell und effizient eine oder zwei Stunden in der eigenen oder einer fremden Klasse zu gestalten. Als solches wurde das Buch gedacht und konzipiert: die Rezepte sollen einfach, die Zutaten bekannt sein, die Schritt-für-Schritt-Anleitungen einen methodisch unkomplizierten Unterricht ermöglichen. Es kann nicht den fundierten und didaktisch gründlich durchdachten Kunstunterricht ersetzen, ein Blick in das Buch lohnt sich aber allemal, um sich gleichzeitig das LehrerInnenleben zu erleichtern und Kernkompetenzen des Faches zu vermitteln.

Petra Renn



Postmoderne – Reflexion der Moderne Noch einmal Picasso …!

Aufgrund der einmaligen, erfolgreichen und daher verlängerten Picasso-Schau "Malen gegen die Zeit" in der Wiener Albertina, die am 7. Jänner 2007 zu Ende ging, sehe ich mich motiviert, zum o.a. Thema das schwer einzuordnende Genie Picasso in den Kontext mit zeitgenössischer Kunst zu stellen bzw. seine gegenwärtige Position im allgemeinen Kunstbetrieb, auch hinsichtlich seiner Vorbildwirkung, zu skizzieren.

Aus Anlass der 125. Wiederkehr seines Geburtstages (Picasso-Jahr 2006) wurde das Spätwerk eines Künstlers präsentiert, welches vor allem das Thema Frau in den Mittelpunkt stellte und hier wohl auch seine emotionale Hinwendung zum weiblichen Geschlecht, die fast das gesamte Oeuvre Picassos einnimmt (siehe Abb. 4), definieren sollte: "Frauen spielten im Leben Picassos immer eine wichtige Rolle, scherzhaft wurde bereits formuliert, dass er seinen Malstil so oft wechselte wie seine Beziehungen"1. In unzähligen Kunstbänden widerspiegeln sich seine Werke, die auch in allen namhaften Museen der Welt Eingang fanden. Müßig zu erwähnen, Pablo Picasso in all seinen Facetten festhalten oder begreifen zu wollen – "sein Werk umfasst viele tausend Bilder, Zeichnungen, Druckgrafiken und Plastiken"² – doch ihn als wesentlichen und auch wegweisenden Faktor einer umfassenden Kunstrezeption zu sehen, erscheint unumgänglich. Ebenso möge das Einbringen dieser genialen Persönlichkeit in eine effiziente

Kunsterziehung zur Pflicht erhoben werden. Ist er doch mit seiner stilistischen Bandbreite und der damit verbundenen ,Ismen'-Bildung sowie aufgrund seiner langen Schaffensperiode - "Picasso hat fast 90 Jahre gemalt, gezeichnet, Grafiken und Plastiken gemacht"3 - beispielgebend und Basis jeglicher differenzierter wie aktueller Kunstbetrachtung. Viele Lebensweisheiten Picassos treten anhand eingehender Werkanalysen mit seinen Kommentaren kunstpädagogisch relevant in Erscheinung; auch sind philosophische, soziologische und psychologische Aspekte im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen untrennbar mit seiner Person verbunden. Durch die spontane, temperamentvolle Visualisierung seiner inneren Haltung gegenüber der 'Außenwelt' gelingt es ihm, 'Unsagbares' uns allen nahe zu bringen. Picassos so genanntes ,Alterswerk', das sein letztes Lebensdrittel enthält und in die Epoche der Postmoderne einfließt, wirkt dynamischer und jugendlicher als etliche seiner vorangegangenen Arbeiten.

Die Postmoderne, eine Reflexion auch der eigenen, zurückliegenden und von ihm signifikant beeinflussten Periode der Moderne, wo "...die Philosophie zudem kaum mehr dazu in der Lage (war, Anm. d. Verf.), eine geschlossene Gesamtdeutung der menschlichen Existenz zu liefern"⁴, bot Picasso ein breites Exerzierfeld. Doch die Zeit schien ihm im Alter davonzulaufen, um all das, was er noch sagen (zeigen) wollte, zu realisieren:

"Ich habe den Eindruck, dass die Zeit immer schneller an mir vorüberzieht. Ich

bin wie ein Fluss, der sich weiterwälzt und Bäume mit sich führt, die zu nahe an seinen Ufern wuchsen, oder tote Kälber, die man hineingeworfen hat, oder alle mögliche Mikroben, die in ihm gedeihen"⁵.

Das Wissen um sein zeitlich begrenztes Dasein evozierte in ihm ein "...Mitteilungsbedürfnis, das alles Geschehene noch heute übertrifft"6. Seine visionäre Phantasie war grenzenlos und bediente sich aller Kunstrichtungen: "... es ist eine ver- und bearbeitende Phantasie, an der sich die historische Folgerichtigkeit erweist, dass in einem Zeitalter, dessen politische und weltanschauliche Gruppen sich das Pathos Glaubenskämpfern zuschreiben, das politische Bekenntnisbild in eine neue Phase eintritt", meint dazu der Gründungsdirektor des Museums des 20. Jahrhunderts in Wien, Werner Hofmann (* 1928) und weiter, dass Picasso "... von der Geschichtsillustration zur Geschichtsallegorie" findet, indem seine Werke "... in zunehmendem Maße pseudo-sakrale Färbung"7 annehmen.

Picassos Affinität zur Postmoderne

Um Picasso in Verbindung mit der Postmoderne zu bringen, soll zunächst das Verhältnis dieser Strömung zur Moderne verdeutlicht und in der Folge sein Weg dorthin beschrieben werden:

"Die Postmoderne, u.a. eine Kritik der Moderne, wo der Mensch nicht imstande war, eine Humanisierung der Gesell-

BÖKWE 2 _ 2 0 0 7 | 27



16.09.2007 20:44:40 Uhr



schaft zu erreichen, reagierte mittels .Rekombination' oder neuer Anwendung vorhandener Ideen und gipfelte in der Ablehnung eines universalen Wahrheitsanspruchs im Bereich der Philosophie und Religion"8. Die Antwort etwa auf den Faschismus und Nationalismus in der Moderne waren - nach schwer wiegenden politischen Verfehlungen gegen die Avantgarde – gesellschaftliche Toleranz wie Pluralismus in Kunst und Kultur9. Der politischen Zensur musste man damals vehement und mit Hilfe medialer Unterstützung entgegen treten, indem seitens der Künstler - gewollt oder ungewollt - auch gewinnorientierte Aspekte evident wurden: "Mit Ablehnung der Politik und ihrer Funktionäre gegenüber präsentier(t)en sich viele Künstler den Medien, um neben Protestverhalten und damit verbundener gesellschaftlicher Zustimmung auch kalkulierten Gewinn - in Form von Steigerung ihres Bekanntheitsgrades und des davon abhängigen Preisniveaus ihrer Werke - zu beanspruchen"10. Pablo Picasso trat. wie wir wissen, entschlossen gegen politische Willkür und Krieg auf, wobei ihn seine Berühmtheit und Popularität, aber auch sein enormer Marktwert weitreichend unterstützen konnten. Sein steiler, ruhmreicher Weg in die Moderne war signifikant für diesen großartigen Schöpfergeist, der bereits in frühen Jugendtagen begonnen hat.

Auszugsweise wäre hier aus meiner Diplomarbeit zunächst Picassos Beitrag zur Moderne und deren Pendant hinzuzufügen, um dann mit einem philosophisch anteiligen Exkurs in die Postmoderne, v.a. die Architektur betreffend, abzuschließen.

Picasso - Klassische Moderne

"Ich male die Dinge, wie ich sie denke, nicht wie ich sie sehe!" (Pablo Picasso) Picasso, der bereits als Jugendlicher meisterhaft zeichnen und malen konnte, wird als ideenreicher Künstler der Klassischen Moderne betrachtet.

Der Begriff ,Klassische Moderne' inkludiert Beständigkeit - "seit jeher galt als klassisch, was die Zeiten überdauert" - und "die Moderne selbst schafft sich ihre Klassizität"11 mit Persönlichkeiten wie beispielsweise dem Kunstgenie Picasso. "Modern ist, was der Aktualität des Zeitgeistes zu objektivem Ausdruck verhilft, (...) aber während das bloß Modische, in die Vergangenheit versetzt, altmodisch wird, behält das Moderne einen geheimen Bezug zum Klassischen", indem es die "(...) Authentizität einer vergangenen Aktualität" entlehnt und nicht die "(...) Autorität einer vergangenen Epoche"12 annimmt, befindet Habermas.

"Picasso hat auf geniale Weise die moderne Kunst verändert" und trat, permanent unzufrieden, nicht selten mit originären Kursänderungen in Erscheinung; jedoch er "hat keinen Stil", "(...) weil er viele Stilarten gefunden hat"13 (Picasso: ,lch suche nicht, ich finde!'). Oft war für ihn eine momentane gegenwärtige Bestandsaufnahme unserer Gesellschaft die Basis differenter Themen und spezifischer Ausdruckformen. Das "Hier und Jetzt" sollte, ohne eine bestehende malerische Tendenz zu berücksichtigen, nach Picassos Art dokumentiert werden. Ihm schrieb man "(...) sämtliche Stilentwicklungen der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts" zu und er "entzog sich trotzdem einer systematischen Einteilung seines Werdegangs durch spontanen Wechsel und häufiges Nebeneinander seiner Arbeitsschwerpunkte und -methoden"14.

"Die verschiedenen Stilarten", meinte Picasso, "die ich in meiner Kunst angewandt habe, darf man nicht als eine Entwicklung oder als Stufen auf dem Weg zu einem unbekannten Ideal in der Malerei betrachten. Alles was ich je ge-

macht habe, war für die Gegenwart gemacht. Wenn ich etwas auszudrücken hatte, habe ich es immer getan, ohne an die Vergangenheit oder Zukunft zu denken"¹⁵.

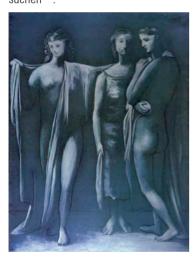
Jedenfalls wird Picasso als Repräsentant vieler Stilentwicklungen seiner Zeit und gleichsam als Gesamtkunstwerk gesehen. "Durch intensive Studien machte er sich sowohl mit den antiken und klassischen als auch den modernen Kunstrichtungen vertraut, ging aber dennoch völlig eigene, immer wieder verschiedene Wege"16, was ihn daher in postmoderne Nähe rückt. Die Postmoderne ist für den Literaturwissenschafter Fredric Jameson "wenig mehr als eine weitere Stufe der Moderne selbst (...): Man kann ohne weiteres zugeben, dass alle Charakteristika der Postmoderne (...) bereits in bestimmten Tendenzen der Moderne in voll ausgeprägter Form zu entdecken sind (...)".17

Pablo Picassos Nähe zum Klassizismus etwa definiert sich insofern, als er "(...) parallel zur Neuen Sachlichkeit¹⁸ seit 1919, (...) gleichzeitig neben kubistisch-abstrahierenden Bildern seine klassizistischen, von schweren Leibern beherrschten Gruppenbilder malt, die den Selbstbegründungsanspruch seiner Avantgarde-Phase zu einem temporären Ereignis machen", befindet der Professor für Kunstgeschichte Heinrich Klotz und folgert daraus: "Der prominenteste Maler der Moderne ist der Pluralist par excellence: Das historische Beispiel ist für Picasso kein Tabu"19, ebenso verhält sich sein Wandlungsvermögen. Es würde den Rahmen meines Beitrages sprengen, Picassos Facettenreichtum, sein künstlerisches Spektrum, das den kompletten Verlauf der Moderne umfasst, hier zu behandeln. Daher bin ich bemüht, nur einige signifikante und themenbezogene Aspekte aus dem Gesamtwerk dieses wahrscheinlich genialsten Künstlers aller Zeiten anzuführen. 'Die Drei Grazien'

28 | BÖKWE 2 _ 2007



beispielsweise, elegante, langgliedrige Figuren, "(...) die letzten der heiteren klassischen Gestalten Picassos" werden jenen ein Jahr später gemalten, als ,Der Tanz' bezeichneten, gegenübergestellt und zeigen in der Darstellung "(...) den Beginn einer neuen und außergewöhnlichen Periode seiner Kunst an"20 (siehe Abb. 1 u. 2). Expressiv geladen, immer gegenstandsbezogen setzte Picasso hier seine Visionen und Gefühle auf die Leinwand. In einer breiten Vielfalt stilistischer Spielarten "(...) begann Picasso, den menschlichen Körper entzweizureißen, Arme, Nasen, Brüste, Münder zu versetzen", wobei es nicht um eine geometrische Analyse der Form, wie in seinen kubistischen Arbeiten, ging, sondern die Absicht vorlag, "(...) einen geistigen Zustand zu untersuchen"21.



Politisch trat Picasso vor allem mit seinem "(...) kraftvollsten Gemälde und der vielleicht bedeutendsten Antikriegserklärung in der Geschichte der Kunst (...)"²² Guernica (1937) eindrucksvoll in Erscheinung (siehe Abb. 3). "Für ihn ist der Künstler ein "politisches Wesen", Malerei ein "Kriegsinstrument"; Picasso: "Wenn alle Menschen malen würden, (...) wäre keine politische Umerziehung nötig ".²³ Seine Orientierung an der Antike unterbricht Picasso mit dem großformatigen (3,50 Meter hoch



und 7,80 Meter breit), expressiven, in Weiß- und Grautönen gehaltenen Bild, "(...) um seine monumentale Anklage gegen den faschistischen Überfall auf das spanische Guernica ausdrucksvoll zu formulieren".²⁴

Die Arbeit des Künstlers selbst ist bei Picasso ein immer wiederkehrendes Thema und in seiner nie völlig abstrakten Kunst wird transparent, was er uns in seiner mitunter ironisch-launigen Art sagen will:

"Wissen Sie, es ist wie bei einem Hausierer. Sie wollen zwei Brüste haben? Bitteschön, hier sind sie. Es kommt einfach darauf an, dass der Bursche, der sich das Bild anschaut, alles findet, was er braucht: Man muss nur dafür sorgen, dass alles für ihn da ist. Dann wird er



alles mit seinen eigenen Augen an die richtige Stelle rücken"²⁵.

Der späte Picasso kommt neben anderen für Heinrich Klotz zu 'höherer Geltung' weil er unter jenen Malern einzureihen wäre, "(...) die 'den Bezug zur Natur' nicht aufgegeben" hätten, "also abstrahierend gearbeitet und sich gegen den Vorstoß zum gegenstandslosen Kunstwerk (...) ausdrücklich gewehrt haben"26. Klotz folgert daraus, dass es sich hier "(...) um die Aufrechterhaltung eines fiktiven Gehaltes in der Kunst, einer ästhetischen Distanz gegenüber der Wirklichkeit" handelte und er ergänzt dazu: "diese Distanz war nur signalisierbar, wenn überhaupt die Erfahrungswirklichkeit als eine Bezugsebene im Kunstwerk erhalten blieb"27. Klotz hält Pablo Picasso konkludierend als eine der Schlüsselfiguren der Postmoderne, da die Moderne selbst ihn ins Leben gerufen habe.

Abb. 3: Pablo Picasso, Guernica, 1937, Öl auf Leinwand, 349,3 x 776,6, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid; aus: Ingo F. Walter, Picasso, das genie des Jahrhunderts, Benedikt-Taschen-Verlag, Köln 1986

Abb. 1: Pablo Picasso, Die 3 Grazien, 1924; aus: Time-Life, Picasso und seine Zeit, S.118

Die Postmoderne

Teil der Moderne oder eigenständige, geistig-kulturelle Bewegung?

Die Postmoderne²⁸ als eine Entwicklung oder Basis innovativer Perspektiven zu sehen erscheint nicht evident. Sie jedoch als Reflexion oder Reaktion der Moderne in Erwägung zu ziehen ist nahe liegend.

Abb. 2: Pablo Picasso, Die 3 Tänzerinnen, 1925; Öl auf Leinwand, 215 x 140; Aus: Bastei-Galerie der großen Maler, Bastei-Verlag 1967, Bergisch Gladbach

B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7 | **29**





Abb. 4: Pablo Picasso,
Der Maler und sein Modell, 3./8. April 1963
Öl auf Leinwand, 130 x
195 cm
© Succession Picasso/
VBK, Wien, 2006
Museo Nacional Centro
de Arte Reina Sofía,
Madrid
Foto: Archivo Fotográfico
Museo Nacional Centro
de Arte Reina Sofia,
Madrid

sich als Kritiker der Moderne. Jean Francoise Lyotard (1924 - 1998) apostrophierte sie in einem Aufsatz als das "Ende der großen Erzählungen" und er verband damit auch sprachphilosophische Konzeptionen Wittgensteins. Für ihn (Lyotard) bedeutete dies vereinfacht, "(...) dass man den Metaerzählungen (der Moderne, Anm. d. Verf.) keinen Glauben mehr schenkt. (...) Es gibt keine übergeordnete Sprache, keine allgemeinverbindliche Wahrheit, die widerspruchsfrei das Ganze eines formalen Systems legitimiert. Wissenschaftliche Rationalität, sittliches Handeln und politische Gerechtigkeitsvorstellungen spielen je ihr eigenes Spiel und können nicht zur Deckung gebracht werden". 29 Die Postmoderne setzt diese Inszenierung fort: "Tatsächlich stellt Lyotard die Postmoderne als permanente Wiedergeburt des Modernismus³⁰, nicht als dessen Ende dar"31. Ein Zeitgenosse Lyotards, Michel Foucault (1926 - 1984), untersuchte kritisch "(...) im Rahmen der Diskursanalyse die Zusammenhänge zwischen sprachlichen Handlungen und ge-

Die französischen Philosophen Lyotard, Foucault und Deleuze definieren sellschaftlichen Strukturen"³² – er wird mit seinem Werken zur philosophischen Richtung des Poststrukturalismus³³ gezählt. Gilles Deleuze (1925 – 1995), freundschaftlich verbunden mit Foucault – "(…) er gab mit ihm zusammen die kritische Gesamtausgabe von Friedrich Nietzsche (1844 – 1900, Anm. d. Verf.) heraus"³⁴ – sah u.a. eine Verpflichtung darin, den Faschismus und Kapitalismus der Moderne zu beseitigen.

Peter Bürger (* 1936), Professor für Literaturwissenschaft, fragt nach dem Ursprung postmodernen Denkens, den er in der Hegelschen ,Philosophie des Todes' vermutet "(...) und untersucht die Rolle von Selbstmord, Opfer, Gewalt und Tod im politisch-ästhetischen Diskurs der dreißiger Jahre". 35 Bürger erkennt auch in der im ersten Weltkrieg aufkeimenden "Krise der Moderne" eine unversöhnliche Reflexion der Postmoderne begründet. 36

Der österreichische Philosoph, Kunsttheoretiker, Buchautor und bildende Künstler Christof Šubik (* 1944) sieht die Postmoderne mit der Forderung verbunden, die Moderne als beendet zu erklären und bemerkt: "wir machen

das, was wir als Historismus hinter uns haben, noch einmal!"37 Sie nimmt ihren Ausgang aus der Architektur und geht beliebig auf historische Bauten zurück³⁸. Eine dem Eklektizismus³⁹ nahe stehende Geisteshaltung und Ästhetik wird hier offenbar: beispielsweise wären die Wiener Ringbauten oder die von Arthur Krupp 1909 in Berndorf (Niederösterreich) errichteten zwölf Klassenzimmer zu erwähnen, die unter Einsatz von bereits vor langer Zeit realisierten ästhetischen Paradigmen errichtet wurden. An dieser Stelle nehmen eklektizistische Elemente "(...) überhand, so dass geschichtliche Epochen nicht mehr in Abstand zur Gegenwart stehen, sondern unterschiedlich auf sie einwirken, beziehungsweise von dieser vereinnahmt und benutzt werden".40 Der o.a. gestalterische Standpunkt spiegelte sich bereits im Bau der Karlskirche in Wien wider, eine von Fischer von Erlach entworfene "eklatant eklektizistische" (Welsch) Darstellung (1716 - 1737) und etablierte sich dann in der europäischen Baukunst seit Beginn des Klassizismus ab ca. 1770.

Während die Architektur in der Ästhetik der Moderne keine Vorreiterfunktion besetzt hatte, nimmt sie in der Postmoderne eine avantgardeorientierte Stellung ein: "Dass gerade die Architektur solch prominente Funktion erlangte, ist



Abb. 5: "Pablo Picasso in seinem Atelier"; in: pku. edu.cn, 14. 09. 2006, S. 1 von 1

30 | BÖKWE 2_2007



für die neue Struktur der Postmoderne aufschlussreich", schreibt der Philosoph Wolfgang Welsch, und weiter: "An der Architektur und am Streit um sie hat jedermann erfahren, dass heute ein Programm der Postmoderne besteht — und nicht nur als Idee, sondern als Realität"41. Welsch sieht jedoch in der Bezeichnung "Postmoderne" eine missverständliche Interpretation dieser "und spricht von einer "Magie des falschen Namens". Der Postmoderne-Diskurs ist allzu oft diffus statt präzis und droht in Beliebigkeit und Indifferenz abzugleiten".42

Architektur der Postmoderne

Georg F. W. Hegel (1770 - 1831) hatte der Architektur im "Ranking" der Kunst die "erste (ursprünglichste) und als Darstellung der Idee des Schönen unterste Position zuerkannt: es ist das Prinzip der Vernunft als Geometrie dem Chaos der Natur entgegengesetzt",43 kommentiert der Hegelexperte Christof Šubik: "Hegel stellte geradezu eine Rangreihe der Künste auf. Die Architektur, als die in der Materie am deutlichsten verhaftete, bildete für ihn die niederste Stufe. Es folgten Skulptur, Malerei, Musik und endlich die Poesie als höchste spirituelle Form"44. Kunstformen jedoch treten innerhalb der Architektur wiederum ambivalent und relevant für sie in Erscheinung: "Wenn daher die Architektur ihrem Grundcharakter nach durchwegs symbolischer Art bleibt, so machen dennoch die Kunstformen des eigentlich Symbolischen, Klassischen und Romantischen in ihr das näher Bestimmende aus und sind hier von größerer Wichtigkeit als in den übrigen Künsten". 45

Hegels ,Ende der Kunst' mündet in der Postmoderne in eine uneingeschränkte Interpretation und Kombination bisheriger Positionen und Erkenntnisse. Lyotard macht die ständig wachsende Informationsflut,

die neuen Technologien und den damit verbundenen Zugriff auf "beliebiges (anonymes) Wissen" für das Wesentliche "postmoderner Kultur" verantwortlich⁴⁶ und er sieht "(...) die Autorität der großen Erzählungen (Ideologien, rationalen Systeme etc.) am Ausgang des 20. Jahrhunderts zugunsten kleinerer Sinnfragmente zersplittert. Diese sind freistehend kombinierbar, ohne in ihrer Gesamtheit auf ein Sinnganzes zu verweisen"⁴⁷. Ein signifikanter Parameter postmoderner Architektur ist der durchgreifende "(...) Stilpluralismus, der (...) oftmals in einer Anhäufung von Zitaten verschiedenster Kunstperioden kulminiert"48. Jürgen Habermas (* 1929), deutscher Gesellschaftstheoretiker und ehemaliger Mitarbeiter der Frankfurter Schule⁴⁹, erkennt in der postmodernen Architektur ,Fluchtbewegungen': "(...) So sehen sich dieienigen, die das unvollendete Projekt der ins Schleudern geratenen Moderne fortsetzen wollen. verschiedenen Gegnern konfrontiert. die nur in der Entschlossenheit (sic!), von der Moderne Abschied zu nehmen, übereinstimmen".50

Wolfgang Welsch räumt der Architektur der Moderne eine Sonderstellung ein, da sie wesentlich begrenzter als die übrigen Künste sei, indem sie die Linie der Neuzeit weiterführe und zur Geltung bringe⁵¹. Die Postmoderne jedoch sieht Welsch als eine sich "erweiternde Moderne", wo diese lediglich verändert und gleichzeitig fortgesetzt werde⁵². Und ein zeitlich wie formalistisch genaues Abgrenzen sei nicht möglich, da sich viele ehemalige künstlerische Richtungen und Tendenzen bis in die heutige Gesellschaft erstreckten: "Auch in unserer Zeit wirken vormoderne, modernistische und postmoderne Strömungen in Politik, Wissenschaft und Kunst zusammen, so dass es sinnlos wäre, von einer rein postmodernen Zeit seit 1950 oder 1960 zu sprechen".53

,ceterum censeo ...'

Dass die Postmoderne als Nachfolger und Teil der Moderne angesehen werden kann, wird unter Anwendung der bereits vorne erwähnten "Rekombination' vorhandener Ideen demonstriert Philosophisch betrachtet wäre zu ergänzen: "Die Postmoderne ist eine geistig kulturelle Bewegung, die sich in erster Linie durch die Ablehnung der fortschrittsgläubigen Moderne definiert"54; Jean-Francoise Lyotard spricht in diesem Zusammenhang vom "Ende der großen Erzählungen"55, wobei "(...) die Welt nicht mehr in der Bewegung auf ein Fortschrittsziel hin betrachtet, sondern als zufällig, pluralistisch und chaotisch angesehen"56 wird. Die Tatsache, dass es in Architektur und bildender Kunst der Moderne nichts Neues mehr zu leisten gibt, "(...) führt zu einem spielerisch-ironischen Umgang mit dem vorhandenen Material"57; die Postmoderne reflektiert demnach Bereiche und Auffassungen der Moderne, Lyotard sieht darin eine ,permanente Wiedergeburt der Moderne' begründet. Die skeptische moderne Philosophie jedoch, getragen von der Gewissheit, niemals endgültige Erkenntnis zu erlangen, ist einer postmodernen Philosophie, die "(...) unsere Ungewissheit über die uns umgebende Welt zu steigern vermag"58, gegenüberzustellen.

Während die Architektur der Postmoderne für Wolfgang Welsch als eine Fortsetzung der Moderne angesehen wird und Stilpluralismus nicht nur in der Baukunst, sondern auch in Bereichen von Soziologie und Philosophie Eingang fanden, ist in der postmodernen bildenden Kunst eine globale Abkehr von Abstraktion und historischen Stilen zugunsten fiktionaler Inhalte zu erkennen. Österreichische Beispiele postmoderner Architektur kennen wir etwa von Hans Hollein (* 1934) mit dem 1990 fertig gestellten Haas-Haus in Wien oder aus der



MMag. Dr. phil. Kurt E. Cervenka Geb. am 7. Mai 1945 in Kärnten. Tätigkeit als kaufmännischer Angestellter in der Privatwirtschaft (Werbung). 1973 - 1977 Studium der Kunsterziehung (BE, WE) an der Universität für Angewandte Kunst, Wien bei Adolf Frohner und Oswald Oberhuber; Sponsion zum Mag. art. 1977. Studium Philosophie / Pädagogik / Psychologie (PPP) und Geschichte und Sozialkunde an den Universitäten Wien und Klagenfurt (Lehramt für

1977 – 2002 AHS-Prof., LPA-Prof., Lb. an der Univ. Wien, der Akad. d. bild. Künste Wien sowie der Universität Mozarteum Salzburg.

AHS).

1986 – 2004 FI für BE / WE / Text. Gest. in Kärnten und Salzburg. 2004 – 2006 Studium der Philosophie an der Universität Klagenfurt, Promotion zum Dr. phil., Sponsion zum Mag. phil. Publikationen, künstlerische Arbeiten, Ausstellungen, Seminar- bzw. Lehrtätigkeiten im In- und Ausland.



Wiener Architektengruppe der Dekonstruktivisten⁵⁹ COOP-Himmelblau, die einen Gasometer in Wien 1999 – 2001 dekonstruierten.

Abb. 6: ,Schild' – Gasometer, COOP Himmelblau, 1999/2001⁶¹



Die Postmoderne in reflexiver Position zur Moderne wahrzunehmen erscheint mir evident, denn sie bedient sich trotz Ablehnung ihres Pendants nicht selten modernistisch rudimentärer Fragmente. Die Folge sind mehrdeutige Interpretationen etlicher Autoren, die jeweils unter verschiedensten Blickwinkeln und subjektiv gewählten Schwerpunkten zum Teil divergierende Erkenntnisse über die Kunst der Postmoderne kundtun. Schließlich wären unter dem Aspekt einer "ironisch postmodernen" Sichtweise die lapidaren Worte Theodor W. Adornos (1903 – 1969) hinzuzufügen:

"Alle Kunstwerke, und Kunst insgesamt, sind Rätsel …!". 60

- Matzner, Alexandra in: vernissage 259, Wien, November 2006, S. 13.
- 2 Habarta, Peter, Picasso für Kinder, Katalog: Picasso in Wien, 1981, S. o.A.
- 3 Ebda
- 4 Gartz, Joachim, Die Großen der Philosophie, München 2005, S. 108.
- 5 Matzner, Alexandra, zit. Picasso in: vernissage 259, Wien, November 2006, S. 12.
- 6 Fbda
- 7 Hofmann, Werner, Der späte Picasso, Frankfurt am Main, 1954, S. o.A.
- 8 Cervenka, Kurt, Diplomarbeit, Postmoderne Reflexion der Moderne, Universität Klagenfurt, 2006, S. 8 ff
- 9 Vgl. ebda.

- 10 Cervenka, Kurt, Dissertation, Zum Beispiel Joseph Beuys – ,Jeder Mensch ein Künstler', Universität Klagenfurt, 2005, S. 47 ff.
- Habermas, Jürgen in: Die Moderne ein unvollendetes Projekt, DIE ZEIT, 19.9.80, S. 2 ff.
 Fhda
- 13 Habarta, Peter, 1981, S. o. A
- 14 Glück, Roswitha; Nier-Glück, Rainer, Das große farbige Personen Lexikon, Dortmund 1983, Bd. 2, S. 1059 f.
- 5 Habarta, Peter, zit. Pablo Picasso, 1981, S. o. A.
- 16 Glück, Roswitha; Nier-Glück, Rainer, 1983, Bd. 2, S. 1059 f.
- 17 Jameson, Fredric in: Huyssen, Andreas; Scherpe, Klaus R., Postmoderne, Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbeck bei Hamburg 1986, S. 48 ff.
- 18 Neue Sachlichkeit: Gegenbewegung zur großen Abstraktion von Kubismus (vgl. Thomas, Karin, DuMont's kleines Sachwörterbuch zur Kunst des 20. Jahrhunderts, Köln 1973, S. 153 f); "(...) Begriff für realistische Malerei zwischen den beiden Weltkriegen, die als Alternative zu Abstraktion und Expressionismus zu verstehen ist. (...) Im persönlichen Werk einzelner Vertreter (gibt es, Anm. d. Verf.) auch Beziehungen zum Surrealismus und zum Naiven Realismus" (Pawlik / Straßner, Bildende Kunst, Köln 1972, S. 288).
- 19 Klotz, Heinrich, Kunst im 20. Jahrhundert, Moderne, Postmoderne, Zweite Moderne, München 1999, S. 25 f.
- 20 Wertenbaker, Lael, Picasso und seine Zeit, Time-Life International (Nederland) N.V. 1972, S. 118 f.
- 21 Ebda.
- 22 Ebda, S. 134 ff.
- 23 Hofmann, Werner, Gegenstimmen, Aufsätze zur Kunst des 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1979, S. 258 f bzw. zit. Picasso, S. 259.
 - Thomas, Karin, Bis Heute, Stilgeschichte der bild. Kunst im 20. Jh., Köln 1988, S. 182.
- 25 Ebda, S. 164
- 26 Klotz, Heinrich, 1999, S. 58 ff.
- 27 Ebda
- 28 Postmoderne: Ende der fünfziger Jahre geprägter unscharfer Begriff der Kultur- und Kunsttheorie, der eine Distanzierung zeitgenössischer Künstler von den ästhetischen Verfahren der Moderne beinhaltet (Internet: cpw-online.de/lemmata/postmoderne.htm, 25. 11. 2005, S. 1 von 2).
- 29 Internet: www.wikipedia.org/w/index.php?title= Postmoderne&printable=yes, 14. 1. 2006, S. 3 yon 4.
- 30 Modernismus: Dieser Begriff könnte "(...) als eine Zeit des kritischen Nachdenkens über die Moderne oder als ein Reflexivwerden der Moderne gedeutet werden" (Zima, Peter V., Moderne/Postmoderne, 2001, S. 27 f).
- Zima, Peter V., Moderne/Postmoderne, Gesellschaft, Philosophie, Literatur, Tübingen 2001, S.
- 32 Gartz, Joachim, 2005. S. 124.
- 33 Poststrukturalismus: Denken, das eine "(...) deutliche Nähe zu postmodernen Themen und Betrachtungsweisen aufweist (...)" (Welsch, Wolfgang, Unsere postmoderne Moderne, Berlin 2002, S. 38); "Manfred Frank hat das Denken des Poststrukturalismus (den er "Neokonstrukturalismus" nennt) generell als "Denken unter den Bedingungen der Nachmoderne" charakterisiert" (Welsch, Wolfgang, 2002, Fußnote 80, S. 38).
- 34 Internet: wikipedia.org/w/index.php?title=Gilles_ Deleuze&printable=yes, 31. 1. 2006, S. 1 von 5.
- 35 Internet: amazon.de/exes/obidos/tg/stores/detail/books/3934730108/reviews/ref=c, 18. 2. 2006, S. 2 von 3.

- 36 Vgl. ebda, S. 3 von 3.
- 37 Šubik, Christof, Universität Klagenfurt 6. 4. 2006, Diplomandenseminar
- 38 Val. ebda.
- 39 Eklektizismus: Kommt vom griechischen Wort "eklektós" "ausgewählt". "Eklektizismus steht immer unter dem Verdacht des Kraftlosen, des Verlustes eigener Prägungskraft. Er steht auch für den Zerfall von Tradition und Kontinuität, in denen bekanntlich das Übernehmen, Zitieren und Weitertreiben bestimmter Elemente nicht verpönt ist. (...) Die Vereinigung der neuen, der modernen Zeit mit Attributen aus den verschiedensten Kulturkreisen zeigt, dass Eklektizismus ein soziales und kein Entscheidungsmodell ist und von den Forderungen der Gestaltung in der Massengesellschaft Zeugnis ablegt. (...)" (Brock, Bazon; Reck, Hans Ulrich, Stilwandel, Berlin 1986, S. 258 ff).
- 40 Ebda.
- 41 Welsch, Wolfgang, Berlin 2002, S. 87.
- 42 Ebda, Covertext.
- 43 Šubik, Christof, Universität Klagenfurt 7. 9. 2006, Diplomandenseminar.
- 44 Koch-Hillebrech, Manfred, Die moderne Kunst, Köln 1983, S. 126.
- 45 Hegel, Georg-Wilhelm-Friedrich, in: Ästhetik Band II, Berlin und Weimar 1976, S. 27.
- 46 Vgl. Internet: cpw-online.de, 25. 11. 2005, S. 2 von 2.
- 47 Fbda
- 48 Ebda, S. 1 von 2.
- 49 Frankfurter Schule: Institut für Sozialforschung, "(...) im engeren Sinne Bezeichnung für die sozialphilosophische Konzeption der sog. Frankfurter Schule' (...)"; deren Ziel "(...) ist eine kritische Theorie der Gesellschaft" (Ulfig, Alexander, Lexikon der philosophischen Begriffe, Wiesbaden 1999 S 239 fl
- 50 Klotz, Heinrich, 1999, Anm. 50, S. 201.
- 51 Vgl. Welsch, Wolfgang, 2002, S. 130.
- 52 Vgl. ebda, S. 110 f.
- 53 Zima, Peter V., 2001, S. 36.
- 54 Gartz, Joachim, 2005, S. 109.
- 55 Ebda, zit. Lyotard, Jean-Francois.56 Ebda.
- 57 Ebda.
- 58 Ebda, S. 108 f.
- 59 Dekonstruktion: Der Begriff "(...) geht auf das Werk des französischen Philosophen Jaques Derrida zurück. Die Dekonstruktion stellt keine Methode, sondern eine Praxis der Textanalyse dar, die sich dem jeweils untersuchten Gegenstand immer wieder neu anzupassen hat (...)" (Gartz, Joachim, Die großen der Philosophie, München 2005, S. 110). Die Formensprache der Dekonstruktion (Analyse) in der Architektur bedeutet das "überschreiben" (nicht löschen oder negieren) früherer stilistischer Kontexte und erzeugen neue Zusammenhänge bzw. Aussagen.
- 60 Koch-Hillebrecht, Manfred, zit. Adorno, Theodor W. in: Einleitung, 1983, S. 9.
- 61 http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/40/Hochhaus_neben_Gasometer.jpg, 28. 08. 2006.

32 | BÖKWE 2_2007





















W KG Ausstellung

Peter Angerer

»High end« but »no end«

Ausstellen und damit die Präsentation von Ergebnissen ästhetisch praktischer Arbeit spielt seit jeher eine zentrale Rolle in meinem **Unterricht. Einerseits ergibt sich** diese Fokussierung vermutlich durch die eigene künstlerische Praxis, andererseits aber wohl durch die Einstellung, dass mit **Ergebnissen Prozesse eben noch** nicht abgeschlossen sind. Bedeutend ist daher das Kommunizieren von Ergebnissen durch Ausstellen und eine somit mögliche **Rezeption** — die Arbeit an einer Wirkungsgeschichte, die nicht nur den Betrachter, sondern auch die am Prozess produktiv Beteiligten verändert.

gruppe bg

Die Ansprüche an das Ausstellen werden dabei immer an professionellen Vorbildern des Kunstbetriebes ausgerichtet – eigentlich ein selbstverständlicher Zu-

gang, werden doch auf der schulischen Ebene zwar nicht ausschließlich, aber doch, ästhetische Standards ausgebildet oder zumindest modellhaft vorgestellt.

Auszustellen gab es immer viel, da unsere Hauptschule schon lange über ausgezeichnete Strukturen für künstlerisches Arbeiten verfügt und wir praktisch in allen Disziplinen tätig sind.

Exemplarisch vorgeführt wird dies über eine Neigungsgruppe, einer Gruppe von interessierten Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren. Inzwischen gibt es bereits eine



zweite Gruppe an unserer Schule (W KG – Werkstatt für künstlerisches Gestalten) – ein Angebot für besonders interessierte und begabte Schülerinnen und Schüler aus dem gesamten Schulbezirk.

Eine eigene Galerie – neue Möglichkeiten

In ganz neue Dimensionen des Ausstellens traten wir mit der Installierung der Galerie DABOGA (DAchBOdenGAlerie), einer eigenen Schulgalerie, die vor 12 Jahren im Zuge eines Zubaus an das bestehende Gebäude eingerichtet wurde.

Bespielt wird diese Galerie von den zuvor genannten Interessensgruppen unter meiner Leitung, mit fixierten Zeiten für größere Ausstellungen jeweils gegen Ende beider Semester.

Finanziert wird diese Arbeit, zumal wenn es sich um aufwändigere Pro-

36 | BÖKWE 2_2007





jekte handelt, nicht nur über das Schul-, sondern auch über das Kulturbudget der Gemeinde. Das bietet einerseits praktische Vorteile (besonders in Zeiten knapper werdender Schulbudgets), andererseits ist es auch wichtig für die grundsätzliche Einstellung zu Kulturarbeit im Bereich einer Gemeinde. Die Arbeit mit den Bewohnern (in diesem Fall den Schülern), die zusätzlich über öffentliche Präsenz legitimiert wird, ist wohl eindeutig als wesentlicher Teil von Kulturarbeit zu sehen – eine Ansicht, die allerdings von vielen Kolleginnen und Kollegen zu selten erkannt wird.

Professionelle Partner für Kooperationen

Die neue Schulgalerie animierte uns darüber hinaus zur Einbeziehung von professionellen Partnern für konkrete Ausstellungsprojekte. Mit der "Kulturvermittlung Steiermark" steht ein solcher zur Verfügung, denn diese Institution verwaltet und vermittelt themenorientierte Ausstellungen von Originalen. Neben "Fotografie aus Österreich" oder "Kunst und Neue Medien", hatten wir als Highlight "Plastik aus Österreich" bei uns zu Gast, inklusive Arbeiten von Erwin Wurm, Franz West und Co., wie immer beworben mit Plakat und Einla-

dung, einer Vernissage, diesmal sogar mit Live Band.

Im Vorfeld dieser Präsentationen wurde ieweils über ein Semester mit der Interessensgruppe zur speziellen Thematik theoretisch und praktisch gearbeitet und die Ergebnisse samt Prozessdokumentation dann parallel zur Künstlerausstellung gezeigt. Mit diesem Ausstellungskonzept wird nicht nur die Elternschaft angesprochen, sondern darüber hinaus eine kunstinteressierte Öffentlichkeit, die sich üblicherweise schwer tut mit dem so genannten "Schulniveau". Nicht selten gab es das Phänomen des Erstaunens über die "irritative Qualität" des Gebotenen, die so gar nicht zum sonstigen Assoziationsfeld "Hauptschule" passt.

Öffnung durch Kunst

Die Öffnung von Schule für interessierte Besucher ermöglicht eine andere Wahrnehmung eben dieser, jenseits von tradierten Klischeebildern eines Institutes für die Vermittlung von sanktioniertem Wissen. Unsere Arbeit trifft sich mit einem zeitgemäßen Verständnis von Schule als einem Labor, in dem Schülerinnen und Schüler selbst zu "Gestaltern" von Wissen, von Wirklichkeit werden.

Kunst kann dabei eine Klammer sein, einen Bezugspunkt darstellen, der sich allerdings selbst nie als solcher festmachen lässt – alles bleibt veränderlich.





Als Fach kann Kunsterziehung wie kaum ein anderes auch ein Motor für interdisziplinäre, fachübergreifende Vorhaben (Ausstellungsprojekte) sein, zumal in Referenz zu zeitgenössischer Kunst und deren Vernetztheit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexten.

Eine weitere Öffnung unserer Schule ergab sich durch meine Lehrtätigkeit an der "Pädagogischen Akademie Graz Eggenberg" im Bereich der Fachausbildung Bildnerische Erziehung, indem auch Studierende in den Schulbetrieb eingebunden werden. Die entstandenen Strukturen unseres Hauses stehen den Studentlnnen sowohl für ihre Lehrpraxis, als auch im Rahmen von Workshops bzw. Druckwerkstätten zur Verfügung. "Ausstellen lernen" stellt dabei einen wichtigen Aspekt im Rahmen ihrer Ausbildung dar. Kein Wunder, dass die Hauptschule Frohnleiten mittlerweile als ein Zentrum für künstlerische Bildung gesehen wird.

"we", part one

Logo DABOGA

Ausstellungsprojekte

Fallweise ist es möglich, die Schülerinnen und Schüler in alle Aspekte des Ausstellens mit einzubeziehen. Exemplarisch sei hier ein fächerübergreifendes Projekt zum Thema "Integration" genannt, innerhalb dessen eine Gruppe von Schülern die Kuratorentätigkeit für eine Ausstellung eines bosnischen Künstlerehepaares in der Galerie DABO-GA übernahm — mit Interviews, Texten, Hängung und Vermittlungstätigkeit.

"we", part two

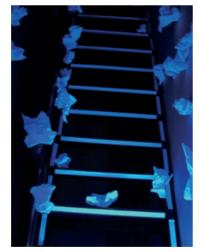
B Ö K W E 2 _ 2 0 0 7 | **37**







Mindestens aber wird jede Präsentation diskutiert, gilt es doch eine Form für die Darstellung eines oft langen und mühsamen Arbeitsprozesses zu finden. Wir wissen, dass unterschiedliche Projekte und Themen jeweils spezifische Präsentationsformen erfordern. Einmal geht es um Klarheit, Strenge, Reduktion auf Wesentliches, ein anderes Mal um die Möglichkeit des Eintauchens in eine Vielfalt, die das Assoziieren und Entstehen weiterer Bilder und Ideen fördert.



sky ladder, Schwarzlicht

W KG Vernissage

Das Ausstellungsprojekt "we" anlässlich des 10-jährigen Galeriejubiläums ist der Versuch einer ungewöhnlichen Selbstdarstellung der "gruppe bg". Interdisziplinäre Prozesse zwischen den Medien, Peter Weibel (2005:6ff) spricht von "Postmedialer Kondition", Fotografie



(analog und digital), Malerei und Objektformen, werden in eine klare Ausstellungskonzeption überführt. Der Körper ist Ausgangspunkt für verschiedenste bildliche Transformationsprozesse in neue Körperbilder.

Die Gruppe W KG arbeitet über ein Semester in den klassischen Disziplinen der Druckgrafik und Skulptur. Wie entscheidend auch hier eine entsprechend professionelle Präsentation ist, kann man an dem Dokumentationsfoto gut ablesen.

Auch "out of" DABOGA wird ausgestellt. Bisheriger Höhepunkt war eine Präsentation im Ausstellungszentrum des Klosters Frohnleiten, in dem bisher nur zeitgenössische österreichische Künstler zu sehen waren. Die "Weiße Installation" als ein Beispiel aus dieser Ausstellung, ist ein Projekt von drei

Schülern innerhalb der "gruppe bg", das mit hohem Anspruch weitgehend eigenständig durchgeführt wurde. Ausgehend von Objektverfremdungen an Alltagsgegenständen geht es um unterschiedliche räumliche Kontextualisierungen, die mittels Foto und Video (inkl. Vertonung) festgehalten wurden, um Teil der späteren Installation im Ausstellungsraum zu sein.

Natürlich gibt es auch hier einen Gewöhnungseffekt, vor allem im engeren Umfeld, aber noch gibt es genug, auch neue Ideen für diverse Ausstellungsprojekte: "High end" but "no end" – kein Ende in Sicht!

Literaturverzeichnis:

Fiedler, Elisabeth / Steinle, Christina / Weibel, Peter (Hg): Postmediale Kondition. Graz 2005.





BOEKWE 03_07aktuell.indd 39 16.09.2007 20:45:00 Uhr







Tel. +43-676-3366903 email: boekwe@

1.Dez.

1.März

1.Juni

1.Sept

€ 17.50

€ 35.00

€ 10.00

€ 3.00

Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35.00

Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft

und Abonnement verlängern sich automa-

tisch. Kündigungen müssen bis Ende des

jew. Vorjahres schriftlich bekanntgegeben

http://www.boekwe.at

des 1. Monats im Quartal

StudentInnen (Inskr.-Nachw.)

Bezugsbedingungen:

Auslandszuschlag:

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März):

Heft 2 (Juni):

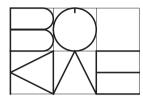
Heft 3 (Sept.):

Heft 4 (Dez.):

Normalabo:

Einzelheft:

werden.



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteipolitisch 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.hnekwe.at

Impressum

Pr	äs	ic	liu	m	:
		•			•

1. Vorsitzende: MMag. Marlies Haas marlies.haa@schule.at 2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at Maq. Hilde Brunner boekwe@gmx.net Generalsekretärin:

Stellvertreterin: Mag Rena Jani Kassierin: Ilse Graschopf, VOBL Stv.: Schriftführerin: Mag. Elfriede Köttl, HR Mag, Heinrich Nagy Stv · 1.FI-Vertreter: Mag. Markus Riebe, Fl 2.FI-Vertreter: Mag. Peter Körner, Fl

Landesvorsitzende:

Brigitta Imre, HOL brigitta.imre@utanet.at Burgenland: Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de Erika Balzarek, Prof. Ostr. Niederösterreich

Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß d.weisz@eduhi.at Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@pze.at MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at

Mag. Monika Ortner monika ortner@hotmail.com

Landeskoordinatoren:

Tirol:

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com Dr. Harald Machel h.machel@aon.at Wien:

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland: Mag. Ursula Dyczek

Lorettostr. 37, 7053 Hornstein

Mag. Ines Blatnik Kärnten: ines.blatnik@lycos.de

Niederösterreich: Mag. Leo Schober I.schober@amx.net Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer klaushuemer@hotmail.com Mag. Andrea Stütz Steiermark: andrea stuetz@gmx.at

Tirol: Mag. Klaus Pöll jk.poell@schule.at

Salzburg, Vorarl-

Bundesgeschäftsstelle berg, Wien:

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien 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 Goiginge Druck: AV+Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:

Fachblatt für Bildnerische EErziehung, Technisches Werken und Textiles Gestal-

ten, Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und Werkerziehrln-

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

Hilde Brunner boekwe@gmx.net Reingard Klingler office@reingardklingler.at

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche Ansicht, die mit der Meinung der Redaktion nicht übereinstimmen muss. Für unverlangte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. Rücksendungen nur gegen Rückporto. Fremdinformationen sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle Beckmanngasse 1A/6, A-1140 Wien

Inhaltsverzeichnis

Editorial	1
Lichträume	2-4
Hybride Montagen	5-12
Kann man Ästhetische Bildung evaluieren?	13-15
Ist kulturelle Bildung messbar?	16-20
Feuerskulpturen als kunstpädagogische Methode	21-22
Filme erleben Filme verstehen / Rezension	23-24
IMST Tagung 2007	24
Technisches Denken / Rezension	25-26
Das Kunst-Rezeptbuch / Rezension	26
Noch einmal Picasso	27-32
Farblehre im Computerraum	33
Mit dem BÖKWE-Ausweis in Süditalien	33

Farblehre im Computerraum

Michael Bach ist von seiner Ausbildung her Physiker. Er leitet an der Universitätsaugenklinik Freiburg den Bereich für funktionelle Sehforschung und Elektrophysiologie. Für Bildnerische ErzieherInnen ist er interessant, weil er seit Jahren eine höchst interessante und unterhaltsame Internetseite zu optischen Täuschungen betreibt.

Auf der Website http://www.michaelbach.de/ot/index.html laden 72 virtuelle Experimente unterschiedlichster Art zu spielerischen Versuchen über verschie-

werden an Hand von computeranimierten Versuchsanordnungen vorgestellt, dabei können die jeweiligen Parameter selbst eingestellt werden. Vordergrund- und Hintergrundfarben lassen sich ebenso verändern wie Größen und Geschwindigkeiten der Formen.

Zunächst wird beschrieben, wie die Versuche zu verwenden sind und welche optischen Täuschungen oder Illusionen beim richtigen Gebrauch sich einstellen. Daran

denste Aspekte der visuellen Wahrneh- schließen sich die Erklärungen dafür an, mung ein. Die einzelnen Phänomene warum unsere Wahrnehmung reagiert, wie sie reagiert. Es ist wohl selten spannender und spielerischer gezeigt worden, dass unser Sehen eine Konstruktion ist. Mit dieser Seite wird – wie ein Kollege bemerkt hat – der Unterricht in Farbtheorie demnächst im Computerraum stattfinden. Nebenbei wird die Englischlehrerin und den Englischlehrer freuen, dass die Seite auf Englisch ist.

Franz Billmayer

Mit dem neuen BÖKWE-Ausweis in Süditalien

Im Februar habe ich eine Reise durch Sizilien und Süditalien gemacht. Mit dem neuen BÖKWE-Ausweis und dem Hinweis, ich sei ein professore d'arte, habe ich entsprechend der untenstehenden Tabelle Ermäßigungen auf die Eintrittspreise erhalten.

wo	regulär	BÖKWE-Ausweis	Ersparnis
Villa Romana del Casale (Piazza Armerina)	6	3	3
Agrigent Valle dei Templi und Arch. Museum	10	0	10
Tempel von Selinunt	6	3	3
Normannenpalast in Palermo	6	3	3
Segesta - Tempel	6	3	3
archäologischer Park in Syrakus	6	0	6
griechisches Theater in Taormina	6	0	6
Castelmonte	3	0	3
Museum Capodimonte, Neapel	7,50	3,75	3,75
Pästum	6,50	3,25	3,25
Archäologisches Museum, Neapel	9	0	9
			53

Franz Billmayer





