

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



Ab September jetzt auch in Österreich!

**Der neue Katalog
2007/2008 ist da!**

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

Bitte beachten Sie, dass unseren
Nettopreisen der österreichische
Mehrwertsteuersatz von 20%
bzw. 10% bei Büchern hinzu-
zurechnen ist.

Nr° 4

Dezember 2007

BOKME

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



KASPAR[®]
KUNSTBEDARF SEIT 1921

Kaspar Farben · Glockenspielplatz 1 · A-8010 Graz

Tel. 03 16 83 02 88

Fax 03 16 83 02 88-66

www.kasparharnisch.at

Öffnungszeiten

Montag bis Freitag 9.00 – 18.30 Uhr

Samstag 9.00 – 17.00 Uhr

Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

2007 war ein ausgesprochenes Kunstjahr. Unterschiedliche Veranstaltungsrhythmen – 2, 5 und 10 Jahre – kulminierten im Sommer: Biennale, documenta und Skulpturenprojekt Münster. Es kam das Wort von der *grand tour* auf. Und viele rechneten gleich noch die jährlich abgehaltene Kunstmesse Art Basel zum Pflichtprogramm. Sie hat sich immer mehr zu einem *must* für die Kunstszene entwickelt. Hier bestimmen Preise und Verkäufe für alle sichtbar die Trends.

Die größte mediale Aufmerksamkeit hat aber sicher die documenta ausgelöst – auch wegen der Geheimnistuerie, die im Vorfeld kultiviert wurde. Im Aufbau glich sie in vielerlei Weise einer Messe, so wie dort die einzelnen Kojen unterschiedliche und ähnliche Trends präsentieren, waren auch hier die verschiedenen Themen mehr oder weniger willkürlich durcheinander gemischt und machten die Besucherinnen und Besucher manchmal ratlos.

Bildung war ein wichtiges Thema: „*Heute erscheint ästhetische Bildung als die einzig tragfähige Alternative zu Didaktik und Akademismus auf der einen und Warenfetischismus auf der anderen Seite*“. Allerdings durften nur autorisierten Personen Kunst vermitteln. Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher waren nicht erlaubt. In den temporären Wallfahrtsstätten der Kunstreligion waren keine fremden Prediger zugelassen. Hat die Kunst vor ihren eigenen Leuten Angst? Ein Zeichen von Schwäche?

Im Gegenzug dazu ignorieren die meisten Beiträge in diesem Heft die (aktuelle) Kunst und zeigen, dass die



Begründungen für die gestalterischen Fächer vor allem außerhalb der Kunst zu finden sind. Helga Buchschartner etwa erinnert mit ihrem Beitrag, dass ein wesentliches Moment das bildnerische Schaffen von Kindern und Jugendlichen ist, Annelies Senfter zeigt wie interessant die alltäglichen Umgangsweisen mit privaten Bildarchiven sein können. Christina Leitner berichtet von der gelungenen Verbindung von zeitgenössischem und traditionellem Weben im Mühlviertel. Zwei junge Kommunikationswissenschaftler befassen sich mit der visuellen Kompetenz und wie diese in Zukunft zu entwickeln wäre. Christina Torreiter plädiert für den Einsatz von Portfolios für die Beurteilung, Bewertung und Förderung. Michaela Vamos von der Kunstuniversität Linz schließlich hat in eine umfangreiche Studie die Situation der bildnerischen Erziehung empirisch untersucht – ein Beispiel, das hoffentlich Schule macht. Sie stellt Ausschnitte aus dieser Studie vor und zeigt, dass es ein großes Entwicklungspotential gibt. Dieses Heft ist mit seinen 40 (!) Seiten und damit acht mehr als üblich quasi ein vorgezogenes Weihnachtspresent. Als Leiter des Redaktionsteams wünsche ich mir vom Christkindl, dass Sie, die Mitglieder des BÖKWE, auch weiterhin viele und interessante Beiträge für unser Fachblatt schreiben und schicken. In diesem Sinne ein gutes Fest und ein erfolgreiches 2008

Ihr
Franz Billmayer

Inhalt

Helga Buchschartner

Gedanken zur Emotionsdarstellung in Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen S. 2

Michaela Vamos

BE ade? - Oder doch BE olè? S. 7

Christina Leitner

Das Projekt M - Traditionelle Mühlviertler Webmuster als Ausgangspunkt für zeitgemäße Gestaltung und Textilvermittlung S. 13

Thomas Stadler und Schüler

Der Federpenaljet S.18

Annelies Senfter

Private Bildarchive S.20

Peter Angerer

»high end« but »no end« S. 24

Thomas Koch/Flavia Schwerd

Visuelle Kompetenz lernen und lehren S. 27

Christina Torreiter

Das Portfolio in der bildnerischen Erziehung – nicht bloß eine Sammlung und Aufbewahrung von Arbeiten. S. 30

Wolfgang Richter

Museum als Erfahrungsraum (Rezension) S. 34

Ingrid Pohl

Zur Fachbezeichnung „Textilkultur und Gestaltung“ S. 35

Neue Teilungszahlenverordnung für bildnerische Erziehung S. 36

Titelfoto: Ausstellung in der Kulturfabrik Simonetta
(zum Artikel von Christina Leitner). Foto: Josef Pausch

Helga Buchschartner

Gedanken zur Emotionsdarstellung in Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen

Gesicht und Gestik als Ausdrucksträger

Der Träger von menschlichen Emotionen ist das Gesicht und weiters die Gestik bzw. der Gesamthabitus des Körpers.

Sobald Kinder ein Zeichen für Mensch entwickeln¹, befassen sie sich auch mit Möglichkeiten, das menschliche Gesicht wiederzugeben. „Gesichter werden leicht in den eigenen zufälligen Gebilden erkannt und können so früh gelernt werden.“² Sobald den „Kritzeln“ ein Sinn unterlegt werden kann³, kombiniert das Kind bestimmte Zeichen mit der Bedeutung Gesicht, insgesamt, bzw. Zeichen mit Mund, Augen, Nase. Einfluss nehmen auch die Zeichnungen von Erwachsenen und Geschwistern, die den Kindern einfache Schemata vorführen und dabei die Bestandteile des Gesichtes benennen.

Für unsere Fragestellung ist von Bedeutung, dass nach Meinung von Martin Schuster von Anfang an der „Affekt“ bzw. der „Ausdruck“ des Gesichtes vom Kind mitgedeutet wird.⁴

Der Ansicht Schusters widersprechen zu einem gewissen Grad die Auffassungen von Hans-Günther Richter⁵ und Klaus Mollenhauer⁶, die unter dem Begriff „Ausdruck“ allerdings differenzierte Inhalte darlegen, die über den physiognomisch begründeten Ausdruck hinausgehen.

Es ist anzunehmen, dass Kinder im Volksschulalter einen bestimmten Gesichtsausdruck absichtlich herstellen bzw. wiederholbar herstellen können. Weiters ist zu berücksichtigen, dass es

sich um die Darstellung von Gesichtern handelt und nicht um die Gesichter selbst.

Kinder drücken mithilfe von bildnerischen Materialien (Bleistift, Farbstift etc.) und bildnerischen Mitteln (Striche, Linien etc.) etwas aus, auch Gefühle. Der „Weg der *Darstellung*“⁷ führt gleichsam weg vom direkten, momentanen Gefühlszustand. Die „Darstellungsformel“ oder das „Darstellungswissen“ macht z. B. eine Zeichensetzung für „weinendes Gesicht“ verfügbar. Damit wird nicht auf die Frage der Ursache oder des Anlasses eingegangen, sondern nur festgestellt, dass Kinder einen ebensolchen Gesichtsausdruck darstellen können ohne gleichzeitig in Tränen auszubrechen⁸. Dasselbe gilt für Lachen oder Wütendsein.

Beim Lesen des Bildes ist also zu unterscheiden, was dargestellt wird: z. B. ikonographisch Träne für Weinen, von dem *wie* etwas dargestellt wird, sodass z. B. die Art der Linienführung „weint“, lacht oder wütend ist.

Deskriptionsansätze

Die folgenden Deskriptionsbeispiele befassen sich in der Mehrzahl mit dem „Was“, mit der Codifizierung und Reglementierung von Zeichen, also ihrer Allgemeinverständlichkeit sowie mit ihrer vorwiegend narrativen Funktion.

Hans-Günther Richter bezieht sich auf G. Mühle und A. Wellek (1952), indem er den „bloßen Ausdrucksvorgang“ unterscheidet, der eng mit der aktuellen Befindlichkeit verknüpft ist, von der „Darstellung“, bei der „realisierende

Mittel“ und die „kontrollierende Instanz des Bewusstseins“ dazwischengeschaltet wird.⁹ „Damit das `bloß Expressive`, Ausdruckhafte aber tatsächlich Darstellung wird, muß ein Moment der Mitteilung, muß die Absicht hinzukommen, einem bestimmten Gegenüber etwas Bestimmtes (bildhaft) vermitteln zu wollen. Das Gegenüber (`Du`) muß in der Lage sein, den Sinn der Mitteilung zu verstehen.“¹⁰

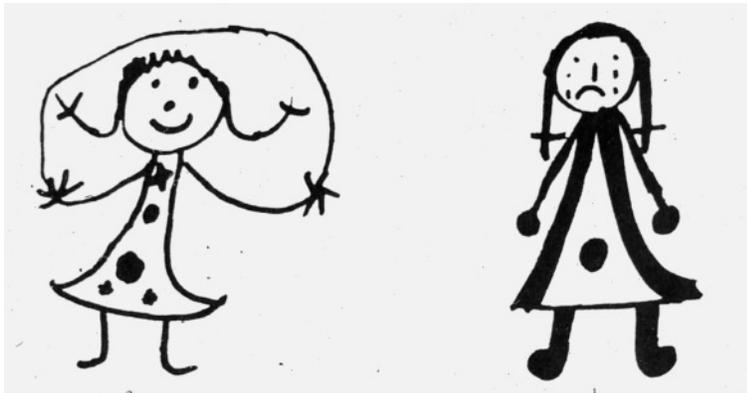
Noch höher bewerten Mühle und Wellek die Befähigung zur „Gestaltung“, bei der zur „gerichteten Vorstellungstätigkeit“ die „reflektierende Urteilsfähigkeit“ kommt. In vollem Umfang gelinge dies nur dem Künstler.¹¹

Die hier ausgewählten Bildbeispiele umfassen hauptsächlich bildnerische Arbeiten von Kindern im Volksschulalter und den ersten beiden Klassen des Gymnasiums. Die Abbildungen zeigen weiters nicht immer das gesamte Bild, sondern einzelne Figuren bzw. Figurendetails.

Nach der „älteren“ Kinderzeichnungsforschung könnten erst in der Pubertät „*Kenntnisse* von vorgegebenen Darstellungsmustern vermittelt“ werden.¹² Nach H.-G. Richter ist „frühestens der Jugendliche zur ausdruckshaften Darstellung oder gar Gestaltung (d. h. zur Produktion von seelischen bzw. formal-künstlerischen Figurationen) fähig...“¹³

Welche Untersuchungskategorien sind daher in der ausgewählten Altersgruppe angemessen?

Inwiefern werden Emotionen in den Zeichnungen der Volksschulkinder wiedergegeben? Welche Emotionen werden



gezeigt? Werden sie „ausdruckschaft“ im o. a. Sinn gezeigt? Gibt es erwünschte oder nicht erwünschte? Sind nicht doch bereits Darstellungskennntnisse sichtbar?

Wozu sollen Gefühle dargestellt werden? Gefühle müssen gebildet werden, kultiviert, sublimiert, gesteuert. Zeichnen als emotionale Selbstkontrolle.¹⁴

Richter unterscheidet folgende Beschreibungskriterien von Kinderzeichnungen: Mitteilungsqualität, Darstellungsqualität und Ausdrucksqualität.¹⁵ Beim Ausdruck¹⁶ wiederum den „kinästhetischen Ausdruck“, den „figurativen Ausdruck“ und den „quasi-künstlerischen Ausdruck“¹⁷.

Bei den Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen kann versucht werden, das dargestellte Gefühl zu identifizieren (Mitteilungsqualität), danach gefragt werden, mithilfe von welchen Zeichen (eigenen und fremdbestimmten) dies möglich ist und überlegt werden, zu welchem Grad das Gefühl zum Ausdruck gebracht wird (figurativer bzw. ästhetischer Ausdruck).

Abbildungen

Max J. Kobbert spricht von „ausdruckshaltigen Formen“¹⁸. Die Abbildung (s. Abb. 1) „Mädchen beim Seilspringen“ und „Mädchen, das sein Springseil verloren hat“ zeigt deutlich den Gegensatz zwischen Freude und Trauer. Das siebenjährige Mädchen wiederholt die Form des lächelnden Mundes in den

nach oben gebogenen Zöpfen, Armen, sogar im Saum des Kleides. Das weinende Mädchen hat hängende Zöpfe und hängende Arme. Der Strich ist dick und schwer. Einfachste Zeichen wie herabgezogene Mundwinkel und Tränen in einer Reihe nach unten kennzeichnen den Gesichtsausdruck.

Walter Schrader spricht von „Ausdrucksgestalten“¹⁹ des Gesichtes, dazu zählen Mund, Nase, Augen und deren Umgebung.

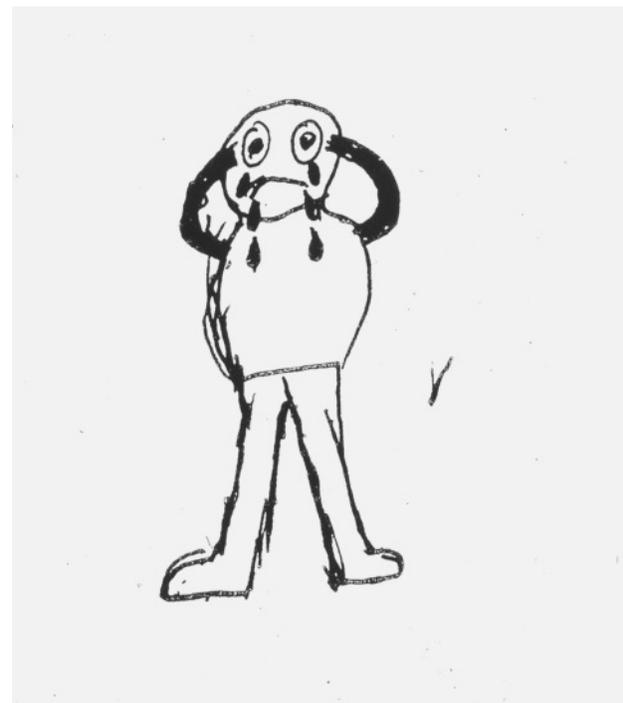
In der Zeichnung eines Jungen aus einer ersten Klasse Volksschule (Abb. 2) wird mit großer Deutlichkeit das Fließen der Tränen und das Fließen des verschütteten Kakaos²⁰ dargestellt. Beide Hände sind vor das Gesicht zu den Augen erhoben. Der Körper weicht nach rechts an das Tischeck vor dem drohenden Kochlöffel der Mutter zurück. Die Augen und der Mund sind schwarz ausgefüllt. Die Nase, lang nach unten gezogen, geht in die Brauenbögen über.

Ein Bild des Jammers. Ist dieses Bild als ausdrucksstark zu bezeichnen?

Ist diese Frage adäquat? Es ist besser, festzuhalten, dass das Weinen im gegenständlichen Sinn von großer Bedeutung ist, da die Tränen in großer Zahl in mehreren Reihen zu Boden fallen und links sogar eine Lache bilden.

Weshalb soll ein solches Motiv dargestellt werden, weshalb nicht etwas Lustiges?

Nach dem Bericht des Klassenlehrers waren die Buben ganz und



gar nicht traurig beim Herstellen der Zeichnungen, sondern sie wetteiferten geradezu im Erzählen jener Ereignisse,

links oben: Abb. 1; daneben: Abb. 2; darunter: Abb. 3



links oben: Abb. 4;
darunter: Abb. 5;
rechts unten: Abb. 6

die dazu geführt haben, dass sie einmal geweint haben.²¹ Die narrative Funktion, das Mitteilungsbedürfnis steht für das Kind im Vordergrund, nicht die ästhetische Gestaltung.

Das Gefühl Trauer bzw. Schmerz wird durch die bildnerische Darstellung über-

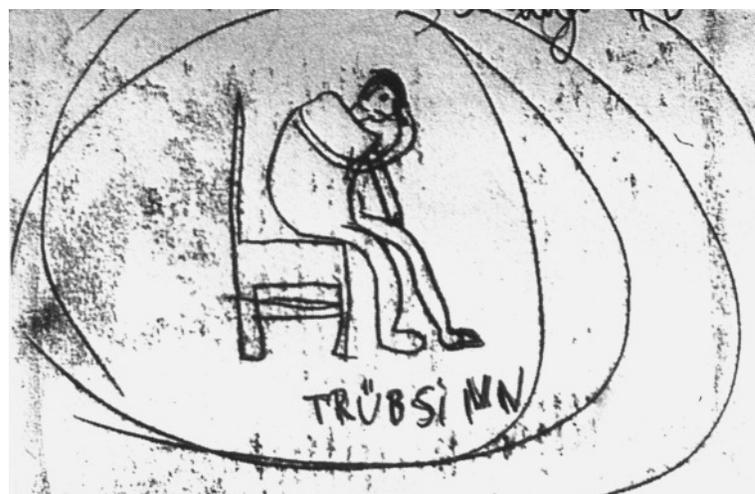
setzt in eine „Metapher“. Mollenhauer spricht in diesem Zusammenhang von „metaphorischen Exemplifikationen“²² und führt weiter aus, dass „das Erfinden einer Metapher für diese oder jene Ausdruckscharakteristik ... nur möglich (ist), wenn einerseits der individuelle Empfindungsgehalt, andererseits der allgemeinere Sinn der Ausdrucksgeste erhalten bleibt.“²³ Ästhetische Darstellungsformen sind zugleich aktuell und distanziert.²⁴ Der Junge erinnert sich lebhaft an das Ereignis und sicher auch an den Schmerz oder die Angst. Mithilfe des Zeichnens kann er aber zugleich in Distanz zu diesem Schmerz gehen und ihn „verarbeiten“.

Eine Darstellung eines elfjährigen Jungen (s. Abb. 3) weist ein ganz ähnliches Darstellungsrepertoire auf. Wieder sind beide Arme nach oben gebogen und zu den Augen geführt, ohne ausdifferenzierte Hände. Die Augen sind weit geöffnet, der Mund eine schmale nach unten gebogene Linie. Jeweils drei Tränen laufen in einer Reihe nach unten. Der Strich der Kontur wird mehrmals angesetzt. Tränen und Arme sind schwarz ausgefüllt. Die Gestik der Arme und die Tränen sind ausreichende Zeichen für Trauer.

Wie äußert sich Freude? Der Ausschnitt eines Geburtstagsfestes (s. Abb. 4) zeigt das Geburtstagskind und

einen der Gratulanten am Tisch sitzend. Das Geburtstagskind hat deutlich mehr am Teller. Beide haben die Arme erhoben. Das Geburtstagskind strahlt im wörtlichen Sinn vor Freude. Es ist nicht so sehr der lächelnde Mund, der eher dezent ausfällt, sondern der gesamte Habitus des Körpers, der Freude ausdrückt. Dazu kommt noch die Sprechblase mit dem Inhalt „DANKE DAS ihr zu meinem Geburtstag gekommen seid“. Die bildliche Mitteilung wird von der sprachlichen Mitteilung gestützt. Die Hochstimmung kommt bestens zum Ausdruck.

Obwohl eine komplexe Situation, findet der Schüler einer ersten Klasse AHS eine zutreffende Bildsprache, um das Gefühl der Zusammengehörigkeit und des Ausgeschlossenenseins (s. Abb. 5) zu schildern. Zwei Figuren stehen einander im Profil gegenüber und sind durch die Armhaltung verbunden. Sie blicken einander in die Augen, die Mundwinkel sind lächelnd nach oben gebogen. Sie bilden eine harmonische Symmetrie. Die männliche Figur rechts oben steht abseits. Sie ist frontalsichtig wiedergegeben. Die Arme sind zur Seite gebreitet. Sie enden nicht in Händen. Die Brust ist durch mehrfache Querstriche gefesselt. Die Beine sind mittels senkrechter Schraffuren gebildet, fast zu schwach, um den Körper zu tragen. Sie





besitzen keine Füße. Das gute Gefühl einander gefunden zu haben und das unangenehme Gefühl daneben zu stehen, wird ohne Dramatik geschildert. Es ist so, wird festgestellt.

Die Gefahr, in eine tiefenpsychologische Deutung zu geraten, ist bei der Monotypie mit dem Titel „Trübsinn“ (s. Abb. 6) groß. Der vierzehnjährige Hauptschüler zeigt einen Jungen in gebeugter Haltung auf einem Sessel sitzend. Ein Arm ist zum Gesicht geführt, der zweite stützt den Oberkörper auf dem Schenkel ab. Der Titel ist der Arbeit beigefügt. Beides ist durch mehrfache, gekrümmte Linien eingekreist. Die Ausweglosigkeit, das Eingegrenzte dieser Verfasstheit ist dem Jungen ein Begriff.

Gleichzeitig mit der Gefühlsbetonung oder der Ausdifferenzierung der Gefühle ist es für Jugendliche erstrebenswert „cool“ zu sein, also keine Gefühle zu

zeigen. Dies spiegelt sich in der Zeichnung des „Gängsters beim Pokerspiel“ (s. Abb. 7) wider. Sonnenbrillenbewehrt und rauchend hantiert er am Spieltisch. Die „Insschrift“ auf seinem Pulli bestätigt die erstrebenswerte Eigenschaft. Oder frau versteckt ihr Gesicht und damit ihre Gefühle hinter einer Haarmähne (s. Abb. 8). Dafür tritt das Modebewusstsein deutlich in den Vordergrund.

Gefühlsbildung

Die Bandbreite der darstellbaren Gefühle richtet sich nach der Reife der Schülerinnen und Schüler. Anlässe und Situationen, die aus der Lebenswelt stammen, gibt es viele. Von sich zu erzählen, ist ein gleich bleibendes Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen.

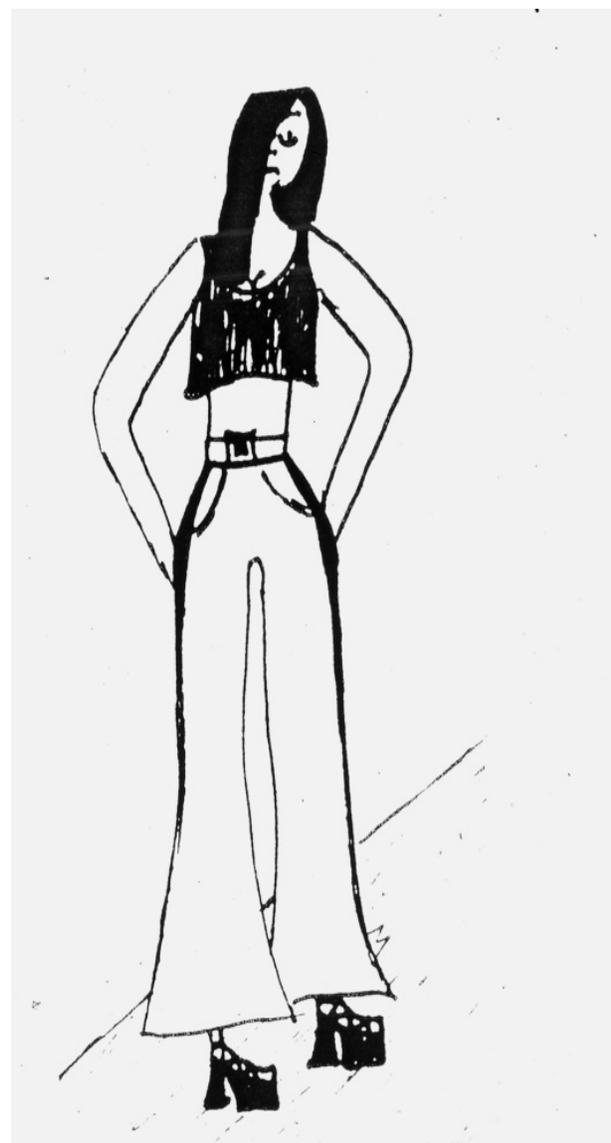
Was darf in der Schule erzählt werden? Welche Gefühle sind erwünscht, welche sind verboten? Wem sollen sie

warum davon berichten?

„Aufgezeichnete“ Gefühle lassen nicht nur die Kommunikation mit Anderen zu, sondern auch mit sich selbst.

Gerd E. Schäfer weist darauf hin, dass Gefühle *gebildet* werden sollen²⁵. Er referiert A. R. Damasio (1994), der zwischen primären (Hunger, Durst) und sekundären Gefühlen (Mitleid) unterscheidet. „Wenn Gefühle grob und ungebildet bleiben, taugen sie mit fortschreitendem Alter immer weniger dazu, in den zunehmend komplex werdenden und vom Verstand nicht überschaubaren Situationen eine ... hilf-

links oben: Abb. 7;
rechts unten: Abb. 8



reiche Orientierung zu bieten. Sie stören dann nur noch und müssen beherrscht, d. h. ferngehalten werden.“²⁶

Im bildnerischen Arbeiten sind mehrere Seiten enthalten: Möglichkeiten der gegenstandslosen Gefühlsentäußerung im spontanen Gestus, aber auch Möglichkeiten der Differenzierung und Sublimierung, Möglichkeiten der Nacherzählung und damit der Reflexion und Klärung von Gefühlssituationen. Die bewusste und unbewusste *Mitteilung* von emotional besetzten Erlebnissen und Erfahrungen im Rahmen der Schulklasse setzt gegenseitigen Respekt und Vertrauen voraus. Unter der Bedingung können zahlreiche Themen und Motive gefunden werden, die auch eine Brücke sowohl zu den Kinderzeichnungen der Vergangenheit als auch zu den Konstrukten der Emotionsdarstellung im Laufe der Kunstgeschichte schlagen lassen.

Literatur:

Damasio A. R.: Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München 1994
 Goodman N.: Sprachen der Kunst, Frankfurt a. M. 1976
 Goodman N.: Weisen der Welterzeugung, 2. Aufl., Frankfurt a. M. 1984
 Kobbert Max J.: Kunstpsychologie, Darmstadt 1986
 Mollenhauer Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Weinheim München 1996
 Neuß Norbert Hrsg.: Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999
 Richter Hans-Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung. Interpretation. Ästhetik, 1. Aufl. 5. Druck, Berlin 1997
 Schäfer Gerd E.: Ästhetische Erfahrung als Basis kindlicher Bildungsprozesse. Sinnliche Wahrnehmung – Leiberfah-

runge – Gefühle – Phantasie, in: Neuß Norbert Hrsg.: Ästhetik der Kinder, Frankfurt a. M. 1999, S. 21 – S. 31
 Schrader Walter: Die sinnerfüllte Kinderzeichnung von innen begriffen, Hohengehren 2000
 Schuster Martin: Die Psychologie der Kinderzeichnung, 2. korr. Aufl., Berlin u. a. 1993
 Schuster Martin: Kinderzeichnungen. Wie sie entstehen. Was sie bedeuten, Berlin u. a. 1994
 Wellek A., Günther Mühle: Ausdruck, Darstellung, Gestaltung, in: Studium Generale 5 / 1952
 Westrich E.: Die Entwicklung des Zeichnens während der Pubertät, Frankfurt a. M. 1968
 Wieser Friedrich: Weshalb hast du geweint?, in: BÖKWE Heft 1 / 1965, S. 7 – S. 9

Abbildungen:

Abb. 1 © Kobbert Max J.: Kunstpsychologie, Darmstadt 1986, S. 148, Abb. 27
 Abb. 2 © Wieser Friedrich, in: BÖKWE Heft 1 / 1965, S. 8
 Abb. 6 © Wieser Friedrich, in: BÖKWE Heft 3-4 / 1966, S. 59, Abb. 2
 Abb. 3, 4, 5, 7 und 8 © Autorin, Salzburg 1996

1 vgl. Schuster, 1994, S. 35f und S. 43f
 2 Schuster, 1994, S. 35
 3 vgl. Schuster, 1993, S. 17f
 4 vgl. Schuster, 1993, S. 17f
 5 vgl. Richter, 1997, S. 278ff
 6 vgl. Mollenhauer, 1996, S. 189ff
 7 vgl. Mollenhauer, S. 190
 8 vgl. Mollenhauer, S. 193
 9 vgl. Richter, 1997, S. 279
 10 Richter, 1997, S. 279
 11 vgl. Richter, 1997, S. 279f Nach Günther Mühle hätten die Zeichnungen von Kindern bis zur Pubertät keine Darstellungsqualität und sie könnten nicht als gestaltet bezeichnet werden. Die Produktionen von Kindern beruhen nicht auf einem „regulierten und kontrollierten Gefüge (System) von Realisationsmitteln.“ Die „systematische Wiedergabe von Ausdruck“ sei Kindern verwehrt.
 12 vgl. Richter, 1997, S. 280 Erst wenn der Bezug der bildnerischen Arbeit des Jugend-

lichen zu künstlerischen Stilen herstellbar ist, kommt es zur künstlerischen „Gestaltung“ und damit zum „Ausdrucksinn.“ Hans-Günther Richter bezieht sich hierbei auf E. Westrich (1968).
 13 Richter, 1997, S. 286
 14 vgl. Schuster, 1993, S. 173
 15 Richter, 1997, S. 368
 16 „Der Begriff des Ausdrucks charakterisiert im Gesamtzusammenhang der genannten Qualitäten / Funktionen des kindlichen Bildens das individuelle, `gestalterische` Moment des Repräsentationsgeschehens.“ Richter, 1997, S. 369
 17 Richter, 2007, S. 369
 18 vgl. Kobbert, 1986, S. 148
 19 vgl. Schrader, 2000, S. 202ff
 20 Friedrich Wieser hat den Kommentar des Schülers festgehalten: „Ich habe den Kakao umgeschüttet, weil ich meinem kleinen Bruder ein Brotstück wegnehmen wollte. Da ist die Mutter sehr böse geworden und hat mich mit dem Kochlöffel geschlagen.“, in: BÖKWE Heft 1 / 1965, S. 8
 21 „Wer da meint, die Klasse wäre nun in gedrückter Stimmung gewesen, der irrt. Eine abgeklärte Fröhlichkeit herrschte, und als am nächsten Morgen die Arbeiten die große Ausstellungsfläche im Klassenzimmer bedeckten, gab es neben sachlicher Besprechung Wonnekundgebungen über die gelungene Bannung des Unheils.“ Friedrich Wieser, ebda., S. 9
 22 Mollenhauer, 1996, S. 191 und S. 256 vgl. N. Goodman 1976, 1984
 23 Mollenhauer, 1996, S. 256f
 24 vgl. Mollenhauer, 1996, S. 193
 25 Schäfer, in: Neuß Hrsg., 1999, S. 27
 26 Schäfer, in: Neuß Hrsg., 1999, S. 28

Michaela Vamos

BE ade? - Oder doch BE olè?

Es stellt sich immer wieder die Frage: Ist das Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“, kurz „BE“ genannt, aus dem Lehrplan wegzudenken oder bietet gerade dieses Fach Inhalte für unsere Jugendlichen, die für das jetzige und zukünftige Leben von Bedeutung sind? Die Fachlehrkräfte der „Bildnerischen Erziehung“ in Österreich haben lange Zeit verabsäumt, ihre Möglichkeiten wissenschaftlich zu belegen und die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Fach zu fordern. Somit konnte der Nutzen dieses Unterrichtsfaches nicht ausreichend wissenschaftlich belegt werden. Einen Grund dafür sehe ich darin, dass bis vor kurzem „BE“-Lehrer/innen in Einrichtungen ausgebildet wurden, in denen das Augenmerk vor allem auf die Kunstpraxis und weniger auf die theoretische Legitimation des Faches gerichtet wurde. In den Studienplänen der Hochschulen und Akademien stand mehr die künstlerische Praxis als die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten im Vordergrund. Erst mit Beginn des Studienjahres 1998/99 wurden die sechs österreichischen Kunsthochschulen in Universitäten umgewandelt, womit der Auftrag für eine intensivere theoretische Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten erteilt wurde.

Die in der „BE“ zum Tragen kommende Theorie- und Konzeptionsbildung hat bisher zur Gänze in Deutschland stattgefunden und es sind kaum Studien über Effekte und Möglichkeiten in Österreich vorhanden. Daraus resultiert die Notwendigkeit für nachprüfbar empirische Forschungen, damit es nicht bei Strategiepapieren¹ bleibt. Belege für die individuelle und gesellschaftliche

Bedeutung des Faches „BE“ sind im Vergleich zu anderen schulischen Fächern eher spärlich. Aus diesen Gründen fordern die „Recommendations“ für die „World Conference on Arts Education“ „(...) that urgent priority be given to the need to advocate the importance of arts education in order to generate a better understanding and deeper recognition of the essential contributions made by arts education (...).“² Außerdem wird verlangt, dass ausreichend Mittel zur Verfügung gestellt werden, um ein größeres Bewusstsein für die Unentbehrlichkeit des kreativen Bereiches zu schaffen.

Wichtige Schritte zur Förderung des Bewusstseins für die Bedeutung der „BE“ sind: Anerkennung der Effektivität des Faches, Unterstützung kreativer Aktivitäten und die wissenschaftliche Auseinandersetzung. In diesem Sinne führte ich im Zeitraum März bis Mai 2006, im Rahmen meiner Dissertation, eine Online-Umfrage unter oberösterreichischen Schüler/innen (9. – 13. Schulstufe) durch. In dieser repräsentativen Umfrage wurden mit Hilfe des Landesschulrates für Oberösterreich und dem Landwirtschaftlichen Schulreferat 1473 Schüler/innen zu den Themenschwerpunkten Schule / „Bildnerische Erziehung“, Medienkonsum / Mediengebrauch, Selbstbild und gewünschtes Lebensmodell befragt. Im Folgenden ein Auszug aus den Ergebnissen meiner Studie aus dem Themenschwerpunkt „Bildnerische Erziehung“.

Inhalte:

Als eine der wichtigsten Fragen in Bezug auf die „Bildnerische Erziehung“ kristalli-

sierte sich die Frage: „Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“ heraus, um zu erfahren welche Inhalte die Schüler/innen vermittelt bekommen bzw. bekamen.³ Antwortmöglichkeiten beinhalteten eine Auswahl⁴ an „BE“-Inhalten laut Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schulen (siehe Tabelle).

Fast alle Schüler/innen (96%) erinnern sich an das „Zeichnen, Malen, Gestalten“ im „BE“-Unterricht. Für die Mehrheit beinhalteten die Schulstunden „Kunstabstrachtung“ (63%), „Beschäftigung mit aktueller Kunst“ (61%), „Kunstgeschichte vergangener Zeiten“ (61%), „Freies Experimentieren“ (60%) und „Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten“ (59%). Etwas mehr als die Hälfte der Befragten gab folgende Inhalte an: „Alltagskultur (z. B. Design)“ (58%), „Möglichkeit Kunst zu verstehen“ (56%) und „Anregung für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich“ (53%). Ebenfalls etwa die Hälfte gab an, dass sie über die Unterrichtsinhalte mitbestimmen durften (53%). Weniger als die Hälfte der Schüler/innen besuchte Ausstellungen (48%) und bekamen Inhalte „Architektur“ (46%) und „Film / Foto / Video“ (43%) vermittelt. Weniger als ein Drittel aller Befragten betrachtete Medien kritisch (z. B. wie funktioniert die Werbung, ...), bezog den Computer fürs kreative Arbeiten mit ein (30%) oder bezog Personen von außerhalb der Schule (z. B. Künstler/innen, Filmemacher/innen, Fotograf/innen, ...) in den Unterricht mit ein (28%). Am wenigsten wurden Klischees und Rollenbilder sichtbar gemacht (27%), kreative Berufe präsentiert (z. B. Architekt/in,

„Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“	Gesamt	Mädchen	Burschen	Signifikanz ¹¹
Zeichnen, Malen, Gestalten	96%	98%	92%	99,99%
Kunstabstrachtung	63%	69%	54%	99,99%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	61%	68%	50%	99,99%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	61%	68%	50%	99,99%
Freies Experimentieren	60%	64%	53%	99,99%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	59%	65%	50%	99,99%
Alltagskultur (z. B. Design)	58%	62%	51%	99,99%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	56%	60%	49%	99,99%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	53%	58%	46%	99,99%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	53%	56%	48%	99,71%
Ausstellungsbesuche	48%	54%	39%	99,99%
Architektur	46%	47%	45%	66,23%
Film / Foto / Video	43%	43%	42%	42,15%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	32%	33%	31%	39,48%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	30%	30%	32%	59,86%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	28%	29%	27%	68,06%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	27%	26%	28%	64,36%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	26%	25%	29%	87,21%
Zugang zum Internet für Recherchen	24%	23%	26%	60,97%
Anwendung von Computerprogrammen	22%	20%	27%	99,75%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageherstellung, ...)	20%	18%	23%	98,57%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	20%	18%	22%	95,56%
Anderes.	33%	40%	28%	95,68%

Tab. 1: Inhalte des Faches „Bildnerische Erziehung“ aus der Erfahrung der Schüler/innen. (n=1473)¹²

Filmemacher/in, Fotograf/in, ...) (26%), der Zugang zum Internet für Recherchen ermöglicht (24%), Computerprogramme angewendet (22%) oder erlernt (20%) und Video- / Film - Herstellung (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...) einbezogen. Die Restkategorie „Anderes“ ist mit 33% besetzt.

Dieser Überblick zeigt, dass noch immer die traditionellen Inhalte der Konzeption „Kunsterziehung“ (Zeichnen, Malen, Kunstgeschichte) im Fach „Bildnerische Erziehung“ vorherrschen. Sehr wenig werden die neueren Inhalte, wie „Neue Medien“ (Computer, Internet, ...) und andere Dinge, die für das Leben der Befragten von großer Bedeutung sind (z. B. Aufdecken von Klischees, Rollenbilder oder Berufspräsentation) in den Unterricht einbezogen. Somit

wird sichtbar, dass das Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ im Stande ist, weitaus mehr zu leisten, als momentan erfüllt und wahrgenommen wird. Dies zeigt auch auf, dass der Lehrplan nicht zur Gänze erfüllt wird.⁵

Die Inhalte des Lehrplanes für „Bildnerische Erziehung“⁶ lassen, wie wir wissen, sehr viel Flexibilität zu, da der Lehrplan nicht explizit definiert, welche Inhalte in welchem Ausmaß vermittelt werden müssen. Der Auftrag bei der Umsetzung des Lehrplans ist es, dass den Schüler/innen eine Bandbreite von unterschiedlichsten Inhalten zugänglich gemacht wird.

Mädchen und Burschen

Ganz wesentlich war in meiner Studie die geschlechtsspezifische Auswertung,

da wir Lehrer/innen angehalten sind „(...) eigene Erwartungshaltungen und Umgangsformen gegenüber Mädchen und Burschen zu reflektieren (...)“⁷ und den Auftrag haben bzw. angehalten sind: „(...) im Zuge von ‚Gender Mainstreaming‘ und Gleichstellung der Geschlechter (...), sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.“⁸

Die Analyse der geschlechtsspezifischen Antworten der Frage „Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“ bringt zum Vorschein, dass Burschen im Unterricht „Bildnerische Erziehung“ sehr signifikant öfter Computerprogramme anwenden und erlernen und eine Tendenz vorhanden ist, dass Burschen

„Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“

	Gesamt	„BE“ derzeit	„BE“ derzeit nicht	Differenz	Signifi- kanz ¹³
Zeichnen, Malen, Gestalten	96%	96%	95%	1%	46,64%
Kunstaberachtung	63%	79%	55%	24%	99,99%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	61%	78%	52%	26%	99,99%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	61%	78%	52%	26%	99,99%
Freies Experimentieren	60%	66%	57%	9%	99,57%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	59%	71%	53%	18%	99,99%
Alltagskultur (z. B. Design)	58%	71%	51%	20%	99,99%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	56%	70%	48%	22%	99,99%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	53%	63%	48%	15%	99,99%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	53%	57%	51%	6%	91,69%
Ausstellungsbesuche	48%	65%	40%	25%	99,99%
Architektur	46%	56%	41%	15%	99,99%
Film / Foto / Video	43%	57%	35%	22%	99,99%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	32%	46%	25%	21%	99,99%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	30%	44%	23%	21%	99,99%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	28%	34%	26%	8%	99,14%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	27%	34%	23%	11%	99,99%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	26%	31%	23%	8%	99,39%
Zugang zum Internet für Recherchen	24%	39%	17%	22%	99,99%
Anwendung von Computerprogrammen	22%	34%	16%	18%	99,99%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageherstellung, ...)	20%	27%	17%	10%	99,99%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	20%	26%	17%	9%	99,95%
Anderes.	33%	42%	30%	12%	99,99%

öfter Videos / Filme herstellen, während Mädchen hoch signifikant öfter zeichnen, malen und gestalten, Kunst betrachten, sich mit aktueller Kunst und Kunstgeschichte beschäftigen, frei experimentieren, die eigenen Arbeiten besprechen und Alltagskultur einbeziehen. Ihnen wird öfter die Möglichkeit geboten, Kunst zu verstehen, sie werden mehr zum eigenen kreativen Tun im privaten Bereich angeregt, sie machen mehr Ausstellungsbesuche und bestimmen sehr signifikant mehr die Unterrichtsthemen mit.

Aus der Sicht des Lehrplanes wäre zu erwarten gewesen, dass es keine Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen gibt, da der Lehrplan nicht geschlechtsspezifisch ist und für beide

Geschlechter gleiche Inhalte vorsieht. Aber es zeigt sich sehr deutlich, dass Burschen signifikant öfter neuere Inhalte im Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ geboten werden (z. B. Erlernen bzw. Anwendung von Computerprogrammen), während Mädchen vermehrt traditionelle Inhalte vermittelt werden (z. B. Beschäftigung mit aktueller Kunst). Auf Grund dessen sollte es besonders Mädchen ermöglicht werden, Erfahrungen mit neueren Inhalten im Fach „Bildnerische Erziehung“ zu sammeln, um Mädchen gleiche Chancen zu eröffnen und ihnen Spielräume freizuhalten.

Es könnte sein, dass Mädchen, da sie angeben mehr „Mitbestimmungsangebote bei Unterrichtsthemen“

zu bekommen, die neueren Inhalte nicht so bereitwillig annehmen wie Burschen. Hier würde der handlungstheoretische Ansatz⁹ der Lehrer/innen zum Ausdruck kommen, der besagt, dass Lehrer/innen sich an den vorhandenen Interessen der Schüler/innen orientieren. Eine mögliche Interpretation wäre, dass dadurch den Mädchen keine gleichen Chancen und keine Spielräume freigehalten werden. „Es ist wesentlich, die Lerninhalte und Unterrichtsmethoden so auszuwählen, dass sie beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen und den Unterricht so zu gestalten, dass er sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist.“¹⁰ (Tab. 1)

Tab. 2: Inhalte des Faches „Bildnerische Erziehung“ aus der Erfahrung der Schüler/innen. (n = 1473)¹⁴

„Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“	Fach „BE“ derzeit	Fach „BE“ vor 1 J.	Fach „BE“ vor 2 J.	Fach „BE“ vor 3 J.	Fach BE“ vor 4 J.
Zeichnen, Malen, Gestalten	96%	95%	97%	94%	93%
Kunstaberachtung	79%	58%	60%	51%	55%
Beschäftigung mit aktueller Kunst	78%	55%	56%	46%	54%
Kunstgeschichte vergangener Zeiten	78%	55%	64%	46%	44%
Freies Experimentieren	66%	56%	59%	60%	54%
Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten	71%	57%	54%	53%	54%
Alltagskultur (z. B. Design)	71%	57%	49%	48%	49%
Möglichkeit Kunst zu verstehen	70%	55%	51%	42%	45%
Anregungen für selbständiges kreatives Tun im privaten Bereich	63%	51%	49%	46%	47%
Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen	57%	49%	59%	51%	48%
Ausstellungsbesuche	65%	41%	47%	34%	41%
Architektur	56%	42%	44%	44%	36%
Film / Foto / Video	57%	37%	35%	42%	28%
Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)	46%	26%	25%	29%	20%
Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten	44%	43%	26%	23%	18%
Einbezug von Personen außerhalb der Schule (z. B. Künstler/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	34%	30%	32%	23%	18%
Sichtbarmachen von Klischees und Rollenbildern	34%	26%	19%	22%	16%
Präsentation von kreativen Berufen (Architekt/in, Filmemacher/in, Fotograf/in, ...)	31%	27%	25%	25%	19%
Zugang zum Internet für Recherchen	39%	19%	20%	15%	11%
Anwendung von Computerprogrammen	34%	18%	17%	18%	10%
Erlernen von Computerprogrammen (z. B. Corel Draw, Schnittprogramme, Homepageherstellung, ...)	27%	19%	14%	20%	13%
Herstellung von Videos / Filmen (z. B. Musikvideo, Zeichentrickfilm, ...)	26%	21%	16%	18%	9%
Anderes.	42%	29%	31%	34%	18%

Tab. 3: Inhalte des Faches „Bildnerische Erziehung“ aus der Erfahrung der Schüler/innen. (n=1473)¹⁵

BesucherInnen und NichtbesucherInnen

Sehr interessant ist das unterschiedliche Antwortverhalten von Schüler/innen der 9. – 13. Schulstufen, die zum Zeitpunkt der Befragung das Fach „Bildnerische Erziehung“ besuchen, und denen, die es NICHT besuchen. Es ist durchgängig zu beobachten, dass ein bedeutend größerer Anteil von Schüler/innen, die das Fach belegen, angeben, dass die abgefragten Items Inhalte ihres Unterrichts sind bzw. waren. Folgende Inhalte weisen die höchsten Differenzen auf: „Beschäftigung mit aktueller Kunst“, „Kunstgeschichte vergangener Zeiten“, „Ausstellungsbesuche“, „Kunstaberachtung“, „Möglichkeit Kunst zu verste-

hen“, „Film / Foto / Video“, „Kritische Betrachtungsweise von Medien (z. B. wie die Werbung funktioniert, ...)“, „Einbezug vom Computer für kreatives Arbeiten“, „Alltagskultur (z. B. Design)“, „Regelmäßiges Besprechen der eigenen kreativen Arbeiten“ und „Anwendung von Computerprogrammen“. Das heißt, eine größere Anzahl von Schüler/innen, die das Fach „BE“ besuchen, erhält bzw. erhielt unter anderen diese Inhalte vermittelt.

Werden die Signifikanzen der Unterschiede zwischen Schüler/innen, die das Fach „Bildnerische Erziehung“ derzeit belegen, und denen, die es derzeit NICHT belegen, betrachtet, wird sichtbar, dass nur die Items „Zeichnen,

Malen, Gestalten“ und „Mitbestimmungsangebote für Schüler/innen bei Unterrichtsthemen“ keine bedeutenden Unterschiede aufweisen. Anders ausgedrückt haben „BE“-Besucher/innen und Nicht-Besucher/innen nur bei diesen beiden Items Zugang im gleichen Ausmaß.

In Bezug auf die Allgemeinbildenden höheren Schulen, in denen Schüler/innen in der 7. und 8. Schulstufe zwischen „Bildnerischer Erziehung“ und „Musik“ wählen müssen, muss die Forderung nach mehr „BE“ - Unterricht gestellt werden. Dies geschieht auf Basis der Ergebnisse, die zeigen, dass Schüler/innen die „BE“ nicht besuchen, womöglich bedeutende Inhalte für ihr derzeitiges und

zukünftiges Leben verpassen (z. B. kritische Betrachtungsweise von Medien). Wichtig dabei ist allerdings, dass dies NICHT auf Kosten des Unterrichtsfaches „Musik“ geschieht. (Tab. 2)

Die Gegenüberstellung der Antworten der Schüler/innen, die zum Zeitpunkt der Befragung das Fach „Bildnerische Erziehung“ belegen, und der Antworten der Schüler/innen, die das Fach „Bildnerische Erziehung“ vor einem, zwei, drei oder vier Jahren das letzte Mal besuchten, gibt Aufschluss über den langsamen Wandel der Inhalte.

Generell wird sichtbar, dass heute eine viel größere Anzahl an verschiedenen Inhalten vermittelt wird. Bei manchen Items kann man einen stetigen Zuwachs bei der Vermittlung erkennen, vor allem bei den Inhalten „Neue Medien“ betreffend (z. B. Video- / Film - Herstellung, Computerprogramme anwenden, ...) ist ein starker Zuwachs zu verzeichnen. Nur der Inhalt „Zeichnen, Malen, Gestalten“ ist über die Jahre hinweg gleich geblieben. (Tab. 3)

Wünsche

Sieht man sich im Vergleich zu den erfahrenen und erinnerten Inhalten der Schüler/innen an, welche Inhalte sich die Schüler/innen im Unterricht „BE“ wünschen, wird klar, dass diese sehr wohl wissen, was dieses Fach für sie beinhalten könnte bzw., es würde sich die Mehrheit der Schüler/innen ein breiteres Angebot wünschen.¹⁶

Alle abgefragten Inhalte werden von der überwiegenden Mehrheit der Befragten als Inhalte im Fach „Bildnerische Erziehung“ gewünscht. Außerdem herrscht in den Wünschen der Schüler/innen eine größere Ausgeglichenheit in Bezug auf die traditionellen und neueren Inhalte vor.

Hier drängt sich die Frage auf, wie das Verhältnis der einzelnen vermittelten Inhalte idealerweise sein sollte. Idealerweise sollte jede/r Schüler/in

die Möglichkeit haben, Einblick in die verschiedensten Themengebiete zu erhalten und diese zu vertiefen. Eine Ausgewogenheit im Einsatz von „Alten“ und „Neuen“ Medien ist sicherlich anzustreben und im Sinne der Medienkompetenz erforderlich.

Schlussfolgerungen

Die vorangegangenen Analysen bestätigen, dass das Fach „Bildnerische Erziehung“ seine Möglichkeiten bei weitem nicht ausschöpft und dass nach wie vor die „alten“ Lerninhalte (z. B. Zeichnen, Malen, Gestalten, ...) im Unterricht vorherrschen, obwohl sich die Schüler/innen selbst neuere Inhalte wünschen und es für die Zukunft der Schüler/innen von Vorteil wäre, die neueren Inhalte des Faches „Bildnerische Erziehung“ stärker einzubeziehen. Durchschnittlich geben 81% der Befragten an, „Inhalte ‚BE‘ (ohne Medien)“ vermittelt bekommen zu haben, 56% „Inhalte mit Selbstbezug“ und nur 27% haben „Inhalte mit Medienbezug“ erfahren.¹⁷ Das Ergebnis zeigt die Notwendigkeit des stärkeren Einbezugs der neueren Inhalte. Das Fach „Bildnerische Erziehung“ bietet die Chance, wichtige Themenbereiche der heutigen Gesellschaft aufzugreifen und die Schüler/innen an neues Wissen und neue Erkenntnisse heranzuführen. Besonders „Neue Medien“ und die Möglichkeiten der Rollenreflexion sollten im Unterrichtsfach „Bildnerische Erziehung“ Inhalt sein.

Weitere spannende Ergebnisse und ausführliche Analysen zu den Themen Schwerpunkten Schule / „Bildnerische Erziehung“, Medienkonsum / Mediengebrauch, Selbstbild und gewünschtes Lebensmodell finden sich in der als Buch veröffentlichten Dissertation unter dem Titel „Kunstpädagogik – Medien - Geschlecht: Ausrichtung eines zeitgemäßen Unterrichts“ (Tectum Verlag). Ziel dieses Buches ist es u. a. die Wichtigkeit des Faches „Bildnerische Erziehung“ zu verdeutlichen, dessen Fachlehrplan die

Vermittlung wesentlicher, den Anforderungen der Zeit angepasster Inhalte und Kompetenzen fordert. Es ist für uns „BE“-Lehrer/innen wichtig der Gesellschaft zu vermitteln, dass die „Bildnerische Erziehung“ eine sehr große inhaltliche Vielfalt besitzt, wodurch wichtige Lerninhalte vermittelt und verschiedenste Interessensrichtungen bei den Schüler/innen geweckt werden können, die entscheidend für das Leben der Schüler/innen sind.

Quelle:

Vamos Michaela. (2007). Kunstpädagogik – Medien - Geschlecht: Ausrichtung eines zeitgemäßen Unterrichts. Tectum Verlag. Marburg.

Eckdaten der empirischen Untersuchung

Art der Umfrage

Online-Umfrage (www.unipark.de)

Ziel der Online-Umfrage

Einen Ausschnitt der geschlechtsspezifischen sozialen Realität der oberösterreichischen Schüler/innen empirisch zu erfassen und diesen Ausschnitt in Verbindung mit dem Fach „Bildnerische Erziehung“ zu betrachten.

Inhalte der Online-Umfrage

Medienkonsum / Mediengebrauch, Selbstbild, Lebensentwürfe, Schule / „Bildnerische Erziehung“.

Zeitlicher Rahmen

Die Befragung fand im Zeitraum März 2006 bis Mai 2006 statt.

Zielgruppe

Oberösterreichische Schüler/innen der 9. - 13. Schulstufe in folgenden Schultypen: Oberstufe der ‚Allgemeinbildenden höheren Schulen‘ inklusive Oberstufenrealgymnasium, Berufsbildende mittlere und höhere Schulen (unterteilt in: ‚Technische / Gewerbliche Schulen‘,

„Kaufmännische Schulen“, „Schulen für Wirtschaftsberufe“, „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“, „Land- und Forstwirtschaftliche Schulen“) und „Polytechnische Schulen“.

Genehmigung der Umfrage

Die Umfrage wurde durch den Landes-schulrat Oberösterreich am 16. Jänner 2006 und durch das Amt der oberösterreichischen Landesregierung (Landwirtschaftliches Schulreferat) genehmigt.



Univ. Ass. Mag. Dr. Michaela Vamos; geb. am 21. Dezember 1978; Studium Lehramt „Bildnerische Erziehung“ / „Textiles Gestalten“ an der Kunstuni Linz (1998-2004); Doktoratstudium an der „Bildnerischen Erziehung“ an der Kunstuni Linz (2004-2007); Derzeit tätig in der „Bildnerischen Erziehung“ an der Kunstuni Linz und BAKip / Vöcklabruck

Auswahl der Stichprobe

Die Ermittlung der Schulen bzw. Klasse(n) erfolgte durch ein Zufallsauswahlverfahren. Die Auswahl der Schulen für das Forschungsprojekt erfolgte proportional zur Anzahl der Schüler/innen in den Schultypen und in den Schulstufen

Stichprobe:

Die Stichprobe ist eine mehrstufige Stichprobenauswahl (Auswahl der Schule – Auswahl der Schulstufe – Vollerhebung in einer Klasse) und beinhaltete 1473 oberösterreichische Schüler/innen der 9. – 13. Schulstufe. Insgesamt nahmen 60 Schulen an der Befragung teil.

Grundgesamtheit

Schüler/innen

Die Grundgesamtheit der oberösterreichischen Schüler/innen belief sich im Schuljahr 2005/06 auf 53192 Schüler/innen.¹⁸

Grundgesamtheit oberösterreichische Schulen

Insgesamt gab es im Schuljahr 2005/06 etwa 200 Schulen dieser Schultypen in Oberösterreich.¹⁹

Aufbau des Online-Fragebogens

Gliederung in folgende Abschnitte: „Demografische Daten“, „Mediennutzung /

Mediengebrauch“, „Familie“, „Beruf“, „Du selbst“ und „Schule / „Bildnerische Erziehung““.

Anzahl der Fragen

59 Fragen, wobei sich die tatsächliche Anzahl der vorgelegten Fragen je Schüler/in unterschied. Ausschlaggebend hierfür waren die ins Detail gehenden Fragen, die nicht auf alle Schüler/innen zutrafen.

Ort der Befragung

Die Befragung erfolgte in der jeweiligen Schule während der Unterrichtszeit.

Betreuende Personen während der Befragung

Die Schüler/innen wurden meist von einem Lehrer / einer Lehrerin der eigenen Schule betreut. In den allermeisten Fällen von keiner Lehrer/in der „Bildnerischen Erziehung“.

Benötigte Zeit zum Beantworten der Fragen

Zirka 30 Minuten.

Art der Fragen

Hauptsächlich geschlossene Fragen, aber auch halb offene und offene Fragen.

Auswertung

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte mit dem Statistikprogramm ALMO 8.5 (Holm 1994)²⁰. Folgende Auswertungsverfahren wurden angewendet: „Häufigkeitszählung“, „Allgemeines Lineares Modell“, „Faktorenanalyse“ und „t-Test“.

- 1 Vgl. Empfehlungen (= „Recommendations“) für die regionale Vorbereitungskonferenz (Europa und Nord Amerika) für die „World Conference on Arts Education: Synergies between Arts and Education“. (2005). Vilnius. [http://portal.unesco.org/culture/en/files/28539/11271404213DraftResolution_Vilnius.htm](http://portal.unesco.org/culture/en/files/28539/11271404213DraftResolution_Vilnius.htm/DraftResolution_Vilnius.htm)
- 2 ebd.

- 3 Eine Befragung der „BE“-Lehrer/innen zu den vermittelten Inhalten könnte möglicherweise ein anderes Bild zeigen.
- 4 Das Spektrum an möglichen Inhalten im Fach „BE“ könnte noch mehr beinhalten, als hier abgefragt wurde.
- 5 vgl. Kapitel „Bildnerische Erziehung“ in: Vamos Michaela. (2007). S. 9 - 19
- 6 vgl. Aufgaben und Ziele des Faches „Bildnerische Erziehung“ in: Vamos Michaela. (2007). S. 9 - 13
- 7 Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (2000). AHS-Lehrplan. 2. Teil: Allgemeine Didaktische Grundsätze. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. BGBl.II. Nr. 133/2000. Wien. S. 8
- 8 Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (2000). AHS-Lehrplan. 1. Teil: Allgemeines Bildungsziel. S. 2
- 9 Vgl. Hilbert Meyer. (1987). Unterrichtsmethoden. Bd. I: Theorieband; Bd. II: Praxisband. Scriptor. Frankfurt am Main.
- 10 Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten. (2000). AHS-Lehrplan. 2. Teil: Allgemeine Didaktische Grundsätze. S. 8
- 11 Signifikanz aus Chi².
- 12 Die grauen Markierungen in der Tabelle heben bedeutende geschlechtsspezifische Inhalte hervor.
- 13 Signifikanzen aus Chi².
- 14 Die grauen Markierungen in der Tabelle heben die unbedeutenden Inhalte in Bezug auf „BE derzeit“ und „BE derzeit nicht“ hervor.
- 15 Die grauen Markierungen in der Tabelle heben die Inhalte mit den größten Veränderungen in den letzten Jahren hervor.
- 16 Im Fragebogen wurde dies mit der Frage „Was sollte das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ deiner Meinung nach beinhalten?“ erfasst. Antwortmöglichkeiten beinhalteten die selben Items wie bei der Frage „Was beinhaltet(e) das Fach ‚Bildnerische Erziehung‘ aus deiner Erfahrung?“ Eine detaillierte Analyse dieser Frage findet sich in: Vamos Michaela. (2007). S. 64 - 66
- 17 Vgl. Zuteilungen der einzelnen Items zu „Inhalte ‚BE‘ (ohne Medien)“, „Inhalte mit Selbstbezug“ und „Inhalte mit Medienbezug“ der „BE“ in: Vamos Michaela. (2007). S. 147 - 148
- 18 Schüler/innen-Zahlen vom Landesschulrat für Oberösterreich am 14.05.2006 erhalten.
- 19 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. (2005). Statistisches Taschenbuch 2005. bm:bwk. Wien.
- 20 Holm Kurt. (1993). ALMO Statistik-System. Handbuch. Linz (Programmentwicklung 1984).



Christina Leitner

Das Projekt M

**Traditionelle Mühlviertler Webmuster
als Ausgangspunkt für zeitgemäße
Gestaltung und Textilvermittlung**

Das Projekt „Mühlviertler Muster“

Hinter dem Namen „Projekt M“ verbirgt sich ein umfangreiches Kooperationsprojekt der Kunstuniversität Linz, Textil/Kunst&Design unter der Leitung von O. Univ. Prof. Mag. Art. Marga Persson, das in den vergangenen drei Jahren mit den beiden Mühlviertler Webereibetrieben Fa. Leitner KG in Ulrichsberg und

Fa. Vieböck in Helfenberg durchgeführt wurde. Es stellte das Weben als fundamentale Kulturtechnik der Menschheit in den Mittelpunkt und beschäftigte sich im Speziellen mit der großen Textiltradition des oberen Mühlviertels und angrenzender Regionen. Ziel war es, die reiche Webkultur dieses Gebiets wissenschaftlich zu dokumentieren, noch vorhandenes Wissen und Material für



oben: Studentin bei der Umsetzung einer Neuinterpretation am Handwebstuhl.
darunter: Historisches Musterbuch der Fa. Vonwiller, Haslach, ca. 1900.
Fotos: Christina Leitner



oben: Studentin bei der Umsetzung einer Neuinterpretation am elektronisch gesteuerten Jacquardwebstuhl in der Fa. Leitner, Ulrichsberg.

darunter: SchülerInnen beim Erkunden der Ausstellung mit Hilfe der BeSU-CHERTaschen. Fotos: Christina Leitner

die Zukunft zu bewahren und durch die Entwicklung neuer Designs zeitgemäße Impulse zu setzen.

Die erste Phase des Projekts stellte die so genannte Spurensuche dar. Dabei wurden in ehemaligen oder noch bestehenden Webereibetrieben, in Museen oder bei Privatpersonen alte Textilien gesichtet und Informationen eingeholt. Die aufgespürten Stoffe und Musterbücher wurden fotografiert und mit verschiedenen Daten in Katalogen zusammengefasst. So entstand ein „virtuelles Archiv“ mit über 8000 Fotos, das aufzeigt, wie unterschiedlich und breit gefächert die Produktpaletten und Musterformen der Mühlviertler Weber waren und teilweise heute noch sind.

Anschließend folgte die praktische Umsetzung. Auf Basis der Dokumentation der alten Muster arbeiteten neun Studentinnen der Studienrichtung Textil/Kunst&Design unter der Betreuung von Mag. Art. Beate Luger-Goyer und Mag. (FH) Elisabeth Egger an der Neuinterpretation der historischen Vorbilder und ihrer individuellen Auseinandersetzung mit dem Mühlviertel in der Formensprache der Gewebe. Auf Handwebstühlen und am Computer entstand eine Vielzahl von Entwürfen und Proben für Schaft- und Jacquardgewebe, bei denen es weniger um das originalgetreue Rekonstruieren der alten Formensprachen ging, als vielmehr darum, eine neue, zeitgemäße, „Mühlviertler Linie“ zu kreieren.

Anhand der entstandenen Proben suchten die Vertreter der beiden Kooperationsbetriebe einige für ihre eigenen Bedürfnisse passende Entwürfe aus,



die in Absprache mit dem technischen Personal der Webereien für die Maschinen adaptiert wurden. Bei den anschließenden Experimentierwochen hielten sich die Studentinnen dann jeweils für eine Woche in den Betrieben auf, um gemeinsam mit den Technikern auf den Maschinen die eigenen Kreationen umzusetzen und immer mehr zu adaptieren, bis sie den betrieblichen Vorstellungen entsprachen.

Der Gewinn an Erfahrungen und Erkenntnissen in diesen beiden Wochen war sowohl für die Studentinnen, als auch für die Betriebe sehr hoch. Einerseits eröffneten sich für die Studentinnen wichtige Einblicke in industrielle Produktionszusammenhänge sowie technische und marktwirtschaftliche Kriterien für die Gestaltung von Geweben, andererseits entstand für die Betriebe ein Pool an produktionsfertig ausgearbeiteten Mustern, von denen das eine oder andere bereits in die Kollektion aufgenommen wurde.

Ausstellung in der Kulturfabrik Simonetta

Im Rahmen einer großen Ausstellung mit dem Titel „Im rechten Winkel. Gewebe in Design und Kunst“ wurden die Ergebnisse des Projekts vom 17. Juni



bis 24. Juli 2007 in der Kulturfabrik Simonetta der Öffentlichkeit präsentiert. Die beeindruckenden Räumlichkeiten der ehemaligen Webereien Simonetta bzw. Gollner im traditionsreichen Weberort Helfenberg boten dafür den idealen Rahmen und trugen in Kombination mit dem gezeigten Inhalt zur aktiven Auseinandersetzung mit den unzähligen Möglichkeiten der Weberei und der großen Textiltradition des Mühlviertels bei. Neben einer exemplarischen Aus-

wahl historischer Musterbücher und den handgewebten Musterproben der Studentinnen wurden auch die industriell gefertigten Bahnen aus den beiden Betrieben ausgestellt, die - über die gesamte Raumhöhe der ehemaligen Färberei des Betriebs vom Dachstuhl abgehängt - einen imposanten Raumeindruck boten.

Darüber hinaus wurden neben den Projektergebnissen in einem zweiten Raum experimentelle, künstlerische

oben: Blick auf die Präsentation der industriell gefertigten Bahnen in der Ausstellung in der Kulturfabrik Simonetta. Foto: Josef Pausch
links: Handgewebte Designs der Studentinnen in der Ausstellung. Foto: Christina Leitner



SchülerInnen beim Erkunden der Ausstellung mit Hilfe der BeSUCHERTaschen.
Foto: Christina Leitner

Webarbeiten der Studierenden präsentiert, um einen Bogen von der Industrie zur freien Gestaltung zu spannen und das Weben im Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne, Industrie und Kunst, Anwendung und Selbstzweck als eine lebendige Design- und Kunstform auf geschichtsträchtigem textilen Boden zur Diskussion zu stellen.

Diverse Rahmenveranstaltungen und ein umfangreicher Katalog über das Projekt M mit Beiträgen zur Kulturgeschichte der Weberei im Mühlviertel und einer Bilddokumentation der historischen und neu interpretierten Stoffe rundeten die Ausstellung ab und sollen gewährleisten, dass dieses umfangreiche Projekt nachhaltige Im-



pulse für alle Beteiligten und die gesamte Region setzt.

Vermittlungsprogramm

Um auch für Kinder und Jugendliche Zugänge zu diesem wichtigen Thema zu schaffen, wurde in Kooperation mit der Abteilung „Kulturvermittlung und Besucherkommunikation“ der Oberö-

rechts: Konzentriert bei der Sache: Ein Schüler beim Erkunden der Ausstellung mit Hilfe der BeSUCHERTaschen.

Foto: Christina Leitner

unten: Design der beSUCHERTasche.

Entwurf: Christina Leitner



sterreichischen Landesmuseen zur Ausstellung ein didaktisches Programm für Schulklassen entwickelt. Da der Ausstellungsort relativ weit von Linz entfernt liegt und die Vermittlerinnen daher nicht vor Ort mit den Gruppen arbeiten konnten, lag das Ziel darin, ein Konzept zu erstellen, das möglichst selbsterklärend funktioniert und die jungen BesucherInnen mit Hilfe abwechslungsreicher Inputs durch die Ausstellung leitet. Diese Idee wurde durch die Entwicklung so genannter beSUCHERTaschen realisiert, die bei der Kassa kostenlos erhältlich waren. Darin befanden sich verschiedenste Materialien sowie ein Lageplan mit markierten Stationen, anhand derer die Kinder auf spielerische Art und Weise die Ausstellung erkunden konnten. In der Tasche gab es z.B. Suchspiele, bei denen man etwas über historische Muster und alte Webergeschichten herausfinden musste, anhand bestimmter Übung wurde darüber reflektiert, welche modernen Stoffmuster sich für welche

Gebrauchstextilien eignen, oder man konnte nach der Auseinandersetzung mit den künstlerischen Webarbeiten der Studentinnen selbst am Webrahmen kreativ werden. Für die LehrerInnen gab es eine zusätzliche Tasche, die fachliche Hintergrundinformationen und Anleitungen bzw. Materialien für gruppenspezifische Spiele enthielt, die zum Thema der Ausstellung passten. So wechselten selbständige Erkundungen mit Phasen ab, in der der/die begleitende Lehrer/in die Gruppe bündelte und das Thema gemeinsam reflektierte.

Auf der unten angeführten Homepage standen außerdem Lehrmaterialien und Unterrichtsblätter zum downloaden zur Verfügung, die gewährleisten, dass bereits in den Unterrichtsstunden vor dem Ausstellungsbesuch inhaltlich zum

Thema gearbeitet werden konnte. Unter anderem entwarfen die SchülerInnen auf diese Weise im Vorfeld anhand verschiedener Rapport- und Gestaltungsübungen diverse Stoffmuster, die dann in die Ausstellung mitgebracht und in ein großes, neuartiges „Musterbuch“ eingeklebt wurden, sodass die historische Form der Dokumentation von Mustern durch die Kinder eine aktuelle Fortsetzung fand. Insgesamt wurde das Vermittlungsprogramm von den Schulen der Umgebung gut angenommen und trug maßgeblich dazu bei, dass die Ausstellung in der Region große Aufmerksamkeit erhielt.

Der Katalog zur Ausstellung „projekt M. muster mythos mühlviertel“ ist an der Kunstuniversität Linz erhältlich: Kunstuniversität Linz, Reindlstrasse 16-18, 4040 Linz, Tel: 0732/7898-360, regina.prillinger@ufg.ac.at. Nähere Informationen zum gesamten Projekt finden Sie unter: www.im-rechten-winkel.ufg.ac.at



Christina Leitner ist seit 2004 Universitätsassistentin an der Kunstuniversität Linz, Textil/Kunst&Design und betreute das Projekt M von der historischen Spurensuche bis zur Abschlusspräsentation. Seit 2006 unterrichtet sie auch am Mozarteum Salzburg, Studienrichtung Textiles Gestalten. Kontakt: christina.leitner@ufg.ac.at

beSUCHERTasche





Thomas Stadler
Mit Schülern des Privatgymnasium Liefering, Salzburg
der federpenaljet
(5./6.Schulstufe)

Was für den Schulbeginn:
Alle Schreibmaterialien aus der Sommerpause wohlgeordnet und kontrolliert zurück; die BE-Lehrer/ in mit einer Rolle Klebeband und neuer Aufgabe.

Der Anreiz des Materials
„in 2 Stunden alles ausräumen einen Düsenjet entwickeln, zeichnen, planen, malen.“

Das ist genug. Sofort beginnt der Wettbewerb der Modellbauer.

„wie echt“ heißt die interne Ausscheidung, wobei: „spacig“ besonders echt ist. (Formkriterien nicht immer ganz pazifistisch).

Die Faszination Modellbau ist bis zur Pubertät aktuell und eine spielerische Note bleibt allem Perfektionismus eingeschrieben. Dieser spielerische Umbau (manche Schüler rennen mit den Jets

brummend durch den Zeichensaal) der Gebrauchsgegenstände zum dreidimensionalen Objekt führt nicht automatisch zu mehr Anschaulichkeit. Eine zusätzliche Aufgabe bezeichnet das Anliegen, alle Extras und Finessen der Flieger zu zeigen.

Das geschieht in der Werkzeichnung, die Ideen veranschaulicht und ausformuliert. So eine Designstudie (für eine Modellbaufirma?) braucht neben dem

Grundriss auch die Schrägansicht, Detailansichten, eine Art Gebrauchsanleitung.

Anschaung (Abzeichnen) und Vorstellung (Dazuerfinden) ergänzen sich im Idealfall wechselseitig.

Imitation statt Modellbauset lautet die Zielsetzung.

Wichtig: Dass nicht von den Foto-Ausdrucken, sondern vom Modell her gezeichnet wird.

Modellfotos

Das Fotografieren ist Hürde und Motivation.

Die Flieger werden vor einem Fenster gegen den Himmel inszeniert. Ein Team aus Fotograf und Modellbauer entwickelt die für den jeweiligen Jet günstigste Position. Das Zeigen von Arbeitsergebnissen aus dem Vorjahr wirkt deutlich herausfordernd. Aus mehreren Fotos wird das (der Räumlichkeit, der Detailqualität..) entsprechende Modellbild gewählt.

Womit gezeichnet werden soll? (wenn alle Stifte verbaut sind?)

Gegengleich: Zeichnen mit Bleistift - während die Fotos ausgewertet und gedruckt werden und anschließend mit allen zur Verfügung stehenden Materi-



alien, zu deren Gebrauch der Flieger ja wieder zerlegt werden kann.

Die Werkzeichnung bildet im Anschluss eine Grundlage für die Malerei:

„Tarnfarbe“.

Die Werkzeichnung kann im zweiten Arbeitsschritt nicht angefärbelt, sondern als Tarnbemalung auf einen selbst gewählten Hintergrund abgestimmt werden, wobei wieder der Einsatz verschiedener Materialien von Vorteil ist.

Teamwork

Es bilden sich im Verlauf der Arbeiten kleine Flugzeugbauteams, kleinere Fotografenteams – bis hin zur Animation. Das Vorführen, das Entwickeln verbesserter Modelle, das Fotografieren führt zur immer engagierteren Zusammenarbeit.

Die Ergebnisse in zweidimensionaler Form wirken „täuschend echt,“ .



Abb. 7

Annelies Senfter

Private Bildarchive

Auszug aus der Diplomarbeit: „Formen und Verwendung privater Bildarchive“, Salzburg 2007

Die Beziehung der Fotografie zur Wahrheit war immer schon so aufrichtig und innig wie die Ehe zwischen Prince Charles und Lady Diana. Alle Fotos sind künstlich, weil sie Fotos sind. Und alle Fotos sind wahr, weil sie Fotos sind.

Nun sollten wir darüber reden, warum wir sie so lieben. (Ribbat, 42)

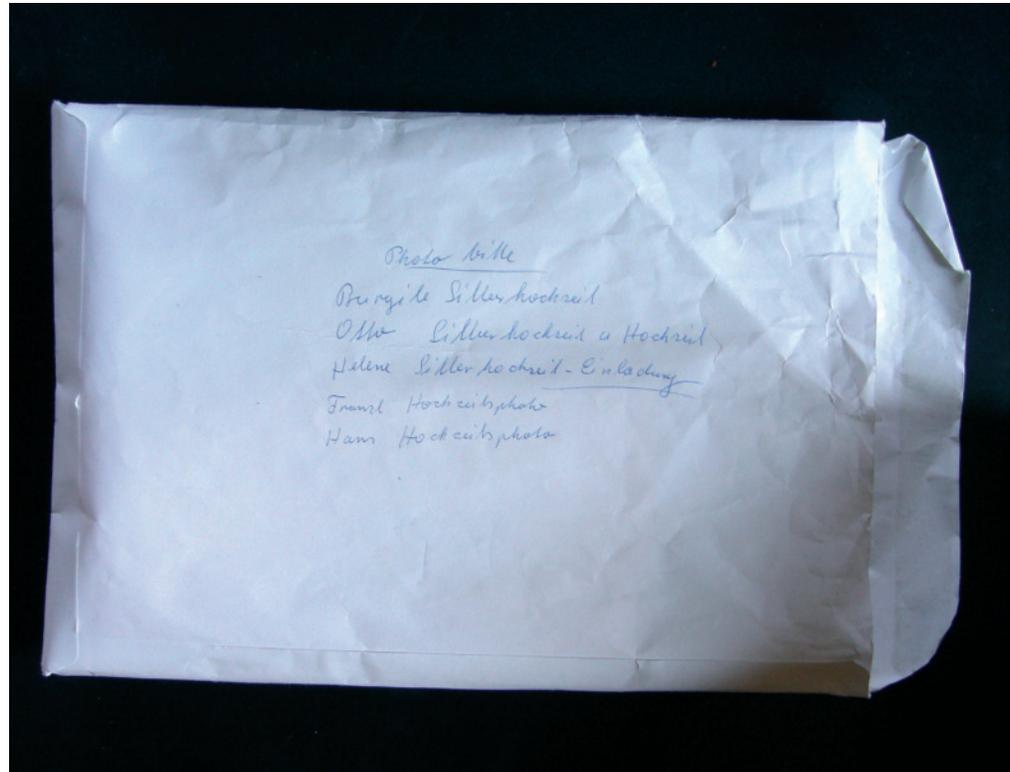
Vor drei Jahren verbrachte ich nach einem Fest die restliche Nacht auf dem Innsbrucker Hauptbahnhof und wartete

auf den ersten Zug zurück nach Salzburg. Es war Winter und im Warteraum befanden sich sechs Personen, darunter ein Obdachloser. Seinen Besitz hatte er in zwei Plastiksäcken neben sich stehen. Auf den Knien lag ein dritter Plastiksack, den er von Zeit zu Zeit vorsichtig mit seinen Händen glatt strich. Ich war

neugierig, was er in diesem Sack aufbewahrte, wollte aber nicht, dass er sich beobachtet fühlte. Irgendwann wurde es vollkommen still im Raum, fast alle Wartenden waren eingeschlafen und ich sah aus den Augenwinkeln, wie der Mann den Plastiksack langsam öffnete und einen Stapel Fotos herausnahm. Viele waren schon verblichen und hatten umgeknickte Ecken. Er betrachtete eines nach dem anderen. Es waren auch Negativstreifen und Dias dabei, die er lange ins Licht hielt.

Im Gegensatz zu aufbewahrten Gegenständen sind private Bildersammlungen, zum Beispiel in Form von Fotoalben, sehr wohl für das Ansehen und Betrachten bestimmt. Fest steht, dass fast jeder von uns Fotografien besitzt. Form und Menge der Fotos hängen von Alter, sozialem Status, den verwendeten fotografischen Medien etc. ab. Die Art und Weise, wie private Bildarchive und -sammlungen aufgebaut sind und warum sie überhaupt existieren, steht in engem Zusammenhang mit dem menschlichen Gedächtnis, mit Phänomenen wie **Erinnern, Vergessen, Denken und Wissen**. Wenn Fotos durch Umweltkatastrophen oder Brände zerstört werden, hört man im Anschluss daran oft, dass sich ja vieles ersetzen lässt, aber nicht die Fotos – gemeint ist, nicht die Erinnerung.

Der Kognitionswissenschaftler Gerhard Roth geht davon aus, dass das Gedächtnis dazu dient, **im Augenblick zurechtzukommen**. Deshalb vergessen, verdrängen und verändern wir Erleb-



nisse in unserer Erinnerung, machen die Dinge schöner oder schlimmer. Man könnte Erinnerung auch als Spur sehen, die bei jedem Erinnern wieder neu und ein bisschen anders geschrieben wird. Der Wiener Volkskundler Konrad Köstlin sieht Gedächtnis und Erinnerung als Prozess, der nie abgeschlossen ist. Zu Erinnerung und Wahrheit schreibt er: „Erinnerung, erinnerte Vergangenheit ist nicht die Wahrheit über die Vergangenheit. (...) Das Gedächtnis, unsere Erinnerung, ist kein Depot, keine Ablage, kein Archiv. Erinnerung ist ein Prozess, der ständig neu erfunden wird.“ (Köstlin, S. 193)

Fotografien jedoch zeigen unanfechtbar (es sei denn, sie wurden manipuliert), wer bei einer Familienfeier anwesend war, wann sie stattgefunden hat und wer mit wem getanzt hat. Und oft führt es sogar so weit, dass nicht mehr die eigenen **Erinnerungsbilder**, sondern Fotografien vor unserem inneren Auge erscheinen, wenn wir uns an ein bestimmtes Ereignis, oder einfach nur an

den letzten Urlaub erinnern. Die Fotohistorikerin Cornelia Brink drückt dies in ihrem Essay folgendermaßen aus: „Gedächtnisbilder stehen windschief zur fotografischen Wiedergabe.“ (Brink 5-8) Man traut den Fotos also in gewisser Weise mehr als der Erinnerung.

Beweisbilder kennt man hauptsächlich im Zusammenhang mit der Aufklärung von Gewaltverbrechen oder mit Baudokumentationen. Aber können auch private Bilder eine Beweisfunktion haben? Fotografien waren immer schon manipulierbar und mit der digitalen Fotografie ist diese Manipulierbarkeit noch viel stärker bewusst geworden. Was können also ein Hochzeitsfoto, Fotografien in Geldtaschen oder auf dem Handy beweisen?

Obwohl Fotos im engeren Sinn gar nichts beweisen können, verwenden wir sie trotzdem wie einen Beweis, jedoch mehr im Sinn von Aufzeigen oder Belegen. Sie sagen: „Sieh her, hier war ich glücklich“, oder „Sieh her,

Abb. 1

Abb. 2



Abb. 3

das sind meine Freunde“, „Ich war am Gipfel“ oder einfach nur „ich war dabei“ und zeigen somit beispielsweise Zugehörigkeit zu einem sozialen Umfeld, Vertrautheit mit bestimmten Personen, sportliche Leistungsfähigkeit etc. auf und natürlich zeigen sie, dass die Zeit vergeht und Menschen und Umwelt sich verändern.

Die Bildersammlungen einer 59-Jährigen

Maria S. besitzt ein sehr umfangreiches und vierteiliges Bildarchiv, aufgeteilt auf eine Schischuhschachtel, eine Schuh-schachtel, zwei Alben und drei Ordner, wobei die Schischuhschachtel 15 Teilarchive, sowie gerahmte Bilder, Zeitungsausschnitte und Ahnenforschung beinhaltet. Am 27. Jänner 2007 sprach ich mit ihr über ihre Bildarchive:

„Die Fotos aus meiner Kinder- und Jugendzeit bis zu meiner Heirat befinden sich in zwei Fotoalben, die ich im Regal meines Schlafzimmers aufbewahre. Im Alter von 20 Jahren kaufte ich mir eine Kodak Instamatic, von der die meisten Bilder aus dieser Zeit stammen. Aus dieser Zeit sind alle Fotos in Alben geklebt. Die meisten Fotos sind Reisefotos. Dann folgt eine Zeit, in der ich alle Fotos in die Alben der Kinder geklebt habe. Der Rest

ist in Schachteln, Kuverts, etc. aufbewahrt.“

Das Archiv in der Schischuhschachtel beinhaltet folgende Teilarchive:

- Fotos in Kuverts (Abb. 1)
11 Kuverts, sortiert und folgendermaßen beschriftet: eigene Silberhochzeitsfotos, eigene Hochzeitsfotos, Kinder- und Babyfotos von Verwandten und Bekannten, Fotos vom Hausbau, alte Familienfotos, Autogrammkarten, Glückwunschkarten und Einladungen zu Hochzeiten und Familienfeiern, Skitouren, Glückwunschkarten zum 60. Geburtstag ihres Mannes, Kuvert mit Zeitungsausschnitten und Ahnenforschung, Kuvert mit Fotos, die man noch einordnen muss.
- Fotos in Pralinenschachteln (Abb. 2)
- Eine Schachtel mit Negativen, eine Schachtel mit Fotos aus der Zeit ihrer ersten Arbeitsstelle
- Zwei Mini-Fotoalben mit Jugendfotos, zwei leere Alben (Abb. 3)
- Gerahmte Bilder. 3 gerahmte Bilder vom Lehrabschluss ihres Mannes, das Foto einer jung gestorbenen Bekannten, Kinderfoto von Franz S. mit seinem Nachbarn
- Negativarchiv. Die zu den Bildern gehörenden Negative werden lose oder in den Abschnitten der Fototaschen in einer Pralinenschachtel aufbewahrt.

Archiv von Hochzeitsfotos

Die Archive von Maria S. beinhalten eine vollständige Sammlung der Hochzeitsbilder aller besuchten Hochzeiten aus dem Bekannten- und Verwandtenkreis in Form von Abzügen, Schnappschüssen oder Dankeskarten. Die mehr als 60 Hochzeiten sind nicht chronologisch sortiert, sondern nach Verwandtschaftsverhältnis bzw. persönlichem Naheverhältnis. Es beginnt mit Nichten, Neffen und Freunden, dann folgen die Hochzeiten der Geschwister und endet mit entfernten Bekannten und Nachbarn. Die ersten Fotos stammen aus den 60er Jahren, das Archiv in Form eines Ringordners mit Klarsichthüllen wird laufend aktualisiert. (Abb. 4, 5)

Archiv der Partezettel und Sterbebilder

Weiters besitzt Maria S. eine Sammlung von Partezetteln (Kundmachung von Todesfällen) und Sterbebildern, wie sie nach einem Begräbnis an Verwandte und Bekannte ausgeteilt werden. Die Fotos auf den Sterbebildern sind auffallend oft keine Studiofotos, sondern Fotos aus dem Alltags- bzw. Arbeitsleben. So ist das Sterbebild ihres Vaters in seiner Werkstatt aufgenommen, ihr Onkel, von Beruf Bauer, hat auf seinem Partezettel eine Sense über der Schulter und eine gedrehte Zigarette im Mundwinkel. Das Archiv ist zweigeteilt in Partezettel von Verstorbenen aus dem eigenen Dorf und jenen, die auf anderen



Mag.art. Annelies Senfter
Kontakt: annelies_senfter@hotmail.com
Geb. 1980 in Lienz
2000-2007 Studium
Lehramt Werkerziehung,
Textiles Gestalten und
Bildnerische Erziehung an
der Universität Mozarteum Salzburg

Abb. 5



Friedhöfen begraben sind. In einem ca. 10x15 cm großen Album befinden sich die Sterbebilder aus dem Dorf, in dem sie aufgewachsen ist. Die Partezettel sind chronologisch geordnet, wobei die aktuelle Todesnachricht immer als oberstes Blatt dazugefügt wird. (Abb. 6)

Schuhkarton zum Vorsortieren der Fotos

Dem Umstand, dass die Bilder mehr wurden, als man in einem Fotoalbum unterbringen konnte, begegnete Maria S. damit, einen Schuhkarton mit Karteikarten zu folgenden **Kategorien** anzulegen: Passfotos, Landschaft, Franz, Maria, Familie, Stephan, Evelyn, Skitouren, ... Bei näherer Durchsicht der Fotos stellt sich heraus, dass sich hinter den Registerblättern nicht immer das befindet, was draufsteht. Das Ordnungssystem ist nicht chronologisch, sondern personen- bzw. themenbezogen. Waren mehrere Familienmitglieder auf einem Foto abgebildet, kam es in die Abteilung desjenigen, der „am schönsten lächelt“. Bei diesem Schuhkarton handelt es sich nach den Aussagen von Maria S. eher um ein Vorsortieren der Bilder, eine veränderbare Ordnung für ein geplantes Fotoalbum. (Abb. 7)

Relevant bei der Auseinandersetzung mit privaten Bildarchiven ist nicht nur die Form der Archive sondern auch, was beim Betrachten und der Beschäftigen mit privaten Fotografien mit den Betrachtern passiert.

Fotos lassen Abwesende anwesend werden, sie spiegeln unser soziales Leben, wir rahmen sie ein, hängen sie auf, leben mit und zwischen ihnen und sie verbinden uns mit unseren Erinnerungen, unseren inneren Bildern und Geschichten, die selbst bei ein- und demselben Foto von Betrachter zu Betrachter variieren. Denn: „Fotos sind wenig. Eine dünne Bildschicht auf Papier nur.

Wenn sie trotzdem Eindruck machen, dann weil sie beim Betrachter etwas auslösen, mit den in seinem Gedächtnis gespeicherten Bildern reagieren. (Vielleicht auch mit der Musik, die er im Kopf hat?) Fotos befinden sich außerhalb des Betrachters, aber die Reaktion kommt aus seinem Innersten. Wie er reagiert, hängt von seinem Leben ab, seinen Erinnerungen, seinem Naturell, seinen Vibes.“ (Vos 63)

Literatur

RIBBAT, Christoph: Smoke gets in your eyes, oder: Wie ich lernte über Fotografie zu schreiben, ohne Roland Barthes zu zitieren. In: Kunstforum International. Das Ende der Fotografie, Bd. 172, Oktober 2004, S. 42

BARTHES, Roland: Die helle Kammer. Bemerkung zur Photographie. Suhrkamp Verlag Taschenbuch, erste Auflage 1989, übersetzt von Dietrich Leube. Titel der Originalausgabe: La chambre claire. Note sur la photographie. Éditions de l'Étoile, Gallimard/Le Seuil, Paris 1980

Konrad Köstlin zit. In: BRINK 2005, S. 7. Originalzitat nach: Jutta Buchner-Fuhs, Die Fotobefragung – eine kulturwissenschaftliche Interviewmethode? In: Zeitschrift für Volkskunde 1997, 93. Jg., S. 193

BRINK, Cornelia: Lesende Frau. Fotografie und Erinnerung. In: HOLZER/Anton, STARL/Tim (Hg.): Fotogeschichte. Beiträge zur Geschichte und Ästhetik der Fotografie. Heft 98, Jahrgang 25, 2005 (Sonderausgabe Fotografie/Geschichte. 25 Jahre Fotogeschichte), S. 5-8

VOS, Johan de: Notizen über interessante Lügen. In: Click Double Click. Das Dokumentarische Moment. WESKI/Thomas, HAUS DER KUNST MÜNCHEN 2005 (Hg.), Verlag der Buchhandlung Walter König, Köln 2006, S. 63

Alle Abbildungen im Text: Annelies Senfter 2007

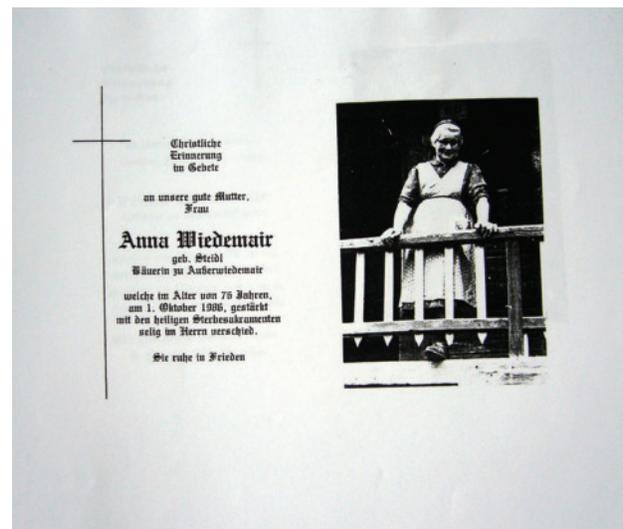


Abb. 4

Abb. 6



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-



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-

derung, einer Vernissage, diesmal sogar mit Live Band.

Im Vorfeld dieser Präsentationen wurde jeweils über ein Semester mit der Interessensgruppe zur speziellen Thematik theoretisch und praktisch gearbeitet und die Ergebnisse samt Prozessdokumentation dann parallel zur Kunstlerausstellung 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 StudentInnen 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.

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 Kuratortätigkeit für eine Ausstellung eines bosnischen Künstlerehepaares in der Galerie DABOGA übernahm – mit Interviews, Texten, Hängung und Vermittlungstätigkeit.

„we“, part one

Logo DABOGA

„we“, part two

■ AUSSTELLEN



links: „The colour blue“
rechts: „Weiße
Installation

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.



(analog und digital), Malerei und Objektformen, werden in eine klare Ausstellungenkonzeption 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.

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



Thomas Koch/Flavia Schwerd

Visuelle Kompetenz lernen und lehren

Wir befinden uns im „visuellen Zeitalter“ (Glötz, 1994), in dem der „Einfluss des Visuellen so allgegenwärtig [ist], dass wir ihn kaum noch wahrzunehmen vermögen“ (Frey, 1999, S. 78). Mitchell (1994) charakterisiert das 20. Jahrhundert als „pictorial turn“, in dem bilddominante Medien einen enormen Verbreitungs- und Bedeutungszuwachs erfahren. Doelker (1997) spricht gar von einer „Bildüberschwemmung“. Walter Lippmann erkannte bereits 1922 die viel beschworene Macht der Bilder. „Heute besitzen Fotos für unsere Vorstellungskraft jene Autorität, die gestern noch dem gedruckten Wort und davor dem gesprochenen Wort zukam. Sie erscheinen über die Maßen wirklich“ (Lippmann, 1998, S. 92). Bilder werden vorrangig als Blickfang eingesetzt, um zur Rezeption oder zum Kauf anzureizen. Gerade in Zeiten der Informationsüberflutung dienen Bilder vermehrt dazu, Informationen schnell und effektiv zu vermitteln oder um zu emotionalisieren.

Viele Zeitungsleser sehen sich beispielsweise zunächst die dort abgedruckten Fotos an. Das Geschriebene erhält weit weniger Aufmerksamkeit als die Bilder. So betrachten 90 Prozent der Zeitungsnutzer die Bilder, aber nur 40 bis 70 Prozent lesen die Überschriften. 60 Prozent aller Nutzer beginnen überhaupt, den Text zu lesen und höchstens 50 Prozent von ihnen lesen ihn zu Ende

(Meckel, 2001, S. 27). Es ist schlichtweg einfacher und weniger aufwendig, ein Bild anzusehen, als den dazugehörigen Text zu lesen (vgl. Holicki, 1993, S. 186ff.). Da liegt es nahe, über den Umgang der Rezipienten mit Medienbildern nachzudenken. Medienbilder sind materielle reproduzierbare Abbilder, die immaterielle Denkbilder erzeugen und zu kommunikativen Zwecken über ein Trägermedium an ein Massenpublikum gerichtet sind (vgl. Schwerd, 2007; Müller, 2003; Knieper, 2003). Im Mittelpunkt dieser Ausführungen stehen die Fragen, was visuelle Kompetenz ist, und wie man diese lernen und lehren kann¹.

Bilder sind glaubwürdiger

Medienbilder werden nicht nur häufiger genutzt als textliche Informationen; sie werden auch anders verarbeitet: Die Rezeption von Bildern erfolgt direkter und weniger rational, weshalb Bilder oft als glaubwürdiger erachtet und weniger kritisch hinterfragt werden als Texte (Hartmann, 1995, S. 26). Dem Rezipienten erschließt sich z.B. das Foto einer wütenden Person in eindeutiger Pose wesentlich schneller, als ein komplexer Artikel dies darstellen könnte. Diese periphere, unreflektiertere Verarbeitung führt dazu, dass viele Rezipienten den Fotos einen gewissen „Beweischarakter“ zuschreiben – was auf dem Bild zu sehen ist, wird als objektiv eingeschätzt, der Ausschnitt muss der Realität entstammen und daher „wahr“ sein (Hartmann, 1995, S. 23). Weil Bilder die Aufmerksamkeit lenken können und häufig für sehr glaubwürdig gehalten werden,

ist es notwendig, visuelle Kompetenz bereits in der Grundschule zu trainieren. Die häufig unreflektierte Rezeption und Nutzung von Bildern hat ihre Wurzeln in mangelnder Förderung der visuellen Kompetenz.

Bildlicher Analphabetismus

In der Schule werden im Deutschunterricht neben dem Sprechen und Schreiben auch das Lesen und Interpretieren von Texten sowie die Reflexion über Sprache gelehrt und gelernt. Leseförderung, der Umgang mit literarischen, aber auch mit Sach- und Gebrauchstexten sind zentrale Kompetenzen, die erworben werden sollen. Die Schüler eignen sich auf diese Weise einen kritischen Umgang mit Texten an. Ein solch kritisch-reflektiertes Bewusstsein wird dem Nachwuchs jedoch beim Umgang mit Bildern nur unzureichend vermittelt. Der Kunstunterricht trifft die Differenzierung zwischen Wahrnehmen und Gestalten häufig ungenügend. In der Praxis steht vor allem die gestalterisch handwerkliche Komponente im Mittelpunkt des Unterrichtes. Auch wenn das Wahrnehmen und Betrachten von Bildern auf dem Lehrplan steht, wird die ohnehin knappe Zeit des Kunstunterrichts dafür kaum genutzt. Die Idee, Schülern einen kritisch-reflektierten Umgang mit Medienbildern beizubringen, mag zwar in manchen Lehrplänen erwähnt sein, die Praxis des Unterrichtes lässt dafür jedoch keine Zeit. Das führt dazu, dass das bildanalytische Potential und die visuelle Kompetenz bei Schülern kaum entwickelt werden – manche Autoren attestieren gar einen bildlichen Anal-

Thomas Koch, M.A., ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Kommunikationswissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Er studierte Medien- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Rechtswissenschaft an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Er arbeitete u. a. für Pro7, kabeleins und DSF. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Rezeptions- und Wirkungsforschung, Medienökonomie, Darstellung von Politikern in den Medien. Kontakt: Thomas. K.Koch@wiso.uni-erlangen.de

Flavia Schwerd, M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kommunikations- und Medienwissenschaften am Studiengang Gesellschafts- und Wirtschaftskommunikation an der Universität der Künste Berlin. An der Friedrich-Schiller-Universität Jena studierte sie Medien- und Kommunikationswissenschaft, Psychologie und Anglistische Sprachwissenschaft. Sie arbeitete u. a. für Frontal 21 und die Thüringer Allgemeine. Aktuelle Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Rezeptions- und Wirkungsforschung, Visuelle Kommunikationsforschung, Online-Forschung, quantitative Methoden der Sozialwissenschaften. Kontakt: fschwerd@udk-berlin.de

phabetismus (Freedberg, 1989; Bredekamp, 2004).

Visuelle Kompetenz ist laut der Visual Competence Research Group der Jacobs University Bremen (2005) ganzheitlicher, dynamischer Prozess. Kompetenz impliziert die Fähigkeit, visuelle Informationen kritisch und selbstbestimmt nutzen, verstehen und gestalten zu können (vgl. Gapski, 2001). Visuelle Kompetenz ist dabei eine komplexe Wortmarke, unter der sich verschiedene Teilkompetenzen subsumieren lassen.

Kernkompetenzen

Die Kernkompetenzen der visuellen Kompetenz sind (vgl. Visual Competence Research Group, 2005; Groeben, 2004):

- Wahrnehmungskompetenz
- Rezeptionskompetenz
- Interpretationskompetenz und Kritikfähigkeit
- Produktionskompetenz

Wahrnehmungskompetenz basiert auf Fähigkeiten wie z.B. der Farb-, Bewegungs-, und Tiefenwahrnehmung. Empirische Befunde sprechen dafür, dass das menschliche Wahrnehmungssystem auf das schnelle Erfassen der globalen Bedeutung von Bildinformationen ausgerichtet ist. Präattentive Prozesse unterscheidet man bei der Rezeption von der bewussten Betrachtung eines Bildes. Diese Prozesse laufen unbewusst und automatisiert innerhalb von Zehntelsekunden ab. Der Stimulus wird identifiziert, grob nach Gestalt geordnet und räumlich erfasst. Danach erst setzen weitere Selektions- und Verarbeitungsprozesse ein (vgl. Neumann, 1996; Weidemann, 1994).

Wendet sich der Rezipient oder Betrachter bewusst bestimmten visuellen Stimuli zu, erfolgt eine tiefere Verarbeitung und Auseinandersetzung mit den Informationen. Hierbei spielen kognitive und affektive Reaktionen und Prozesse

eine Rolle. Rezeptionskompetenz impliziert bestimmte Rezeptionsmuster der Betrachter sowie ein Gefühl für Qualität und Ästhetik von Bildern. Der Betrachter entwickelt ein Gefühl dafür, ob die visuellen Informationen informieren, unterhalten oder emotionalisieren etc. Er hat häufig bestimmte Erwartungen an Medienbilder oder verschiedene motivationale Gründe, Medienbilder zu rezipieren (vgl. Groeben, 2004).

Die Interpretationskompetenz und Kritikfähigkeit meint eine "analytisch, distanzierte Verarbeitungshaltung" (Groeben, 2004, S. 37). Um diese Haltung einnehmen zu können, braucht der Rezipient Wissen über medien-spezifische Präsentations- und Darstellungsweisen sowie Produktions- und Entstehungskontexte. Strategien und Auswahlroutinen in Presseabteilungen und Redaktionen sowie Bedingungen und Abläufe bei Bildagenturen sollten erläutert und diskutiert, ein Bewusstsein für Bildmanipulation und Inszenierungsstrategien gelehrt werden. Ein Ansatzpunkt wäre hierbei die Vermittlung von verschiedenen Methoden zur Bildanalyse wie z.B. die Ikonographie (vgl. Müller, 2003; Knieper, 2003). Dadurch kann der Betrachter die Bildinformation besser einschätzen und ihr Bedeutung zuweisen. Eine besondere Rolle spielt die Interpretationskompetenz auch im Bereich der Werbung. Werbebilder sollen Aufmerksamkeit und Interesse erregen, zum Kauf anregen, Marken etablieren oder emotionalisieren. Schüler sollten über die Kommunikations- und Persuasionsabsicht von Werbebildern aufgeklärt werden. Außerdem sollte vermittelt werden, dass stereotype Vorstellungen, Einstellungen, Vorwissen, aber auch textliche Informationen die eigene Interpretationsfähigkeit beeinflussen.

Die Produktionskompetenz bezieht sich auf die technologischen und handwerk-

lichen Fähigkeiten wie z.B. die Produktion von Zeichnungen, Fotografien, Filmen und die Erstellung von Computerbildern (Groeben, 2004). Die Produktionskompetenz wird im Kunstunterricht geschult, wobei die Arbeit mit Grafikprogrammen kaum gelehrt wird.

In einer Zeit, in der visuelle Informationen einen Teil der Gesellschaft prägen, muss das Bewusstsein für das Wirkungspotential von Medienbildern geschärft werden. "Kunsterziehung erweist sich [...] als eine Kombination von Faktoren, die ein interaktives Verhältnis eingehen. Handeln, Gestalten, Nachdenken, Wahrnehmen, Produktion und Reflexion bilden die Facetten, die (kunst)pädagogisches Handeln in gegenseitiger Verflechtung erzeugen" (Bering, 2002, S. 92). Das Ziel der Vermittlung visueller Kompetenz liegt darin, die kognitiv analytischen, affektiven und technologisch handwerklichen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen bereits in der Schule verstärkt zu fördern. Der kritisch-reflektierte Umgang mit Medienbildern sollte stärker in den (Kunst)Unterricht integriert werden.

Literatur

- Bering, K. (2002). Bezugfelder der Vermittlung visueller Kompetenz. In H. D. Huber, B. Lockemann, & M. Scheibel (Hrsg.), *Bild|Medien|Wissen – Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter* (S. 89-101). München: Kopaed Verlag.
- Bredekamp, H. (2004). Drehmomente – Merkmale und Ansprüche des Iconic Turn. In C. Maar, & H. Burda (Hrsg.), *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder* (S. 15-26). Köln: DuMont.
- Doelker, C. (1997). *Ein Bild ist mehr als ein Bild: Visuelle Kompetenz und Multimedia Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gapski, H. (2001). *Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Glott, P. (1994). Das visuelle Zeitalter. In H.

Hoffmann (Hrsg.), *Gestern begann die Zukunft: Entwicklungen und gesellschaftliche Bedeutung der Medienvielfalt* (S. 38-44). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Groeben, N. (2004). Medienkompetenz. In R. Mangold, P. Vorderer, & G. Bente (Hrsg.), *Lehrbuch der Medienpsychologie* (S. 27-51). Göttingen u. a.: Hogrefe.

Freedberg, D. (1989). *The Power of Images. Studies in the History and Theory of Response*. Chicago: University of Chicago Press.

Frey, S. (1999). *Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik*. Bern u. a.: Hans Huber.

Hartmann, T. (1995). *Transfer-Effekte: Der Einfluss von Fotos auf die Wirksamkeit nachfolgender Texte. Eine experimentelle Untersuchung zur kumulativen Wirkung von Pressefotos und Preetexten*. Frankfurt am Main u. a.: Lang.

Holicki, S. (1993). *Pressefoto und Preetext im Wirkungsvergleich. Eine experimentelle Untersuchung am Beispiel von Politikerdarstellungen*. München: Vahlen.

Knieper, T. (2003). Die ikonologische Analyse

von Medienbildern und deren Beitrag zur Bildkompetenz. In T. Knieper, & M. G. Müller (Hrsg.), *Authentizität und Inszenierung von Bilderwelten* (S. 193-212). Köln: Halem.

Lester, P. M. (2006). *Visual Communication. Images with messages*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Lippman, W. (1998). *Public opinion*. New Brunswick: Transaction (first published in 1922).

Meckel, M. (2001). Visualität und Virtualität. Zur medienkulturellen und medienpraktischen Bedeutung des Bildes. In M. G. Müller & T. Knieper (Hrsg.), *Kommunikation visuell. Das Bild als Forschungsgegenstand – Grundlagen und Perspektiven* (S. 25-36). Köln: Herbert von Halem Verlag.

Mitchell, W. J. T. (1994). *Picture Theory: Essays on verbal and visual representation*. Chicago: The University of Chicago Press.

Müller, M. G. (2003). *Grundlagen der visuellen Kommunikation*. Konstanz: UVK.

Neumann, O. (1996). Theorien der Aufmerksamkeit. In O. Neumann, & A. F. Sanders (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Kognition*

Bd.2 – Aufmerksamkeit (S. 559-634). Göttingen: Hogrefe.

Schwerd, F. (2007). Mimik auf Pressefotos. Eine experimentelle Felduntersuchung zum Einfluss von emotionalen und neutralen Gesichtsausdrücken auf die Aufmerksamkeit und das Interesse von Rezipienten. In Deutsche Gesellschaft für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (Hrsg.), *Transfer Kommunikationswissenschaftliche Nachwuchsforschung im Internet. 2/2007*. Visual Competence Research Group (2005). Definition *Visual Competence* – Antrag auf Einrichtung eines DFG-Graduiertenkollegs „Visuelle Kompetenz“, Jacobs University Bremen.

Weidenmann, B. (1994). *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Huber.

1 Diese Fragen standen auch im Mittelpunkt des Symposiums „Visual Competence - Facets of a Paradigm Shift“ an der Jacobs University Bremen im Juli 2007.



BOEKWE - OSTERSEMINAR 2008 Slavonice - Tschechien

Der BÖKWE/Landesgr. NÖ lädt alle Mitglieder und Interessenten in den Osterferien 2008 recht herzlich zum traditionellen Osterseminar mit folgenden Schwerpunkten ein:

- Curt E. Cervenka, Dr. Mag.: **„Portrait und Akt“** Zeichnen an Hand von Modellen; Proportions-, Kopf- und Körperstudien, freie Wahl einer grafischen oder malerischen Technik
- Eleonore Hettl: **„Malen in Acryl“** (Landschaft, Akt ...) für Anfänger und Fortgeschrittene, der Begabung der Teilnehmer angepasst, Finden einer persönlichen Sprache und Aussage durch Farbe – www.hettl.com
- Herbert Hanner: **„Schmuckdesign in**

Silber“ Umsetzung eigener Entwürfe, Löten und Nieten, bewegliche Verbindungen, Oberflächenstrukturen, Kombinationen mit Halbedelsteinen.

- Alena Schulzova (Künstlerin u. Illustratorin) / Marketa Krecek: **„Monotypie/Reliefarbeit“** Einmal-Drucktechnik, Weiterbearbeitung mit Kreiden und Tusche - Reliefarbeit in Wellpappe, Gips und Holzleim, Kolorierung mit Temperafarbe
- Christian Möser, Mag.: **„Lichtobjekte“** Licht u. Lampendesign, Grundkonstruktion aus Holzrahmen, Bespannung mit Japan- u. anderen asiatischen Papieren, Leuchtmittel

sind Glüh- oder Energiesparlampen

- Arno Maurer, Mag.: **„Bumerangbau“** Herstellung verschiedener traditioneller Formen, Oberflächengestaltung, Wurfmethoden
- Adelheid Call, Mag.: **„Thermoplastische Stoffstrukturen“** – Entstehung textiler Strukturen, Falten etc. unter Hitzeeinwirkung, eine Technik für Bekleidung und skulpturale Textilien

Termin: Sa. 15.3. (abends) bis Do 20.3.2008 (mittags)

Ort: Slavonice, Mariz, HS Dobersberg, Buchbach bei Waidhofen/Thaya
Nähere Infos bei Karl Holzapfel, 3261 Wolfpassing 74 · Tel./Fax: 07488/71184 · e-mail: carolus.ho@gmx.net

Christina Torreiter

Das Portfolio in der Bildnerischen Erziehung – nicht bloß eine Sammlung und Aufbewahrung von Arbeiten....

Das Portfolio ist mittlerweile in aller Munde. Erst letzte Woche nahm ich an einem Workshop teil, der das ePortfolio zum Thema hatte – ein virtuelles Portfolio, das im Zuge des ausgerufenen eLearning Jahres unter dem Motto Lern m:it Einzug in die Klassenzimmer halten soll.

Das Portfolio hat mich während meines Studiums ständig begleitet. Ich erinnere mich, zu Beginn skeptisch gewesen zu sein und das Verfassen von Beiträgen, in denen ich Stundenbild um Stundenbild, Unterricht um Unterricht einer Selbstreflexion unterziehen musste, als lästigen Mehraufwand empfunden zu haben. Erst als ich mir Gedanken darüber machte, wie ich in Zukunft die Leistung meiner Schülerinnen und Schüler beurteilen möchte, wurde mir die Sinnhaftigkeit und Einsatzmöglichkeit des Portfolios klarer.

Die Bezeichnung „Portfolio“ setzt sich aus den lateinischen Wörtern portare = tragen und folium = Blatt zusammen. Gemeint ist damit eine Sammlung von Arbeiten, die repräsentativ für die eigenen Kompetenzen und den Entwicklungsprozess sind. Das Portfolio wird auch in erster Linie immer für einen „Leser“ erstellt. (Es sei hier erwähnt, dass es unterschiedliche Arten von Portfolios gibt, die sich je nach Verwendungszweck unterschiedlich aufbauen). Eines ist diesen Portfolios jedoch gemeinsam: die Reflexion. Die Reflexion soll darüber Auskunft geben, was der Portfolioinhaber

über die Arbeiten denkt z. B. ob und wo Probleme aufgetreten sind, welche Erkenntnisse aus der Arbeit gewonnen wurden, etc.

Subjektivität der Beurteilung?

Im Zuge meiner Diplomarbeit mit dem Titel „Reflektieren und Bewerten künstlerischer Tätigkeiten. Das Portfolio in der Bildnerischen Erziehung.“ habe ich mich eingehend mit den Vorteilen und dem Einsatz von Portfolios im Fach BE auseinandergesetzt. Eines der wichtigsten Möglichkeiten, die das Portfolio bietet, ist die objektivere Beurteilung der Schülerleistung.

Ein bedeutender Vertreter des Portfolio-Gedankens ist Rupert Vierlinger. Er tritt vehement für die Verwendung des Portfolios ein, indem er unter anderem deutlich macht, dass Portfolios im Vergleich zur herkömmlichen Ziffernote einen objektivere Blick auf die Schülerleistung bieten

Ein Beispiel zur Subjektivität der Ziffernote, das ich dem Buch „Direkte Leistungsvorlage (Portfolios) statt Ziffernzensuren und Notenfetischismus“ entnommen habe, möchte ich hier kurz anführen:

„[...] Vor kurzem hat ein Hauptschullehrer seinen Fachkollegen die Mathematik-Schularbeit eines Schülers vorgelegt, um ihren Rat bei der Umrechnung von dessen Punktezahle in den schul-internen Notenschlüssel einzuholen. Die Arbeit wies ... in der Ausarbeitung jedes Beispiels gewisse Mängel auf. Der mildeste Kollege gab ein Sehr gut, „weil die Feh-

ler so klein und alle Rechengänge richtig sind“. Die als sehr streng bekannte Kollegin gab ein Nicht Genügend, „weil kein einziges Beispiel völlig richtig ist“. Zwei Kollegen schlugen vor, die Arbeit nicht zu bewerten und wiederholen zu lassen, „da ein Beispiel trotz eines Fehlers im Ansatz ein richtiges Ergebnis aufweist, was auf die Verwendung unerlaubter Hilfsmittel schließen lässt“. Ein Kollege gab ein Befriedigend und ein weiterer ein Genügend. Jeder dieser Lehrer konnte sein Urteil „gesetzeskundig“ belegen, und zwar aus entsprechenden ministeriellen Verordnungen (Definition der Schulnoten), bzw. aus Konferenzprotokollen, in denen der Prozentschlüssel für die Notenvergabe vermerkt ist etc. Der befragende Lehrer selbst gab schließlich die Note „Gut“ (in dubio pro reo).“ (Vierlinger, Rupert: 1999, S. 46)

Das Portfolio legt den Fokus der Beurteilung auf die persönliche Entwicklung des Schülers/ der Schülerin und nicht auf den Vergleich von Schülerarbeiten...

In einem Seminar am Mozarteum mit dem Titel „Schulpraktische Übung“ musste ich während meines Studiums einige BE-Stunden halten und nach der Fertigstellung der praktischen Arbeiten den Versuch der Beurteilung gemeinsam mit ca. 6 StudienkollegInnen vornehmen. Über den ausgebreiteten Zeichnungen der SchülerInnen ergaben sich lebhaft Diskussionen unter den StudienkollegInnen und mir. „Gehört diese Zeichnung auf den Einserstoß, oder

doch eher zu den Zweiern?“ „Wenn du diese Zeichnung den Vierern zuordnest, würde diese Zeichnung aber auch...“ Es stellte sich damals heraus, dass jede/r der Anwesenden unterschiedliche Meinungen über die einzelnen Schülerarbeiten hatte und eine Kategorisierung der Arbeiten nach Schulnoten nur durch Kompromisse erreicht wurde.

Diese Erfahrung hat mich nachhaltig geprägt: wie subjektiv sind doch Einzelbeurteilungen von LehrerInnen.

Rupert Vierlinger führt in seinem Buch noch eine Reihe weiterer Beispiele zur Subjektivität von schulischen Beurteilungen aus den unterschiedlichsten Unterrichtsgegenständen an.

An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass dieser Artikel nicht die Debatte „Ziffernote ja/nein“ zum Thema hat, sondern lediglich die Anwendungsmöglichkeiten und Vorteile in Hinblick auf die Objektivität der Beurteilung von Schülerleistungen unter Verwendung von Portfolios speziell in der BE aufzeigen soll.

Vierlinger spricht davon, dass die SchülerInnen selbst auswählen können, welche Arbeiten sie in das Portfolio geben, die ihr Wissen, ihren Lernfortschritt – kurz ihr Können repräsentieren. Es geht nicht darum schlechte Arbeitsergebnisse unter den Tisch zu kehren, sondern einen objektiven Eindruck über die Bandbreite und die Kompetenzen des Schülers/ der Schülerin zu gewinnen. Die Lehrperson steht bei der Erstellung eines Portfolios stets unterstützend zur Seite und hat die Validität der Beiträge zu sichern.

„Das Portfolio ist valider und objektiver als die Ziffernbeurteilung.“ *„Die Ziffernzensur ist nicht reliabel.“* *„Das Portfolio orientiert sich an der Individual- und Sachnorm, das bedeutet der Fokus der Beurteilung liegt nicht auf dem Vergleich von Schülerarbeiten, sondern auf der persönlichen Entwicklung des Schülers/ der Schülerin.“* – das sind nur wenige

der zahlreichen Argumente Vierlingers zur Verwendung von Portfolios.

Wie aber können Portfolios in der Bildnerischen Erziehung angewendet werden bzw. wie unterscheiden sie sich von den herkömmlichen Mappen, in denen alle Arbeiten gesammelt und aufbewahrt werden?

Die Antwort darauf bietet Arts PROPEL, ein Modell zur Verwendung von Portfolios, das aus den USA stammt.

Arts PROPEL

Arts PROPEL wurde während einer fünfjährigen Testzeit (1986-1991) an der Harvard University (Harvard ‚Project Zero‘) in Kooperation mit dem öffentlichen Schulsystem von Pittsburgh entwickelt. Daran beteiligt waren sowohl wissenschaftliche Mitarbeiter als auch etliche KunsterzieherInnen aus Pittsburgher Schulen.

Es wurden Strategien für die Festsetzung von Beurteilungskriterien u. a. für die Bildnerische Erziehung entwickelt, die ein effektives Schülerlernen ermöglichen.

Arts PROPEL vertritt die Meinung, dass künstlerisches Lernen auf eine Art und Weise bewertet werden kann, die Kreativität unterstützt und fördert und gleichzeitig nützliche Informationen für LehrerInnen und SchülerInnen liefert. Die dazu entwickelte Bewertungsmethode zielt darauf ab, das Wachstum seitens der SchülerInnen in künstlerischen Fächern über einen bestimmten Zeitraum sichtbar zu machen. Hierbei wird nicht getestet, sondern vielmehr ein Schülerprofil erstellt, das auf Arbeitsergebnissen und Lernzuwachs in verschiedenen Bereichen basiert (Winner 1992, S. 5). Dabei wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, durch ihre eigene Arbeit ihre Stärken und Schwächen zu erkennen sowie ihren Interessen, Denkweisen und bevorzugten Materialien nachzugehen.

Künstlerische Tätigkeit

– Wahrnehmung – Reflexion

Zum Großteil sind die Erkenntnisse, die Arts PROPEL zugrunde liegen, nicht neu, sondern ein Versuch, diese zu systematisieren und zu artikulieren und vor allem auf Praktiken, die bereits erfolgreich im praktischen Unterricht angewendet werden, einer breiten Öffentlichkeit von Lehrkräften zugänglich zu machen (Vgl. Winner 1992, S. 6).

Arts PROPEL stützt sich auf drei Grundbegriffe:

Production · Perception · Reflection

Arts PROPEL zielt also darauf ab, das Wachstum eines Schülers / einer Schülerin in sachfachbezogenen Bereichen sichtbar zu machen. Die künstlerische Tätigkeit (Production) wird dabei von Wahrnehmung (Perception) und Reflexion (Reflection) entscheidend beeinflusst. Was um den Schüler / die Schülerin herum passiert, welche Einflüsse Werke von KünstlerInnen oder MitschülerInnen auf sie haben, welche Erkenntnisse sie in der Auseinandersetzung mit Kunst gewinnen, ist ein entscheidender Faktor im Arbeitsprozess. Die andere wesentliche Komponente ist die Reflexion, in der die SchülerInnen angeleitet werden, über ihre künstlerischen Arbeiten sowie ihren Arbeitsprozess nachzudenken, zu sprechen oder zu schreiben:

- Welche Eigenschaften machen deine Arbeit aus? Was charakterisiert deine Arbeit? (Wahl der verwendeten Farben, Strichführung, Pinselührung, Konstruktionsfertigkeiten,...etc) Erkläre warum!
- Welche Arbeit gefällt dir persönlich am besten? Erkläre warum!
- Wähle eine Arbeit aus, mit der du nicht zufrieden bist. Warum bist du mit dieser Arbeit unzufrieden?
- Welche Erkenntnisse hast du aus dieser Arbeit gewonnen?



Mag.^a art
Christina Torreiter
Geb. am 31. März 1982
in Linz
2000-2003 Hauptschul-
lehrausbildung für
Englisch und Bildnerische
Erziehung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz
2003-2007 Lehramts-
studium für Englisch und
Bildnerische Erziehung
an der Paris Lodron Uni-
versität Salzburg und der
Universität Mozarteum
Salzburg.
Zur Zeit im Unterrichts-
praktikum am b[r]jg Enns
in Oberösterreich

Tagebuch

Diese Reflexionen werden entweder anhand von Reflexionsbögen durchge-

damit zu erfreuen. Und manches habe ich für mich gemacht, um es selbst zu verstehen.“ (Winner 1992, S. 21)

ckelte in seinem künstlerischen Tagebuch unter anderem Figuren und Szenen für den Comic, an dem er arbeitete. Er sammelte dabei auch Gedanken und notierte Erklärungen neben seinen Zeichnungen. Im folgenden Beispiel reflektierte er über Komposition, Perspektive und Linienführung seiner Zeichnung (Abb. 2):

„[Die Zeichnung] ist sehr detailliert, gleichwertig in den dunklen wie auch in den hellen Bereichen. Obwohl sie in Farbe ist, könnte die Zeichnung entweder farbig oder schwarz und weiß sein und trotzdem die gleiche Wirkung erzeugen. Die Zeichnung ist lebhaft in Bezug auf die Pose der Figur, die Flexibilität der Muskeln, und der Schattierung der Linien [...].“

Sein Lehrer, Norman Brown, kommentierte diesen Eintrag wie folgt:

„Alle Linien laufen bei Spiderman zusammen und führen dabei die Augen des Betrachters zur Hauptfigur des Bildes.“

Dan versuchte die Kommentare von Norman in seine Arbeit einzubinden. Norman wiederum ermutigte ihn, sich nicht nur auf Zeichnungen zu beschränken, sondern seine Ideen auch dreidimensional umzusetzen:

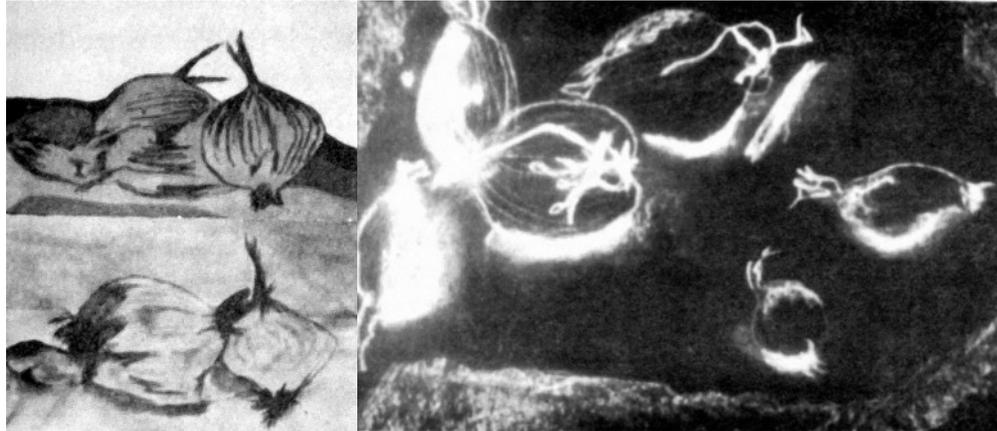


Abb. 1

führt, oder sind Bestandteil des „Künstlerischen Tagebuchs“. Dieses Tagebuch beinhaltet neben Reflexionen über Arbeiten auch Skizzen, Entwürfe, Ideen etc. Bei Arts PROPEL steht also nicht nur das Produkt im Vordergrund, auch der Prozess, der diesem voraus gegangen ist und weitere Arbeiten beeinflusst, wird registriert und geschätzt.

Das ist der entscheidende Unterschied zum herkömmlichen Einsatz von Mappen für das Sammeln von Schülerarbeiten.

Eine konkretere Vorstellung von solch einer Selbstreflexion vermittelt folgendes Beispiel aus dem Tagebuch von Ella Macklin, die über ihre „Zwiebelzeichnungen“ (Abb. 1) reflektiert:

„Die Serie der Zwiebelzeichnungen half mir mit verschiedenen Medien zu experimentieren. Dass sie uns sagten, die Zwiebel einmal mit Bleistift zu zeichnen, am nächsten Tag mit Wachskreiden, dann mit Wasserfarben etc. unterstützte mich dabei, immer wieder herumzuexperimentieren und neu zu beginnen. Auch das Ausprobieren von unterschiedlichen Malmitteln half mir dabei herauszufinden, welches am besten wirkt. Ich denke, ich habe das möglicherweise für mich selbst getan. Ich denke, manche Bilder habe ich gemacht, um andere

Arts PROPEL hilft also dabei, ein Schülerprofil zu erstellen und eine multidimensionale Bewertung des Lernens vorzunehmen, welche wiederum zukünftige Arbeitsweisen und -ergebnisse beeinflusst.

Die unten angeführten Beispiele von Schülerarbeiten, die nach der Methode von Arts PROPEL unterrichtet werden, sollen dies noch deutlicher machen.

Beispiele für Arts PROPEL Portfolio

Dan Crow war Schüler der Shenley High School in Pittsburgh, an der Arts PROPEL unterrichtet wurde. Er entwi-

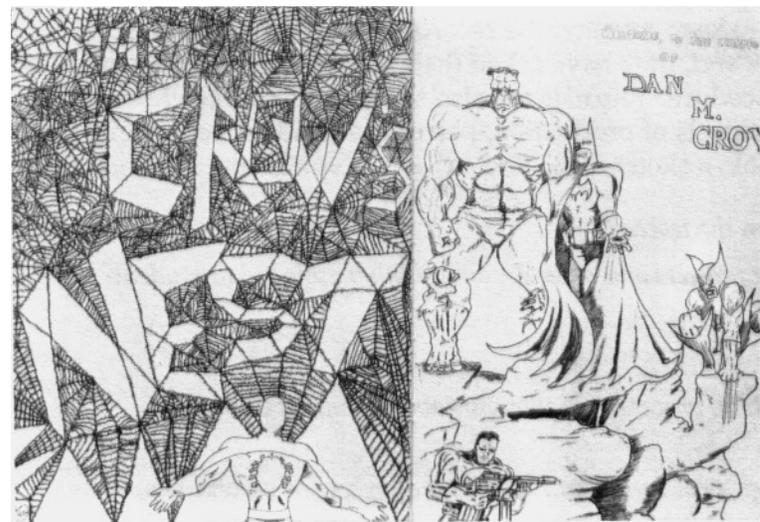


Abb. 2

„Das könnte eine tolle Arbeit in 3-D werden!“



Auch Janelle Hirschkopf war Schülerin einer „PROPEL“-Klasse. In einer Selbstreflexion über ihre gelungensten Arbeiten schreibt sie:

„Am meisten liegen mir Bleistiftzeichnungen. Mit Bleistift zeichne ich schon mein ganzes Leben lang gerne. Ich kann damit tolle Dinge kreieren, wenn ich möchte, denn ich weiß wie ich dieses Zeichenmedium einsetzen kann.“



Obwohl ihre Lehrerin Pam Costanza mit Janelle's Arbeit zufrieden war, äußerte sich die Schülerin nach der Fertigstellung eines Selbstportraits (Abb. 4) über diese Arbeit kritisch:

„Ich denke, dass das Bild nicht ausdrucksstark genug ist. Der Hauptgrund warum ich das Selbstportrait [für mein Portfolio] gewählt habe ist, weil ich wollte, dass es mich reflektiert. Ich dachte, ich würde in der Lage sein, mich selbst zu zeigen, aber ich habe es nicht wirklich geschafft.“

Eine große Zeichnung (Abb. 5) in Bleistift und Tusche betitelte Janelle mit „Familie“ und meinte dazu:

„Das ist es einfach. Ich wollte es nicht „Begräbnis“ nennen, denn dann würden die Betrachter nicht ihre eigene Geschichte dazu finden können. Aber zu „Familie“ kann man viele verschiedene Meinungen und Geschichten finden.“

Über ihre Schwächen in dieser Arbeit schreibt sie:

„Alles mischt sich mit den umgebenden Dingen. [...] Ich konnte nicht alle Schatten so setzen, damit es Sinn macht.“



Über ihre Stärken schreibt sie:

„Die Menschen sehen wie Menschen aus, bis auf das Mädchen im Sessel, das einen Bart hat. Die Schatten der befleckten Fensterscheiben sehen gut aus. Die Muster sind mir leicht gefallen und gut gelungen, wie auf dem Fenstersitz und an der Wandtapete. [...]“

links: Abb. 3
oben: Abb. 5

In einer Beurteilung kommentiert die Lehrperson schriftlich Janelle's Portfolio in Bezug auf künstlerische Tätigkeit (Production), Reflexion (Reflection) und Wahrnehmung (Perception). Hier ein Auszug zu Janelle's Reflexion:

„In Janelle's letztem Selbstportrait wollte sie ihre Persönlichkeit ausdrücken. Obwohl sie eine sehr schöne Arbeit erstellt hat, war sie damit nicht zufrieden. Sie sah ihr Ziel nicht erfüllt. Sie würde viele Änderungen vornehmen, um ihre Persönlichkeit besser auszudrücken.“

„Du bist für deine Arbeit verantwortlich!“

„...künstlerisch tätig zu sein ist eine wichtige Aktivität; die Entscheidungen, die du, der Schüler, triffst, beeinflussen die Ergebnisse deiner Arbeit. Und letztendlich wollen wir wissen, was du über deine Arbeit denkst – deine Meinung zählt, denn du bist verantwortlich für deine Arbeit.“ (Winner 1992, s. 30) ist der Leitsatz, den Arts PROPEL vermit-

Abb. 4

teln will. Daraus ergibt sich eine, wie ich finde, entscheidende Arbeitshaltung in der Bildnerischen Erziehung.

Arts PROPEL fördert die eigene künstlerische Entwicklung auf besondere Weise, denn es widmet sich der Förderung der Individualität des Schülers/ der Schülerin und in der Bewertung der Individualität der Schülerleistung. Es legt ein Gesamtbild des Schülers / der Schülerin dar und hilft eine objektivere Beurteilung durchzuführen.

Oder sollte es doch objektive Beurteilung heißen? Gibt es die denn überhaupt? Ich denke nicht. Sobald eine Bewertung durchgeführt wurde oder ein Urteil gefällt ist, ist dieses auf eine subjektive Meinung des Urteilenden

zurückzuführen. Dieses Faktum der subjektiven Beurteilung in der Schule kann also weder geleugnet noch geändert werden. Ich bin dennoch der Meinung, dass das Portfolio die Möglichkeit bietet, Entscheidungen und Denkweisen des Schülers / der Schülerin besser nachvollziehen zu können und das Schülerbild dadurch wesentlich klarer und objektiver wird. Außerdem trägt diese Arbeitsweise meiner Meinung nach wesentlich zur Aufwertung des Faches BE bei, da den SchülerInnen nachweislich ein Gefühl der Wertschätzung ihrer Arbeiten entgegen gebracht wird.

Quellen:

Torreiter, Christina: Reflektieren und Bewerten künstlerischer Tätigkeiten. Das Portfolio in der Bildnerischen Erziehung. Diplomarbeit am Mozarteum Salzburg, 2007

Vierlinger, Rupert: Leistung spricht für sich selbst. „Direkte Leistungsvorlage“ (Portfolios) statt Ziffernensuren und Notenfetischismus. Dieck Verlag, Heinsberg 1999

Winner, Ellen: Arts PROPEL. A Handbook for Visual Arts. Educational Testing Service and the President and Fellows of Harvard College; 1992

Siehe auch <http://www.pz.harvard.edu-Research/PROPEL.htm>

Alle Abbildungen sind „A Handbook for Visual Arts“ entnommen.

Museum als Erfahrungsraum

Mit über 40 Beiträgen bietet der Reader „Museum Schule Bildung“ einen Überblick zu aktuellen Diskursen, innovativen Modellen und erprobten Methoden und unternimmt den Versuch, einen Spagat zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Wer sich über dieses Thema informieren möchte, der hat mit diesem Band eine Einstiegshilfe zur Hand, die Orientierung über Entwicklungen im deutschsprachigen Raum erlaubt und zugleich eine Fülle von Anregungen bietet:

- Mit einer Einführung in Trends der Aufbereitung und Vermittlung, die Kindern und Jugendlichen interessante Zugänge anbieten und ihre Interessen und Lebenswirklichkeiten ernst nehmen. Dabei werden außerschulische Zugänge und interkulturellpädagogische Praxis ebenso einbezogen wie Chancen, welche die Ganztagschule bieten kann.
- Mit einer Fokussierung auf Möglichkeiten, das Potential der Museen als Herausforderung für politische

Bildung und für partizipative Modelle zu begreifen und die Objekte als kulturelle Zeichen didaktisch fruchtbar zu machen und dabei auch die neuen Medien einzubeziehen, wie das beispielsweise beim erfolgreichen österreichischen Projekt von museum:online gelungen ist.

Der Tatsache, dass Bilder in unserer Kultur einen hohen Stellenwert einnehmen, widmet sich Martin Schulz in seinem Plädoyer für einen „iconic turn“. Mit der Perspektive der „Visual Culture Studies“ können Bilder als Medien der Erkenntnis über ihren ästhetischen Wert hinaus eine umfassende Perspektive auf Kultur, Natur, Technik, Politik und Geschichte eröffnen.

Innovative Modelle aus der Praxis stellen anhand von exemplarischen Projekten und bewährten Beispielen Konzepte vor, in denen Schüler als Mentoren und als Führer agieren, Audioguides oder Radiosendungen, mit der Kamera eigene Wege durchs Museum erkunden und die neuen Medien zur Ver-

mittlung nutzen. In technischen Museen ermöglichen Besucherlabors, praktische Erfahrungen zu sammeln.

Unmittelbare praktische Anregungen bietet der Methodenteil mit klar strukturierten Handlungsanweisungen für den Lehrer.

Empirische Untersuchungen zu Projekten und Angeboten geben Aufschluss über Nachfrage und Akzeptanz und werden ergänzt durch eine Auswertung aktueller Wettbewerbe.

Der abschließende Serviceteil ist hingegen lückenhaft und listet nicht alle wichtigen Institutionen auf. Die kommentierte Literaturliste entspricht nicht dem aktuellen Stand und erfasst nicht alle wichtigen Beiträge der jüngsten Zeit zum Thema.

Wolfgang Richter

Ernst Wagner, Monika Dreykorn (Hrsg.): Museum Schule Bildung - München (kopaed) 2007. 224 Seiten. 18.80 Euro ISBN 978-3-86736-019-7

Erläuternde Erklärung zur Veröffentlichung ARGE Textilunterricht in Oberösterreich „Textilkultur und Gestaltung“ im BÖKWE Fachblatt Nr. 2, 2007

Die Fachgruppe OÖ entstand im Zuge der Bildungsdiskussion um die Effektivität des österreichischen Bildungssystems, in welcher die einzelnen Gegenstände auf ihren Bildungswert hin untersucht werden sollten. Auf meine Initiative hin wurde im Herbst 2005 eine Internetplattform ins Leben gerufen mit dem Ziel, eine Diskussion um Fachziele, Kompetenzen und Bildungsstandards zu initiieren. Mag. Brigitte Sindinger-Leben, Mozarteum Salzburg, Mag. Sigrid Pohl, Universität für angewandte Kunst, Julia Hasenberger, Kunstuni Linz und Mag. Susanne Weiß, Arbeitsgemeinschaftsleiterin in OÖ erklärten sich bereit, die Auseinandersetzung in ihrem Bereich zu aktivieren. Die im BÖKWE-Heft veröffentlichten Bildungsstandards beruhen zum Teil auf den Wortmeldungen der Studentinnen aus Linz und aus Wien. Kolleginnen / Kollegen haben sich bedauerlicher Weise nicht zu Wort gemeldet.

Den Kolleginnen und Kollegen, die am BÖKWE-Kongress in Graz teilgenommen haben, liegen die Ergebnisse bereits schriftlich vor. Ich habe damals auch meine Überlegungen zu einer Namensänderung „Textilkultur und Gestaltung“ vorgestellt und begründet.

Ich möchte feststellen, dass es sich bei den Arbeitsergebnissen nur um Vorschläge handelt, die von der Kollegschaft diskutiert werden sollten. Es wäre

für den Fortbestand des Gegenstandes im Fächerkanon allerdings wichtig, aktuelle und zeitgemäße Zielsetzungen in einem Lehrplan neu zu formulieren, um den Bildungswert des Textilen Werkens klarer darzustellen.

Es hat mich sehr gefreut, dass Kollegin Ingrid Moosbauer Huemer vom Petrinum in Linz einen kritischen Beitrag zur Namensänderung unter der Rubrik Fachbezeichnung geschrieben hat, in welchem sie statt Gestaltung den Begriff Design vorschlägt.

Ich habe das e-mail bereits am 15.3.2007 erhalten und ihr damals meine Sicht mitgeteilt:

*Liebe Kollegin,
Nachdem sich so viele von dem Begriff Design angesprochen fühlen, würde ich gerne einmal ein Begriffserklärung an die Kolleginnen weiterleiten, damit sie wissen, wovon sie sprechen. Ich möchte aber dazu gar nicht meine eigene Meinung äußern - meist werden ja Stimmen aus dem Kollegenkreis als unwichtig oder sogar falsch abgetan, sondern vorerst Gabriele Vallentin zitieren. Gabriele Vallentin hat 2002 eine Fachdidaktik „Ästhetische Bildung in der Postmoderne“ geschrieben. Im Kapitel Textile Gestaltung als funktionsgebundene Gestaltung S. 360 schreibt sie:*

„Von der Seite des Herstellens her, lässt sich der Begriff Design nicht auf

die Gestaltung der Schüler anwenden, da er - auch bei unterschiedlichen Definitionen - immer mit der (industriellen) Produktion in höherer Stückzahl zusammenhängt: Design bezieht sich auf die Gestaltung von seriellen, meist industriell hergestellten Produkten mit dem Ziel, ästhetische und funktionale Gesichtspunkte in möglichst idealer Weise zu vereinen. Die ästhetische Qualität steht in Anhängigkeit von der Funktion des Gegenstandes und seinem Material sowie den Fertigungsmethoden...“

In Kunst und Unterricht Heft 216/217 von 1997 ist folgendes nachzulesen: „Design - ein etablierter Terminus, der unscharf bezeichnet, was massenhaft produziert wird.“

Wenn Schülerinnen/Schülern wirklich Design machen müssten, kämen wir als Lehrerinnen/Lehrer schon von unserem Wissen her in große Schwierigkeiten. Technologie, Ökonomie, Ästhetik, Psychologie, Ergonomie, Ökologie, Soziologie und einiges mehr spielen in diesen Bereich hinein.

Bei der praktischen Arbeit, die von unseren Schülern geleistet werden kann, geht es mehr um einen persönlichen Umgang mit Textilien, wie z. B. individuelle Erfahrungen und Erlebnisse ausdrücken können, die Wahrnehmung im Bezug auf Textiles zu differenzieren, Phantasie entwickeln.

Ingrid Pohl

Neue Teilungszahlenverordnung für Bildnerische Erziehung

Verordnung auf den ersten Blick: Keine 29er- und 30er-Gruppen, dafür auch keine Kleingruppen mehr

Am 31. Mai 2007 endete die Begutachtungsfrist für eine Verordnung über die Neuregelung der Klasseneröffnungs- und Teilungszahlen. Während die vorgeschlagene Neuregelung, vor allem für den Fremdsprachenunterricht, durchaus Verbesserungen mit sich bringen dürfte, in dem Sinn, dass es zu kleineren Gruppengrößen kommen wird, ist dies für „Bildnerische Erziehung“ weit weniger der Fall: Zwar soll es keine BE-Gruppen mit 26 bis 30 SchülerInnen mehr geben, die – derzeit fallweisen – Unterstufengruppen von 15 od. 16 Schülern (bei Klassen mit über 30 Schülern) werden aber, tritt die Verordnung in Kraft, ebenfalls der Vergangenheit angehören.

Verordnung auf den zweiten Blick: Teilungen in Zukunft noch seltener

Eine Teilung soll in BE nicht wie bei den Fremdsprachen bei 25, sondern erst bei 26 Schülern erfolgen und zwar „klassenübergreifend“. De facto heißt das, dass bei der angepeilten zulässigen Klassenschülerhöchstzahl

von 25 grundsätzlich in BE nicht mehr geteilt werden wird. Das stellt eine echte Schlechterstellung dar, wenn man sich vor Augen hält, dass bisher bei geteilten Klassen in der Unterstufe immer wieder für den Kunstunterricht ideale Gruppengrößen von etwa 15 - 16 Schülern zu Stande kommen.

Teilungen „klassenübergreifend“ vorgesehen: Für BE abzulehnen!

Eine Schlechterstellung ist aber jedenfalls auch dann gegeben, wenn es zu einer Teilung kommt. Dann soll nämlich (in BE bisher nicht der Fall!) „klassenübergreifend“ geteilt werden. In der Praxis muss man sich das so vorstellen, dass aus einer Klasse mit 27 Schülern nicht zwei Gruppen mit jeweils 13 bzw. 14 Schülern gebildet würden. Vielmehr würde ein Teil der großen Klasse zu einer kleineren dazu kommen oder mit einem Teil einer od. mehrerer anderer Klassen eine neue Gruppe bilden. Dies ist nicht nur von der Raumsituation her an vielen Schulen nicht vorstellbar (etwa wenn drei od. vier Klassen in BE gekoppelt werden müssten, aber nur ein BE-Saal zur Verfügung steht.) Es wäre auch stundenplantechnisch kaum administrier-

bar und würde das Fach endgültig in den Nachmittag „auslagern“, ganz abgesehen von den pädagogischen Auswirkungen, etwa bei fächerübergreifenden Klassenprojekten.

BE-Fach-Stellungnahmen berücksichtigen: Auch Kunstunterricht soll von Senkung der Klassenschülerhöchstzahl profitieren

Während des Begutachtungszeitraums wurden beim BMUKK mehrere griffige Stellungnahmen von Seiten der FachinspektorInnen und der BE-Arbeitsgemeinschaften eingebracht, die die oben zusammengefasste Problematik im Detail darstellen. Die wichtigste Forderung in den Stellungnahmen ist die Herausnahme des Zusatzes „klassenübergreifend“ aus dem Entwurfstext.

Bleibt zu hoffen, dass die Stellungnahmen der Vertreter des Fachs bei den juristischen Diskussionen vor der endgültigen Beschlussfassung des Entwurfs Berücksichtigung finden und zu einem Ergebnis beitragen, durch das die positiven Auswirkungen der Senkung der Klassenschülerhöchstzahlen endlich auch im Kunstunterricht spürbar werden.

Lucia Bock

Wien, 31.05.2007

Sehr geehrte Frau Bundesministerin!

Nachdem wir freudig das Vorhaben einer Anpassung der Teilungszahl auch in Bildnerischer Erziehung auf Grund der Teilungszifferverordnung zur Kenntnis genommen haben, stellten wir dann doch fest, dass der intendierte Effekt sich als Kosmetik entpuppen könnte.

Die Senkung der Teilungszahl „31“ in Bildnerischer Erziehung auf „26“ in der Unterstufe der Gymnasien und Realgymnasien „klassenübergreifend“, stellt zwar einen „optisch“ positiven Aspekt dar, bringt jedoch durch unbedachte organisatorische und administrative Vorgaben fast zwangsläufig eine Verschiebung dieser vorgesehenen Werteinheiten in den schul- und standortautonomen Verteilungspool mit sich.

Stellte die Klassenschülerreduktion vorher zumindest in Teilbereichen eine per-se Schlechterstellung dieses Unterrichtsfaches gegenüber den bisherigen Möglichkeiten dar, so erscheint die avisierte Regelung als überlegt.

Waren bisher die teilungsmöglichen BE-Klassen in Gruppen mit 15/16 Schülerinnen und Schülern klassenintern geteilt, so konnte die Unterrichtsführung ideal in anspruchsvoller Weise, dem Lehrplan gemäß unterrichtet werden. Gemäß dem Entwurf der im Betreff angeführten Verordnung kann in Zukunft nur mehr mit 25 Schülerinnen und Schülern unterrichtet werden (+10/9 Schüler und Schülerinnen je Gruppe).

Viele engagierte Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher, von Schulstandorten an welchen in der Vergangenheit die Teilungen in BE konsequent durchgeführt wurden, sind mit dieser Lösung vor den Kopf gestoßen und reagieren zunehmend frustriert.

Wir möchten uns argumentativ dem Fachurteil der Fachinspektoren für Bild-

nerische Erziehung anschließen und um Berücksichtigung folgender Punkte ersuchen:

1. Die Gruppengröße in Bildnerischer Erziehung hat mehr wie bei jedem anderen Unterrichtsfach Einfluss auf die Qualität des Unterrichtes. Da es sich zum Großteil um Bildungsarbeit mit „Atelier- u. Werkstättencharakter“ handelt, können wichtige Teile der im Lehrplan geforderten Bildungs- und Lehraufgabe und deren didaktische Umsetzung nur in angemessener Gruppengröße durchgeführt werden (Bspl.: plastisches Gestalten, grafische Techniken, großformatige Malerei, intensive Betreuung bei Verwendung von modernen Medien wie Bildbearbeitung am PC)
2. Die Benützung von Sonderunterrichtsräumen ist Voraussetzung für die oben genannten Merkmale des BE Unterrichtes. An den Schulstandorten sind in der Regel maximal 2 BE-Säle vorhanden, diese mit klassenübergreifenden Teilungen zu nutzen stellt eine fast unmögliche Anforderung an die Schuladministration dar.
3. Der Einsatz von Material und Werkstoffen im Unterricht aus BE ist von großer Bedeutung für die Kreativitätsentfaltung der Kinder und Jugendlichen. Diese würde durch Gruppengrößen von minimal 25 wesentlich eingeschränkt werden.
4. Das soziale Gefüge eines Klassenverbandes hat vor allem in den unteren Klassen einen hohen Stellenwert. Dieser menschlich wertvolle „Raum“ würde durch ökonomisch administrierte klassenübergreifende Teilungen in BE zu großen Einschränkungen in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen führen. Gerade in Bildnerischer Erziehung ist eine Aufarbeitung von Konflikten und entwicklungsbedingten Belastungen der Kinder und Jugendlichen mithilfe von nonverbalen, bildnerischen Ausdrucksmitteln in eigenschöpferischer Tätigkeit von großer Bedeutung.

5. Eine klassenübergreifende Teilung bringt aus vielerlei Gründen eine enorme Schwierigkeit mit sich, fächerübergreifenden projektorientierten Unterricht zu organisieren.
6. Die im Entwurf der Verordnung genannte klassenübergreifende Teilung in Bildnerischer Erziehung in der Unterstufe schafft auch schlechtere Bedingungen für Schülerinnen und Schüler als in der Oberstufe, wo klassenintern geteilt werden kann. Gerade die 10-14 jährigen Schülerinnen und Schüler brauchen mehr Förderung und Zuwendung als ihre älteren MitschülerInnen.

Abschließend möchten wir unserer großen Sorge Ausdruck geben, dass durch die im Entwurf der Teilungszahlenverordnung vorgesehenen klassenübergreifenden Teilung in Bildnerischer Erziehung, eine auf eine kleine Gruppe beschränkte massive Schlechterstellung gegenüber der vorhergehenden Situation eintritt, was sicher nicht im Interesse einer positiv besetzten neuen Bildungspolitik stehen kann.

Mit freundlichen Grüßen

für die ARGE-BE Leitung
Prof. Mag.Gerrit Höfferer e.h
Prof. Mag Heinrich Nagy e.h

Fachinspektorinnen und Fachinspektoren
für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung
in den Landesschulräten / im Stadtschulrat für Wien

c/o FI HR Mag. Heinz Kovacic
Stadtschulrat für Wien
Wipplingerstraße 28
1010 Wien

23. Mai 2007

Frau
Bundesministerin Dr. Claudia Schmied
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur

Minoritenplatz 5
1014 Wien

Betreff: **„Beschlussreifer Entwurf einer Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Eröffnungs- und Teilungszahlenverordnung geändert wird; Begutachtungs- und Konsultationsverfahren“ (BMUKK-13.570/1-III/2/2007)**

Stellungnahme

Sehr geehrte Frau Bundesministerin!

Die Senkung der Teilungszahl in Bildnerischer Erziehung von „31“ auf „26“ in der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule ist eine wichtige Maßnahme im Rahmen der Anpassung an die Senkung des Richtwertes der Klassenschüler/innen-Zahl auf „25“ mit dem Ziel der Steigerung der Unterrichtsqualität und des Unterrichtsertrages.

Der im Entwurf verankerte Zusatz „klassenübergreifend“ relativiert aber sehr stark das Potential der neuen Teilungszahl und schafft in der Praxis etliche administrative Erschwernisse, die die Teilungen gefährden oder sogar verunmöglichen können, sodass die angestrebte pädagogische Verbesserung nicht erreicht wird.

Begründung der fachlichen Notwendigkeit von Klassenteilungen im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung und Aufzeigen der Probleme, die mit der „klassenübergreifenden“ Teilung verbunden sind:

1. Die **Gruppengröße** hat im Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung einen besonders großen Einfluss auf die Qualität des Unterrichts, weil wichtige Teile der im Lehrplan geforderten Bildungsaufgaben und Lernziele nur in entsprechend kleinen Arbeitsgruppen umgesetzt werden können und die fachimmanente individuelle Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler mehr Einzelbetreuung erfordert (Beispiele: raumgreifende, arbeitsaufwändige und betreuungsintensive Techniken, wie z.B. plastisches Gestalten, Druckgrafik, großformatige Malerei, Arbeiten mit digitalen Medien, Bildbearbeitung am PC) Die Gruppengröße betrifft auch unmittelbar die fachdidaktischen Anforderungen und bestimmt die Möglichkeiten der persönlichen Förderung.

Die Vorgabe zur klassenübergreifenden Gruppenbildung führt zu Gruppengrößen, die nur knapp unter der neuen Teilungszahl „26“ liegen, dem gegenüber bisher in zu teilenden Klassen Gruppen mit 15 bzw. 16 Schüler/innen möglich waren.

2. Die Benützung von **Sonderunterrichtsräumen** ist eine Voraussetzung für den effizienten Unterricht, da ein Großteil der Bildungsarbeit instrumentelle und strukturelle Rahmenbedingungen einer Lernumgebung mit „Atelier- u. Werkstättencharakter“ braucht.

Durch klassenübergreifende Teilungen entstehen zeitgleich mehr Gruppen, sodass aufgrund der zu geringen Anzahl der Sonderunterrichtsräume und infolge administrativer Grenzen (Koppelungen, Stundenplan) der Unterricht vermehrt in ungeeigneten Klassenräumen stattfinden muss oder im Rahmen der Schulautonomie entgegen der bildungspolitischen Intention auf die Durchführung der Teilungen sogar verzichtet wird.

3. **Das soziale Gefüge eines Klassenverbandes** hat in den Unterstufenklassen (vor allem in der 5. Schulstufe) einen hohen Stellenwert. Dieser menschlich wertvolle „Raum“ würde durch ökonomisch administrierte klassenübergreifende Teilungen in Bildnerischer Erziehung zu großen Einschränkungen in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen führen. Es bedeutet für eine kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern einer Klasse, sich für eine Doppelstunde mit neuen unbekanntem Kollegen und Kolleginnen in einer Gruppe neu organisieren zu müssen, während die anderen, im beinahe unveränderten Klassenverband bleiben dürfen.

Eine klassenübergreifende Gruppenbildung stellt für Kinder, die soeben an einer neuen Schule ihr soziales Netz zu bilden beginnen, eine unnötige Belastung dar. Viele Inhalte, die über Gestaltungsaufgaben persönliche Interessens- und Erfahrungsbereiche in der Gruppenbeziehung thematisieren, verlieren ihre Bedeutung für den Klassenverband.

4. **Fächerverbindender projektorientierter Unterricht** ist in Gruppen, die aus mehreren Klassen gebildet werden, schwer durchführbar, da eine Koordination von verschiedenen Klassenlehrer/innen-Teams kaum mehr möglich ist.

Resümee:

Da die Senkung der Klassenschüler/innen-Höchstzahl auf wesentliche Verbesserungen für die Lernerbeit der Schülerinnen und Schüler abzielt, soll sich diese auch in Bildnerischer Erziehung widerspiegeln. Das Ziel, die individuellen Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler im künstlerisch-kreativen Bereich im beabsichtigten Maß anzuheben, darf nicht gefährdet werden. Daher halten die Fachinspektorinnen und Fachinspektoren für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung die Streichung des Zusatzes „klassenübergreifend“ im Zusammenhang mit den Gruppengrößen in Bildnerischer Erziehung für notwendig.

Mit freundlichen Grüßen



FI HR Mag. Heinz Kovacic
Stadtschulrat für Wien

FI Mag. Anton Götz
Landesschulrat für Burgenland

FI Mag. Horst Kothgasser
Landesschulrat für Kärnten

FI MMag. DDr. Leopold Kogler
Landesschulrat für Niederösterreich

FI Mag. Markus Riebe
Landesschulrat für Oberösterreich

FI Mag. Peter Körner
Landesschulrat für Salzburg

FI Mag. Heidrun Faber
Landesschulrat für Steiermark

FI Mag. Dr. Beate Mayr
Landesschulrat für Tirol

FI Mag. Dr. Christine Schreiber
Landesschulrat für Vorarlberg

Stellungnahme zur neuen klassenübergreifenden Teilungsverordnung im Fach Bildnerische Erziehung

Kreativität und Ästhetik gewinnen in einer sich rasant verändernden Arbeits- und Lebenswelt immer mehr an Bedeutung. Dennoch müssen wir feststellen, dass der Unterrichtsgegenstand Bildnerische Erziehung an den AHS in einem bedrückenden Ausmaß an den Rand gedrängt wird.

Bei der letzten Reform wurde durch die gravierende Kürzung der Stundenzahl in der 6. Klasse auf eine einzelne Stunde pro Woche, dieses Fach völlig entwertet! In Einzelstunden ist eine praxisbezogene Auseinandersetzung nicht mehr möglich und bei Durchführung einer Doppelstunde im Abstand von 14 Tagen geht das sinnvolle und kontinuierliche Arbeiten verloren. Da dieses Fach schon lange für die 7. und 8. Klasse nur noch alternierend zu Musik gewählt werden kann, war dieser Einschnitt umso gravierender. Durch die Neuregelung der Teilungszahlen wird dieser Gegenstand, der bei SchülerInnen und Eltern sehr beliebt ist, abermals zum großen „Reform“-Verlierer!

Lehrplan nicht mehr erfüllbar!

Konnte bisher der Lehrplan zumindest bei geteilter Klasse zu je 15 oder 16 SchülerInnen pro Gruppe zur Gänze erfüllt werden, so können bei einer Gruppengröße von 25 SchülerInnen und einer Teilung über alle Klassen hinweg, wichtige Bereiche der im Lehrplan geforderten Bildungs- und Lehraufgaben und deren didaktische Umsetzung nun nicht mehr erfüllt werden. Sicher davon betroffen sind jedenfalls:

- grafische Techniken
- großformatige Malerei
- plastisches Gestalten

- fächerübergreifender Unterricht (Bsp.: Plakatgestaltung, Layout)
- intensive Betreuung bei Verwendung von modernen Medien wie Bildbearbeitung am PC

Unpädagogisch: SchülerInnen werden aus dem Klassenverband gerissen!

Kinder, die aus verschiedenen Volksschulen kommen und in der ersten Klasse der AHS um die Anerkennung in der neuen Klassengemeinschaft bemüht sind, werden gleich wieder aus dem Klassenverband gerissen. Die beabsichtigte klassenübergreifende Teilung wird bei einer Klassengröße von beispielsweise 30 SchülerInnen und Schülern zu einer skurrilen Situation führen. Bei vier Parallelklassen müssen in der Praxis 6 Kinder aus jeder Klasse herausgenommen werden, um eine neue Arbeitsgruppe zu bilden. Erwartungsgemäß wird das zu einer sehr problematischen Situation führen. Nach welchen Kriterien sollen diese SchülerInnen ausgewählt werden und wer fällt dieses „Urteil“?

Gruppen können nicht gleichzeitig unterrichtet werden!

An den meisten Schulen sind nur 2 BE-Säle vorhanden. Durch die neue Teilung wären bei gleichzeitigem Unterricht der Gruppen mehr BE-Säle erforderlich.

Zur Lösung wären folgende Möglichkeiten denkbar:

- Einzelne Gruppen müssen in ungeeignete Räume ausweichen, oder
- die aus der Gruppe ausgeschlossenen Kinder müssen am Vormittag
 - wie etwa im Falle des Religionsunterrichts - beaufsichtigt werden,

oder

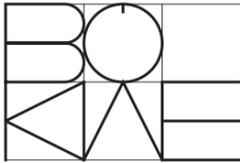
- der Unterricht müsste ausschließlich in den Nachmittag verlegt werden. Dies bedeutet für die Kinder mehr Unterricht am Nachmittag und für das Fach BE einen Absturz in die Bedeutungslosigkeit.

Ästhetisch-künstlerische Bildung hat für die persönliche Entwicklung junger Menschen große Bedeutung. Sie vermittelt und stärkt gestalterische Schlüsselfunktionen wie Ausdrucksfähigkeit, Gestaltungskraft und Kreativität. Diese ergänzen und bereichern andere Unterrichtsgegenstände und gewinnen in der sich verändernden Arbeitswelt immer größere Bedeutung.

Den qualitätvollen Unterricht im Fach BE aufs Spiel zu setzen, wäre eine krasse bildungspolitische Fehlentscheidung. Um auch in Zukunft qualitätvollen Unterricht im Fach Bildnerische Erziehung zu ermöglichen, sollte die Teilungszahl innerhalb der Klasse den neuen Klassengrößen angepasst werden.

Mit freundlichen Grüßen

Prof.Mag. Edith Prommegger,
Prof.Mag. Karl Hartwig Kaltner
ARGE-Leitung BE in Salzburg



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkzeiherInnen
www.boekwe.at

Impressum

Präsidium:

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

Landesvorsitzende:

Burgenland: Brigitta Imre, HOL briggitta.imre@utanet.at
Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr.
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß d.weisz@eduhi.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@pze.at
MMag. Heidrun Melbinger-Vess atelier1@utanet.at
Tirol: Mag. Monika Ortner monika_ortner@hotmail.com

Landeskoordinatoren:

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

Landesgeschäftsstellen:

Burgenland: Mag. Ursula Dyczek
Lorettostr. 37, 7053 Hornstein
Kärnten: Mag. Ines Blatnik
ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaushuemer@hotmail.com
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.at
Tirol: Mag. Klaus Pöll
jk.poell@schule.at
Salzburg, Vorarlberg, Wien: Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner
Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net
Kto. PS.K. 92.124.190

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkzeiherInnen
Redaktionsleitung: Franz Billmayer, Univ.Prof.
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV + Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien
Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:
Fachblatt für Bildnerische EErziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten, Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkzeiherInnen
Offenlegung nach § 25 Abs.1-3 MG 1981:
Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkzeiherInnen, parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von Kunst- und WerkzeiherInnen

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

kunstraum schule/jugend 2008

Eine Ausstellung ausgewählter Arbeiten von 17. bis 29. Juni 2008 an drei Ausstellungsorten

Ziel von kunstraum schule:

Schultypenübergreifende öffentlichkeitswirksame Präsentation von herausragenden Schülerarbeiten aus künstlerischen Bereichen (Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Werken, Darstellendes Spiel...)

Folgende Teilziele werden mitverfolgt:

- Förderung individueller Kompetenzen
 - o Darstellung persönlicher künstlerischer Leistungen
 - o Persönliche Kontakte zu weiterführenden Bildungseinrichtungen
- Förderung künstlerischer Fächer
 - o Darstellung künstlerischer Fächer als ästhetische Leitmedien im Wechselspiel zwischen altersgemäßer Vermittlung und selbstständigem künstlerischen Beitrag
 - o Beitrag der Kunstfächer zum Transfer von Schülerkompetenzen im Fächerkanon
 - o Dokumentation der in den Fächern geleisteten Arbeit
- Öffentlichkeitsarbeit für schulische Leistungen
 - o Information einer breiten Öffentlichkeit an einem öffentlich zugängigen Ort mit kultureller Infrastruktur
 - o Gezielte Kontakte mit weiterführenden künstlerischen Bildungseinrichtungen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion und Anzeigen:

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

Redaktionsschluss:

Heft 1 (März): 1.Dez.
Heft 2 (Juni): 1.März

Heft 3 (Sept.): 1.Juni
Heft 4 (Dez.): 1.Sept.
Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende des 1. Monats im Quartal

Bezugsbedingungen:

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35,00
StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 17,50
Normalabo: € 35,00
Einzelheft: € 10,00
Auslandszuschlag: € 3,00
Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch. Kündigungen müssen bis Ende des jew. Vorjahres schriftlich bekanntgegeben werden.

o Beitrag zur Vertiefung des wechselseitigen Verständnisses von Schule, Gesellschaft und Kunst

Thema des Projektes:

Das Eigene und das Fremde
Einreichungen unter:
www.kunstraumschule.at

Veranstalter: BÖKWE Wien

i.V.: Dr. Harald Machel – Tel: 0699 – 104 29 307 (h.machel@aon.at) und
Mag. Heinz Kovacic – Tel: 01 – 52525 – 77248 (heinz.kovacic@ssr-wien.gv.at)

Dauer der Ausstellung:

17. Juni bis 29. Juni 2008

Eröffnung: 17. Juni 2008, 19.00 h

Orte: Freiraum – Museumsquartier
Technikum Wien
SSR Wien

Teilnehmer: Alle Wiener Schulen sind zur Teilnahme eingeladen

Qualitätssicherung: Künstlerische Betreuung durch Dr. Ralf Laven (Kurator) – Wien MUSEUM und Beirat durch einschlägige Fachleute (Pädagogische Arbeitsgemeinschaften)

Erfolge für die Landesgruppe Tirol

(FB) Mitglieder des BÖKWE erhalten freien Eintritt in die Tiroler Landesmuseen – vor allem wenn Besuche mit Schülerinnen und Schülern vorbereitet werden. Bereits im Frühjahr begann das neue BÖKWE-Team mit Klaus Pöll an der Spitze Gespräche mit dem zuständigen Landesrat Dr. Koler und den neuen Museumsdirektor Dr. Meighörner zu führen. Zu den Tiroler Landesmuseen gehören das Ferdinandeum mit dem Zeughaus und den Naturwissenschaftlichen Sammlungen und das Tiroler Volkskunstmuseum mit der Hofkirche.

Außerdem erhalten Schülerinnen und Schüler im Klassenverband seit September ebenfalls freien Eintritt in die Tiroler Landesmuseen

Seit Mai erscheint ein monatlicher Newsletter für zahlende Mitglieder mit Aktuellem und Beispielen aus dem laufenden Unterrichtsgeschehen. Bitte E-mail-Adresse bekannt geben an jk.poell@schule.at

GEMÄLDEGALERIE DER AKADEMIE DER BILDENDEN KÜNSTE WIEN TRAUM VOM SÜDEN

Die Niederländer malen Italien
Bis 9. März 2008

Seit der Renaissance reisten viele niederländische Maler nach Italien – ins Land der Antike und des goldenen Lichts. Ihre vom Sonnenlicht durchtränkten Landschaften und Ansichten von Rom wurden in Holland die Mega-Seller des 17. Jhds. Hundert prachtvolle Gemälde laden ein zum Schauen und Genießen!

Schillerplatz 3, 1. Stock, 1010 Wien
Führungen/Information: T.: (01) 58 816-225
www.akademiegalerie.at
Di - So 10.00 – 18.00 Uhr



Die Gemäldegalerie ist BÖKWE-Partner - Freier Eintritt mit der BÖKWE-Card

LA MERIDIANA Internationale Schule für Keramik in der Toskana

Workshops, Seminare und Studienaufenthalte Programm 2008

Drehmarathon, Raku und Nacktes Raku, Rauch, Holz, Salz & Soda Feuern, Farbiges Ton und Druck mit Ton, Skulptur, Tontrommeln, Shino Glasur

2 Januar – 6 Januar
12 März – 30 April
13 April – 26 April
27 April – 10 Mai
11 Mai – 24 Mai
25 Mai – 7 Juni
8 Juni – 28 Juni
13 Juli – 26 Juli
27 Juli – 2 August
3 August – 16 August
17 August – 30 August
31 August – 13 September
14 September – 27 September
28 September – 11 Oktober
12 Oktober – 25 Oktober

Pietro Maddalena
Jan Edwards
Pietro Maddalena/Portchester
David Roberts
Marcia Selsor
Dan Finch
Michael Connelly
Pietro Maddalena
Luca Tripaldi
Frank Giorgini
David Gary Wright
Pietro & Jane Hamlyn
Ellen Shankin
Malcolm Davis
Mitch Lions

www.lameridiana.fi.it info@lameridiana.fi.it

Loc. Bagnano 135, 50052 Certaldo (Florenz) Italien
Tel & Fax: +39 0571 660084

Information in Österreich: Linda Bednar Tel. 01-865 26 10

Bildnerische Erziehung - Fachdidaktische Positionen in Österreich

(FB) Unter diesem Titel findet am 22. und 23. Jänner 2008 in Linz eine Tagung statt. Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker österreichischer Universitäten und Pädagogischer Hochschulen sind eingeladen, ihre Positionierung vorzustellen und zu diskutieren. Die Vorträge sollen anschließend in einem Buch zusammengefasst werden. Ziel dieser Tagung ist es, sich mit didaktischen Traditionen auseinanderzusetzen und über gegenwärtige Entwicklungen in der Bildnerischen Erziehung österreichweit auszutauschen

Veranstaltungsort ist die Pädagogische Hochschule der Diözese Linz. Anmeldungen bis 6. 1. 2008 für die PHs bei: reingard.klingler@ph-linz.at, für die Unis bei: franz.billmayer@moz.ac.at