

Vom Kolleg zum Bachelor oder Master



„Direkt in die Praxis einsteigen, die Meisterschule absolvieren, den Bachelor machen oder in London mit dem Master abschließen?“

Das zweijährige Kolleg für Grafik- und Kommunikations-Design hat sich durch Kooperationen mit der Kingston University, Faculty of Art, Design & Architecture in London und dem Studiengang Informationsdesign an der FH Joanneum Graz zu einer Kurzausbildung entwickelt, die Modularität und Flexibilität für den individuellen Bildungsweg bestens unterstützt.

Direkt in die Praxis einsteigen, die Meisterschule absolvieren, den Bachelor machen oder in London mit dem Master abschließen? All das ist nun mit dem Kolleg für Grafik- und Kommunikations-Design möglich.

So besteht seit 2008 für AbsolventInnen des Kollegs und der Meisterschule die Möglichkeit, an der Kingston University ein

Masterstudium zu beginnen. Die dreijährige Ausbildung an der HTL1 wird einem Bachelorstudium gleichgesetzt. Und seit 2009 ermöglicht es der Studiengang „Informationsdesign“ an der FH Joanneum Graz, nach Absolvierung des Kollegs und nach einem erfolgreichen Aufnahmegespräch an einer einjährigen Ausbildung teilzunehmen, die mit dem *Bachelor of Arts* abschließt.

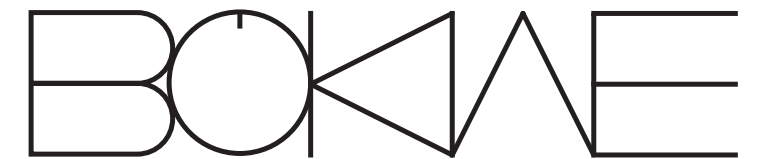
Innerhalb der Schule selbst bietet die einjährige Meisterschule für Kommunikations-Design besonders befähigten AbsolventInnen der Höheren Lehranstalt für Grafik- und Kommunikations-Design und des Kollegs sowie qualifizierten AbsolventInnen verwandter Lehranstalten die Möglichkeit einer Erweiterung und Vertiefung ihres fachlichen Könnens. ◀

 **Anmeldung und Info:**
+43 (0)732 66 26 02
office@htl1.at, www.htl1.at



Nr° 2

Juni 2009



Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN





Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

die Sommerausgabe enthält viel Lesestoff, dafür fällt das Editorial sehr kurz aus. Das Fachblatt präsentiert eine Reihe von Fortsetzungen: Brent Wilson schreibt über die Wirkung von Franz Cizek und geht das Verhältnis von moderner Kunst und Kinderkunst von seiner didaktischer Seite an (Cervenka, 4/2008), Ruedi Arnold präsentiert den dritten Teil seiner Reihe „Über Bildhauerei“, er wird in der nächsten Ausgabe mit einem Nachwort beendet sein. Es gibt weitere Artikel aus der Serie „Technisches Werken goes IMST“ und zur Architekturvermittlung. Daneben geht es



auch um ein wichtiges fachpolitisches Thema, die Stellung unserer Fächer in der Neuen Mittelschule. Bitte beachten Sie den Aufruf auf dieser Seite.

Im Namen der Redaktion wünsche ich Ihnen einen guten und erholsamen Sommer, und freuen Sie sich auf das nächste Heft.

Ihr
Franz Billmayer

Wie schaut es in der Neuen Mittelschule aus? – eine Bestandsaufnahme

Liebe Kolleginnen und Kollegen, besonders an der Neuen Mittelschule!

Wie der Salzburger Erklärung zu entnehmen ist, verfolgt der BÖKWE das Modell der Neuen Mittelschule mit großem Interesse und Aufmerksamkeit aber auch mit Sorge, da erste Rückmeldungen Entwicklungen zeigen, die wir aus der Sicht unserer Fächer für bedenklich halten. So kommen z. B. in 2 Bundesländern die Fächer BE, TechnWE und TexWE in den Projektbeschreibungen als Pflichtfach nicht mehr dezidiert vor.

Uns ist es ein Anliegen, die tatsächliche Situation vor Ort zu erfahren, um bei Besprechungen mit BMUKK-VertreterInnen ein authentisches Bild wiedergeben zu können, damit wir die Präsenz unserer Fächer halten und sichern können. Deshalb laden wir alle Kolleginnen und Kollegen, die an einer NMS unterrichten oder gut darüber informiert sind,

besonders ein, uns ihre Erfahrungen und Beobachtungen mitzuteilen, mit uns Kontakt aufzunehmen.

Wir wollen Reformbestrebungen, von deren Notwendigkeit wir überzeugt sind, mittragen und mitgestalten, dies soll jedoch nicht auf Kosten unserer Fächer erfolgen – ausgerechnet im europäischen Jahr der Kreativität und im Jahr der erneuerten Beteuerungen der Ministerin zur Wichtigkeit der kreativen Bildung.

Marlies Haas
BÖKWE-Vorsitzende

Rückmeldungen an marlies.haas@schule.at, T: 0664 122 82 38, oder an die BÖKWE Geschäftsstelle, Beckmannngasse 1A/6, 1140 Wien, boekwe@gmx.net

Inhalt

Brent Wilson

Franz Cizek, Zwangszusammenarbeit und das Ende der Kinderkunst

S. 2

Ruedi Arnold

Über Bildhauerei „Vielfalt“

S. 7

Ansgar Schnurr

Vom Bürsten der Bürste

Bericht zur Tagung „Erwartungen, Angebote und Nachfrage an Kunstpädagogik heute“

S. 12

Harald Machel

Carl-Peter Buschkühle: Die Welt als Spiel

Eine Buchbesprechung

S. 15

Buchbesprechungen

S. 17

Alexandra Viehhauser

Themenführungen im Stadtraum Wien

S. 18

Josef Hofer /Gottfried Dangl

Öko-Energie in der Schule

S.20

Uschi Görlitz

Neugestaltung eines Klassenraums

S.23

Erwin Neubacher

Technisches Werken als Maturafach am WRG Salzburg

Oder wie die Vision vom Technischen Werken als Langform an Kontur gewinnt.

S. 25

Peter Körner

Die „Wühlkiste“ und experimentelles Tun im Technischen Werken

S.29

Maria Hanl, Birgit Paula Reiger

Ein Rauschen und ein Schwingen... Glamour For A Star

Schmuckdesign

S.31

Salzburger Erklärung

S. 33

Coverfoto zum Artikel: Maria Hanl, Birgit Paula Reiger, Ein Rauschen und ein Schwingen... Glamour For A Star



Brent Wilson

Franz Cizek, Zwangszusammenarbeit und das Ende der Kinderkunst

**Der Vater der Kinderkunst und die Konstruktion
eines modernen Mythos**



der Kinder Klimt und anderen Künstlern der Wiener „Secession“, die sich von den „Akademikern“ losgesagt hatten. Diese Künstler rühmten die Kunstwerke der Kinder. In ihnen, behauptet Viola, sahen sie die expressiven Qualitäten und die Freiheit von Regeln, die sie in ihren eigenen Werken anstrebten, und sie ermutigten Cizek, eine eigene Kinderkunstschule zu eröffnen

Die Kunstpädagogen der Moderne in Großbritannien und den Vereinigten Staaten hatten ihre Große Erzählung (Lyotard, 1984) – einen Schöpfungsmythos der Kinderkunst und des kreativen Ausdrucks, der in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts immer und immer wieder erzählt wurde. Es ist die Geschichte davon, wie Franz Cizek der Vater der Kinderkunst wurde. Es mag schwierig sein zu bestimmen, wie der Mythos entstand, aber es ist leicht, seine englische Version bis zu Cizeks Schüler Wilhelm Viola (1936, 1942) zu verfolgen, der über Cizek schrieb und dann über ihn ohne Unterlass Vorträge hielt. Die Geschichte beginnt damit,

dass der junge Kunststudent Cizek 1885 nach Wien kommt und im 8. Bezirk, in dem er wohnte, Kinder dabei beobachtete, wie sie mit einer Kreide auf einem Holzzaun zeichnen. Er war überrascht, als er sah, dass die Kinder regelrecht miteinander um eine Fläche zum Zeichnen kämpften, wenn zu wenig Zeichenfläche auf dem Zaun war. Aus der Schlussfolgerung heraus, dass Kinder einen unbändigen, natürlichen Drang zum Zeichnen hätten, versorgte Cizek die Kinder seines Vermieters mit Farben, Papier, Pinseln und forderte sie zum Malen auf (Viola, 1936, S. 11-13).

Erfreut über die Ergebnisse zeigte Cizek die Malereien und Zeichnungen

(Viola, 1936, S. 12f).

Im geforderten Unterrichtsplan für das Genehmigungsgesuch zur Einrichtung einer Jugendkunstschule schrieb Cizek, „die Kinder blühen und entsprechend ihrer angeborenen Entwicklungsgesetze reifen zu lassen“. Überflüssig zu sagen, dass die Erziehungsbehörden seinen Unterrichtsplan zurückwiesen. Cizek eröffnete seine private Jugendkunstklasse 1897, und 1903 gaben die österreichischen Behörden endlich einen Erlass für Wochenendklassen heraus, bestärkt durch Carl Götze, dem Präsidenten der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg, der die Arbeit der Schülerinnen und Schüler von



Cizek geprüft hatte. 35 Jahre lang unterrichteten Cizek, seine Assistentinnen und Assistenten, von denen einige aus anderen Ländern kamen, vierzig bis sechzig Kinder im Alter von sieben bis 14 Jahren (Viola. 1936, S.13)

Mindestens zwanzig Jahre lang sah sich Cizek den Anfeindungen von anderen österreichischen Erzieherinnen und Erziehern ausgesetzt. Trotz der lokalen Feindseligkeiten wurden seine Methoden und die Malereien und Zeichnungen seiner Schülerinnen und Schüler weltweit bekannt. Nach dem 1. Weltkrieg war Österreich von einer schweren Finanzkrise betroffen. Francesca Mary Wilson, eine Lehrerin aus Birmingham in England, war eine der Hilfskräfte, die nach Österreich kamen, um Unterstützung für verschleppte und verarmte Kinder zu organisieren. Wilson war von den Arbeiten der Cizek-Schülerinnen und -Schüler beeindruckt, und sie muss in deren Kunst auch eine Möglichkeit gesehen haben, Hilfgelder für österreichische Kinder einzuwerben. Die Ausstellung „Children's Art Exhibition – Professor Cizek's Classes“ wurde organisiert und mit großem Erfolg in England gezeigt. Weitere Ausstellungen mit Kunstwerken der Schülerinnen und Schüler von Cizek wurden in Frankreich und Amerika organisiert. Cizeks Kinderkunstschule wurde zum Mekka der Kunsterziehung. Besucher strömten zu tausenden (Viola. 1936, S.18) aus Amerika, Großbritannien, Deutschland, den Niederlanden und Skandinavien nach Wien. Cizeks Vorstellung von Kunsterziehung und seine Fördermethoden wurden berühmt und weithin angewendet. Wenn auch Cizek selbst reiste und viele Vorträge hielt, so war es sein Schüler Wilhelm Viola, der seine Lehre wirkungsvoll vor englischsprachigen Zuhörern predigte. (Viola, 1936, Viola, 1942)

Viola (1936) fasste die Lehrphilosophie Cizeks in flammenden Worten zusammen: etwa als „Befreier der Kinder

von der Sklaverei eines sinnlosen und langweiligen Kunstunterrichts“; „Das Kind ist kreativ. Sogar das kleinste [Kind] hat das Bedürfnis Dinge zu machen und zu gestalten.“ Cizek glaubte, dass altmodischer Unterricht diese Kreativität zerstörte (S.16). Er forderte, dass niemand den Kinder diktieren sollte, was sie zeichnen sollen – sondern dass Kinder zeichnen sollten, was sie fühlen (S. 17). Er betonte nachdrücklich, dass Kinder ohne Anleitung zu malen beginnen sollten, er forderte, keine Techniken zu unterrichten, er glaubte ausschließlich an positive Kritik. Er sprach sich ausdrücklich für die „primitiven“ Seiten der Kinderkunst aus und lehrte andere, dasselbe zu schätzen. „Nur bei den antiken Klassikern und den Primitiven gibt es in der Pubertät keinen Bruch der schöpferischen Kraft“ (S. 25). Obwohl einige seiner früheren Schülerinnen und Schüler Künstlerinnen und Künstler wurden, ermutigte er sie weder Künstler zu werden, noch riet er ihnen davon ab. „Es kann nicht klar genug gesagt werden, dass es nicht die Aufgabe der Jugendkunstklasse ist, Künstlerinnen und Künstler hervorzubringen“ (S. 26). Die Kinder wurden davon abgehalten Werke von Künstlern zu kopieren. „Alle kopierten Sachen sind wertlos. Die unbedeutendste Sache, die das Ergebnis einer inneren Erfahrung ist, ist mehr wert als das gescheiteste Kopieren“ (S. 37). Cizek sprach, so sagt man, wehmütig von einer Insel im Meer, wohin alle Kinder der Welt geschickt werden könnten, um sich ohne den Einfluss der visuellen Kultur der Erwachsenen natürlich entwickeln zu können.

Von seiner Gefolgschaft weiter ausgearbeitet wurden Cizeks Überzeugungen über Kinder und deren Kunst zur Großen Erzählung der Kunstpädagogik der Moderne. Die Kinderkunsterzählung wurde verschmolzen mit der Großen Erzählung vom modernen Künstler. Dies lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

1. Die Schöpfung von Kunst war eine individuelle, persönliche und üblicherweise einsame Tätigkeit, jeder moderne Künstler und jedes Kind hatte die Verpflichtung, einen individuellen Kunststil – und wenn das nicht möglich war, dann Kunstwerke mit individuellen expressiven Qualitäten zu erfinden.
2. Jedes Kind war eine Künstlerin/ein Künstler, deren/dessen natürliche Entfaltung lediglich eine Ermunterung brauchte, keine formelle Unterweisung – vielmehr würden erwachsene, soziale und kulturelle Einflüsse das natürliche Erblühen der kindlichen künstlerischen Entwicklung zerstören.
3. So wie jedes Kind von Natur aus eine Künstlerin/ein Künstler war, so war jedes Kind von Natur aus kreativ.
4. Kinderkunst hat wie die Kunst des modernen Künstlers ihre Hauptquelle in persönlichen Empfindungen, Gedanken und Gefühlen.
5. Weil Kunst für Kinder wie auch für moderne Künstlerinnen und Künstler eine Methode zur Verfügung stellt, Empfindungen von ihnen selbst und ihrer Welt auszudrücken, müssen sie die äußerliche Erscheinung der Dinge nicht genau wiedergeben.
6. Abstrakte Form war grundlegend für moderne Kunst; die moderne Künstlerin/der moderne Künstler und das Kind sahen die Welt als Licht, Farbe und Masse – was Kinder von Natur aus in ihrer Kunst produzierten.
7. Die Kunst von Kindern und von so genannten Primitiven versorgte die modernen Künstlerinnen und Künstler mit Vorbildern für das Schaffen von Kunstwerken, die frei waren von künstlerischen Konventionen – welche zu vermeiden waren.

Die Kombination der Großen Erzählungen vom Kindkünstler und vom



modernen Künstler machte es für die Modernisten möglich zu glauben, Kunst könne sich dauernd erneuern; die Moderne würde für immer weiter bestehen; es würde eine beständige Avantgarde geben, geführt von Künstlerinnen und Künstlern, begleitet von so genannten Primitiven und Kindern. Die Dinge entwickelten sich nicht ganz so, wie die Vertreter der Moderne es sich vorgestellt hatten. Postmoderne Kritikerinnen/Kritiker und Theoretikerinnen/Theoretiker haben alle grundsätzlichen Annahmen der Moderne infrage gestellt. In „Der Tod des Autors“ behauptete Roland Barthes, dass ein Kunstwerk nicht einen einzelnen sondern eine Vielzahl von Machern hat. Jeder Text (oder jedes Kunstwerk), schrieb er, „ist ein multi-dimensionaler Raum, in dem sich eine Vielzahl von Texten [oder Bildern], keiner von ihnen original, vermischen und aufeinanderprallen.“

Ein Text ist ein Gewebe von Zitaten, die von unzähligen Kulturzentren stammen“ (Ü. des Originals, Barthes, 1977, S. 146) In ihrem Buch *The Originality of the Avant-Garde and Other Modernist Myths*, (Deutsch: Die Originalität der Avantgarde und andere Mythen der Moderne, 2000) befragte Rosalind Krauss (1985) modernistische Auffassungen von Autorenschaft, Originalität, Kreativität und Expressivität. Nun, da wir uns im Zeitalter der Postmoderne befinden, sind die Annahmen und Ideologien der Moderne ruiniert. Da die Moderne nun vorbei ist, signalisiert dies auch das Ende der Kinderkunst?

Einige postmoderne Fragen zu Cizeks modernistischer Kinderkunst

Nirgends lassen sich die Überzeugungen, Ideologien und der Glaube, welche die von der Moderne beeinflusste Kinderkunst formten, besser untersuchen, als wenn wir in die Jugendkunstkategorie von Franz Cizek zurückkehren und

fragen, was dort eigentlich geschehen ist. Es gibt drei Gruppen von Fragen, deren Beantwortung uns helfen wird, die Kinderkunst aus einer postmodernen Perspektive zu verstehen.

1. War die von Cizek und seinen Anhängerinnen/Anhängern der Welt präsentierte Kinderkunst jemals, was sie vorgab zu sein? Haben die Schülerinnen und Schüler in Cizeks Klassen tatsächlich die Kunstwerke geschaffen, die viele immer noch für paradigmatische Beispiele von Kinderkunst halten?
2. Wie war Cizeks Pädagogik tatsächlich? Waren Cizeks Unterrichtsmethoden das, was seine Anhängerinnen und Anhänger glaubten, dass sie waren? Und wenn nicht, wie konnten dann all die Besucherinnen und Besucher von Cizeks Klassen so darüber getäuscht werden, was tatsächlich in seinem Klassenzimmer vor sich ging?
3. Ist Kinderkunst das, wofür Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher sie halten? Gibt es so etwas wie Kinderkunst überhaupt?

In Cizeks Klassenzimmer

Wie Samuel Johnson, hatte Cizek seinen Boswell. Cizeks leidenschaftlicher Jünger Wilhelm Viola lebte im Klassenzimmer seines Meisters, zeichnete seinen Unterricht auf und veröffentlichte Berichte seiner Methoden (Viola, 1936, Viola, 1942), so dass Lehrerinnen und Lehrer ihnen überall nacheifern konnten. Aber was haben sie eigentlich nachgeahmt? Viola präsentierte die Jugendkunstkategorie als einen künstlerischen Garten, wo die Ideen der Kinder gehegt wurden, wo Kinder sich natürlich entwickeln durften, wo Spontaneität gefördert wurde, wo Bilder der Kinder bedingungslos akzeptiert wurden und wo die kindliche Kreativität blühen durfte. Viola behauptete, dass Cizek keine Techniken unterrichtete. Er schrieb, dass die „Aus-

wahl des Materials und der Themen den Kindern überlassen wird.“ (Viola, 1936, S.21).

Wir haben das Glück, dass Viola zusätzlich zu seinen glühenden Kommentaren und Ansichten über Cizeks Unterrichtsmethoden auch Mitschriften anfertigte, in denen er Cizeks Unterrichtsstunden zwischen November 1935 und Juni 1937 dokumentierte. Folglich ist es möglich, in Cizeks Klassenzimmer hineinzuschauen und die Methoden zu beobachten, mit denen Cizek seine Schülerinnen und Schüler zur Produktion der „kreativen“ Kunstwerke anleitete, für die diese und besonders ihr Lehrer international berühmt wurden. Ironischerweise unterminieren Violas Mitschriften das meiste von dem, was Viola seinen Leserinnen und Lesern über Cizeks Jugendkunstkategorie glauben machen wollte.

Viola machte die folgende Mitschrift von Cizeks Unterricht am 30. November 1935. Der Unterricht beginnt damit, dass Cizek die Kinder fragt:

Welche schönen Sachen würdet ihr heute gerne machen? Denkt darüber nach und sagt es mir! *Kind*: Ich werde einen Kinderwagen machen. Ich werde einen Krampus machen. *Kind*: Ich würde gerne ein Fenster machen, in das der Nikolaus etwas gelegt hat. *Cizek*: Wir nehmen einen Block mit der langen Seite unten. Oder hättet ihr ihn gerne anders herum? *Kinder*: Nein! *Cizek*: Wer will ihn so? (zeigt den Block mit der langen Seite unten. Alle Kinder wollen ihn so.) *Cizek*: Wir ziehen eine Linie nach unten durch die Mitte. Das ist eine Mauer. Auf der einen Seite der Mauer wird der Nikolaus stehen und auf der anderen – wer wird auf der anderen Seite stehen? Der Krampus. Auf der Fensterseite des Papiers haben wir den Nikolaus und auf der Türseite des Papiers haben wir den Krampus. Wie schaut der Nikolaus aus? *Kind*: Er trägt eine Mitra. *Kind*: Und einen langen Mantel. *Cizek*: Ja, einen



langen Mantel. Aber ihr solltet mit dem Kopf anfangen. Wie schaut sein Kopf aus? *Kind*: Er ist wie ein Männerkopf. *Cizek*: Welchen Kopf hat er? *Kind*: Einen sehr lustigen Kopf. *Cizek*: Er hat einen langen Bart und schönes weißes Haar. *Kind*: Nein, das glaub ich nicht. *Cizek*: Was hat er auf seinem Kopf? *Kind*: Eine Mitra. *Cizek*: Wisst ihr wie eine Mitra aussieht? Aber ihr könnt sie besser zeichnen als beschreiben. Wer kann eine Mitra beschreiben? *Kind*: Ich. *Kind*: Ich. *Kind*: Wie ein Bischof. *Kind*: Da ist ein Bogen und er ist unten geschlossen und oben ist ein Kreuz, das ist alles. *Cizek*: Ich will euch nicht mit Beschreibungen quälen – zeichnet ihn. Beginnt mit dem Kopf, dann die Mitra und dann der Rest. Aber macht den Kopf nicht zu klein!

Cizek (später): Ihr müsst alle mit der Mitra an der oberen Papierkante beginnen – wie Trude es gemacht hat. Nicht in der Mitte. Sonst wird es ein winziger Nikolaus. *Cizek* (zu einem Kind): Du hast den Kopf und die Mitra gemacht, aber vergiss nicht seine Augen und Augenbrauen (Viola 1942, S. 212f)

Mit Hilfe seines sorgsam bedachten Sprachgebrauchs wies Cizek die Kinder dazu an, ihr Papier quer auszurichten, das Blatt in der Mitte zu teilen, Krampus und Nikolaus zu malen, groß zu malen, bestimmte Farben zu verwenden. Bevor die Sitzung vorbei ist notiert Viola, wie Cizek sagt „Ihr solltet jedes Haar einzeln zeichnen.“ „Du musst deine Ausschmückungen dicker machen.“ – Macht nicht ein paar schnelle Striche, sondern füllt das Papier sorgfältig.“ „Man kann keine einzelne Linie malen. Man kann nur malen, was zwischen zwei Linien ist. Du brauchst doppelte Linien.“ „Wenn ich sage, ‚Mach jetzt die Augen‘, sollst du keine Flecken machen, sondern Augen mit Lidern, Pupillen und allen Teilen der Augen.“ (Viola 1942, S.214f)

Eine Überprüfung anderer Mitschriften zeigt dies in so gut wie allen

Unterrichtsstunden, Cizek bestimmte das Thema, das alle Kinder malen sollten. Einmal bestimmt waren Cizeks Regeln für die Vollendung des Themas hochgradig konsequent und spezifisch. Macht die Gegenstände groß! Zum Beispiel sagte er am 11. Jänner 1936, zu einem einzelnen Kind, „Da ist zu viel Platz und die Figuren sind so klein! So viel Platz bleibt leer. Radier deine Figuren aus und mach größere!“ Und dann sagte er zur ganzen Klasse: „Der Raum muss ausgefüllt werden. Papier ist da, um es zu nutzen. Und die Linie oben [die Oberkante des Blattes] zeigt euch, ihr sollt so weit zeichnen, dass ihr sie berührt. Alle Figuren müssen die Oberkante berühren.“ (Viola, 1942, S.121f)

Cizek kontrollierte so gut wie jeden Aspekt der Bilder seiner Schülerinnen und Schüler. Er entschied, in welchem Medium seine Schülerinnen und Schüler arbeiteten. Er legte die Themen, die Ideen und das Material ihrer Malereien und Zeichnungen fest. Er bestimmte die Kompositionsprobleme, die die Schülerinnen und Schüler lösen sollten, und die genauen Schritte, denen sie folgen sollten, um künstlerische Lösungen zu erreichen. Wenn den Kindern bis zu einem gewissen Maß erlaubt wurde, das Material für ihre Malerei selbst zu wählen und entsprechend ihren eigenen Neigungen zu arbeiten, war Cizek über die Ergebnisse nicht erfreut (Viola 1942, S. 128). Cizek verwendete verbale Ermahnungen und sogar strenge Kommandos, um sicher zu gehen, dass die Malereien seiner Schülerinnen und Schüler den Anschein expressiver Spontaneität erweckten. Cizek verwendet viel Zeit, um die Neigungen seiner Schülerinnen und Schüler, klein zu arbeiten, nicht den ganzen Raum auszufüllen und Bilder voneinander zu kopieren, zu unterlaufen.

Der Schluss scheint angebracht, dass Cizeks ausdrückliche Anweisungen, Ermahnungen und Direktiven so formuliert

wurden, dass die Kinder Malereien und Zeichnungen produzierten, die den Anschein der spontanen, fantasievollen und expressiven Kinderkunst erweckten, für die Cizek berühmt geworden war. Cizeks Anweisung zeigt, wie modernistische Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler steuerten, Werke im „Schulkunststil“ zu produzieren – ein Konzept das Efland so einsichtig entwickelt hat (Efland, 1976). Uns bleibt die Verwunderung, wie Viola und die Tausenden anderen Besucherinnen und Besucher von Cizeks Unterricht glauben konnten, dass die Zeichnungen und Malereien von Kindern alleine gemacht worden seien.

Ein skeptischer Besucher in Cizeks Klassenzimmer

Es gab zumindest einen amerikanischen Besucher von Cizeks Unterricht, dem es gelang, Cizeks Pädagogik mit einem kritischen Auge zu betrachten. Thomas Munro schreibt, dass er im Jahre 1925 von den Vereinigten Staaten nach Wien reiste, um Cizek beim Unterrichten zu beobachten. Über diesen Besuch schrieb Munro:

Es war eine Freude, den kleinen Arbeitsraum voll mit ungefähr fünfzig Buben und Mädchen zwischen sieben oder acht bis fünfzehn Jahren zu beobachten. Was konnte eine Unterrichtsmethode mehr rechtfertigen, als die Tatsache, dass sie offensichtlich den Kindern in ihrem Verlauf derartiger Spaß machte. Niemand, der jemals in einer altmodischen Schule bei einer Kunststunde dabei war und sich selbst unter einer engen, schmerzvollen Kopieraufgabe leiden gesehen hat, dürfte es schwer fallen, dieses Schauspiel von angeregtem Fleiß zu genießen (Munro, 1956, S.237).

Munro beschrieb dann einige der ausgestellten Kunstwerke:

Es war weiterhin erfreulich, einige der Produkte zu betrachten: hier war ein



Brent Wilson ist Professor em. an der School of Visual Arts an der Pennsylvania State University, wo er Leiter der Kunstpädagogik war. Seine Forschungen beschäftigen sich mit den Einflüssen der visuellen Kultur auf die künstlerische Entwicklung von Kindern, interkulturelle Untersuchungen zu grafischen Erzählungen von Kindern, japanische Teenager Dojinshi/Manga und Comicmarkt, künstlerische Zusammenarbeit und die Interpretation von Kunstwerken durch Kinder.

geschnitztes Holzfries mit Fußball spielenden Buben, in einem frischen regelmäßigen Rhythmus; dort eine überfüllte Straßenszene, unkonventionell komponiert, aber fest in breiten Flächen von reiner Farbe; weiters eine Gruppe fantastischer Vögel vor einem glänzenden Laubwerk. Aber allmählich kam bei anderen Bildern ein Gefühl des Wiedererkennens von Vertrautem auf und damit einige leise Zweifel. Ein Bild nach dem anderen war beinahe identisch mit den anderen Bildern aus der Cizek-Schule, die in Farbe gedruckt und in Amerika ausgestellt worden waren ...

War das der spontane persönliche Ausdruck der Schülerinnen und Schüler? Ein Gespräch mit Professor Cizek und seinem Assistenten offenbarte deren tiefe Überzeugung, dass die Arbeit absolut unbeeinflusst war. Und es gab keinen Anlass, an ihrer Aufrichtigkeit zu zweifeln (Munro 1956, S.237f).

Kurz gesagt, es war offensichtlich, dass trotz des Versuchs, Spontaneität zu bewahren, mehrere verschiedene Arten von Einflüssen auf die Arbeit beider Gruppen (der jüngeren und älteren Kinder) eingewirkt hatten. Vor allem der Lehrer selbst machte mehr, als er sich klar machte; anders ließ sich die ausgeprägte Gleichheit der Bilder, die sie auf einen Blick zu Cizek-Produkten stempelte, nicht erklären (Munro 1956, S.238f).

Zusätzlich zu Cizeks Anweisungen an seine Schülerinnen und Schüler erwähnt Munro Kinder, die voneinander kopierten, und speziell, dass die Kinder ihre Arbeiten nach denen gestalteten, die in der Schule ausgestellt waren. Die ausgestellten Bilder zeigten den Kindern die Art von Kunstwerken, die zu schaffen von ihnen erwartet wurde. Munro fasst 1925 seine Kritik an Cizeks Unterricht mit einigen erstaunlichen Äußerungen zusammen: „Die Idee, die kindliche Fantasie im Stadium von absoluter Reinheit und Freiheit zu erhal-

ten, ist von Beginn an unmöglich. Der bloße Versuch mit solch einem Ziel ist ein Beweis für die falsche Psychologie, die viele Schriften über Kunsterziehung beeinflusst hat: ein Beweis für den alten Glauben, dass ein ‚Selbst‘ im Kind sich in Ausdruck und Befreiung bricht und dann alle äußeren Kräfte dazu tendieren, es zu unterdrücken und zu versklaven“ (Munro 1956, S. 239). „Die alten akademischen Methoden neigen zu Einschränkungen; nicht wie die freien Expressionisten annehmen, weil sie Traditionen vermitteln, sondern weil sie zu wenige Traditionen vermitteln ... Der Cizek-Plan, weit entfernt davon, Freiheit zu ermöglichen, beraubt und beschränkt den Schüler und die Schülerin, wenn er nur wenige Einflüsse zulässt, und diese wenigen keine der besten sind“ (Munro 1956, S.240f). Im Jahre 1925 war Munro imstande etwas zu sehen, was viele Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen ein dreiviertel Jahrhundert später immer noch nicht sehen können. Cizek war mehr als seine Schülerinnen und Schüler der Schöpfer der Kunstwerke, die mit „Kinderkunst“ bezeichnet werden.

Fortsetzung folgt
Deutsch von Anna Pritz
und Franz Billmayer

Literatur

- Barthes, R. (1977). The death of the author, *Image/music/text*. New York: The Noonday Press.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. London: Falmer Press.
- Danto, A. (1989). K. O. S. and the history of collaboration. In G. Garrels, (Ed.) *Amerika: Tim Rollins + K. O. S.* New York: Dia Art Foundation.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education* 7(2), 37-44.

- Krauss, R. E. (1985). The originality of the avant-garde and other modernist myths. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Lyotard, J. F. (1984) *The postmodern condition: A report on knowledge*. G. Bennington, et al. (Trans.) Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Munro, T. (1956). *Art education: It's philosophy and psychology: Selected essays*. Indianapolis: Bobbs-Merrill Company, Inc.
- Rollins, T. (1989). Annotated checklist: Notes by Tim Rollins. In G. Garrels, (Ed.) *Amerika: Tim Rollins + K. O. S.* New York: Dia Art Foundation.
- Viola, W. (1936). *Child Art and Franz Cizek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross.
- Viola, W. (1942). *Child art*. London: University of London Press.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallace, M. (1989). Tim Rollins + K. O. S.: The "Amerika Series." In G. Garrels, (Ed.) *Amerika: Tim Rollins + K. O. S.* New York: Dia Art Foundation.
- Wilson, B., (1992) Primitivism, the avant garde, and the art of little children. In Thistlewood, D. (Ed.), *Drawing: Research and development* (14-25), Harlow, Essex, England: Longman.
- Wilson, B. (1997). *The quiet evolution: Changing the face of arts education*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Wilson, B. (2004). Child art after modernism: Visual culture and new narratives. In E. Eisner & M. Day (Eds.), *Handbook for research and policy in art education* (pp. 299-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Wilson, B. (2007). Art, visual culture, and child/adult collaborative images: Recognizing the other-than. *Visual arts research* 33(65), 6-20.



Ruedi Arnold

Über Bildhauerei „Vielfalt“

Diese Artikel-Reihe will beschreiben, was KunsterzieherInnen – auch wenn sie sich in ihrer eigenen, künstlerischen Arbeit nie mit plastisch-räumlichem Gestalten beschäftigt haben – über Bildhauerei wissen müssten. Im Wort „wissen“ steckt die indogermanische Wurzel „woida“ mit der Bedeutung „ich habe gesehen“. Um sich über das Wunder der Auferstehung seines Herrn Gewissheit zu verschaffen, wollte Thomas der Zweifler seine Hände in dessen Wundmale legen; an den Zusammenhang zwischen haptischem Erleben und einer wahren, gerechtfertigten Meinung erinnert unser Sprachgebrauch, wenn wir sagen, wir hätten „etwas begriffen“. Auf dem Weg von Handgreiflichem, über das Gesehene zum bloß Benannten geht einiges verloren; spürbar besonders beim Reden über Bildhauerei, für welches viele Benennungen einfach fehlen. Das mag damit zusammenhängen, dass die Ausbildung zum Bildhauer auf viel Handwerk baut, in dessen Traditionen Können durch das Vorzeigen vermittelt wird. Über Malerei lässt sich deshalb vergleichsweise leichter reden, weil – durch die Alphabetisierung der Künstler und die Erfindung des Buchdrucks – der Reflexionsbereich der Bildenden Kunst in einer Zeit Bedeutung und Verbreitung erfahren hat, in der dasjenige, was die Menschheit bewegte, gemalt und auf der Fläche adäquater in eine Form gebracht werden konnte, als mit der Bildhauerei.

Im Zusammenhang mit plastisch räumlichem Gestalten im Unterricht erscheint mir die Sprachlosigkeit nicht ausschließlich als Nachteil – zwingt sie doch zum Tun und bewahrt etwas, was



mit den Sinnen erfahren werden will, davor, zum Stoff fürs Auswendiglernen und Abfragen zu werden. Auch die nachstehenden Anmerkungen wollen nicht in Prüfungsfragen münden.

Aber: Vom Maler weiß man, dass er Bilder malt, und die Frage, ob er dafür Öl- oder Acrylfarben verwende, stellt sich in der Regel erst im Laufe eines längeren Gesprächs. Vom Bildhauer will

dagegen jeder gleich wissen, mit welchem Material er arbeite. Damit wird die Bedeutung der Materialwahl, die ja vor allem von inhaltlichen Aspekten des Bildwerks beeinflusst wird, überschätzt. Trotzdem gewinnt der Fragende vielleicht eine Vorstellung davon, ob sein Gegenüber kompakte, auf eine Achse im eigenen Inneren bezogene Volumen (*Kernplastik*) oder raumgreifende Gebilde (*Raumplastik*) schafft, aus amorphem Material eine Bedeutung formt oder für seine Aussage auch auf ein Wissen um frühere Funktionen der verwendeten Teile (*Assemblage*, *Objekt*, *Installation*) baut.

Im Gegensatz zu den von Malern gemalten Malereien, die stets als Bilder wahrgenommen werden, erscheinen die vom Bildhauer behauenen, modellierten, gegossenen, geschnitzten, montierten, geformten Bilder als ganz unterschiedliche Gegenstände – „ungegenständliche“ Skulpturen und Plastiken sogar oft als Gegenstände, deren Bildcharakter nicht erkannt wird (Abb.1, Abb.2). Und ausgesprochen imitativ gestaltete, plastische Arbeiten können

Abb. 1, R. Arnold: Grabmal Graf-Marti, 1963

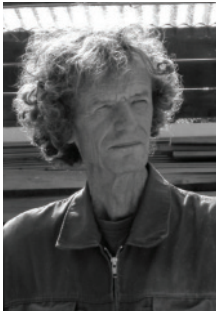


Abb. 2, Paola Pivi: Helicopter, Kontracom 06, Salzburg



■ ÜBER BILDHAUEREI

Abb. 3, Venus von Mil



Ruedi Arnold ist Bildhauer und Universitätsprofessor. Er unterrichtet seit über 30 Jahren Bildhauerei an der Universität Mozarteum in Salzburg



Abb. 4, Kaiserbüste, Musée archéologique Avenches

rechts:

Abb. 5, Alfred Hrdlicka, Torso aus Kreuzigungsgruppe, Nawi Salzburg

Abb. 6, Schema Relief

den als Vorbild dienenden Gegenstand so täuschend nachahmen, dass sie mit diesem verwechselt werden. Bildhauerei ist also im Bezug auf Nachahmung ebenso wie im Bezug auf Erfindung zu extremen Leistungen fähig.

Ausdifferenziert haben sich die unterschiedlichen „Formate“ plastisch-räumlicher Bilder auch im Zusammenhang mit verschiedensten Aufgaben und Intentionen, mit welchen sie betraut oder verknüpft werden. Diese reichen vom Grabmal bis zum programmatischen Sprengen von Ordnungen im Rahmen von „Kunst im öffentlichen Raum“-Projekten. Weil auch dabei ein guter Teil der Aussage mit der Wahl des Mittels transportiert wird, möchte ich auf die Eigenart der gebräuchlichsten eingehen.

Vielen wird im Zusammenhang mit Bildhauerei bald einmal der Begriff „Statue“ einfallen (Abb.3). Die vollplastische Einzelfigur als *Standbild* oder *Bildsäule* war, solange eine Konvention nach sebildgetreuen Darstellungen verlangte, im Zusammenhang mit

Andachtsbildern, Bildnissen, Allegorien, der Darstellung von Idealen und Gottheiten in Menschengestalt die am häufigsten anzutreffende Erscheinungsform von Bildhauerei. Statuen müssen, ihrem Aufstellungsort und seiner allfälligen Einbindung in architektonische Zusammenhänge entsprechend, nicht in jedem Fall rundsichtig sein. Das Ideal einer rundherum gleichermaßen sorgfältig ausgearbeiteten, in sich spiralgig gedrehten, auf mehrere Ansichten hin konzipierten „*figura serpentina*“ schuf Michelangelo. Sonderformen der Statue sind Sitzfiguren und liegende Figuren; Teilformen die *Büste* und der *Torso*. Die Büste (Abb.4) hat Portraitcharakter und



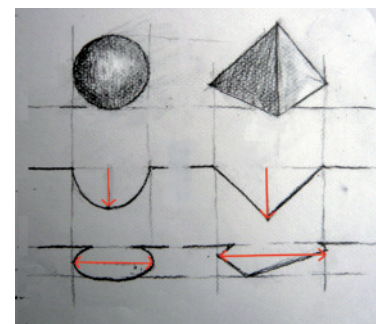
umfasst maximal die Darstellung von Kopf, Hals und ganzem Oberkörper, im Minimum den Kopf mit Hals und einem Übergang zur Schulter- und Brustpartie (dieser entwickelte sich aus der zur Zeit der römischen Antike geübten Praxis, Portraitköpfe in serienmäßig hergestellte Gewandfiguren einzupassen).

Als eigenes Format entstand der *Torso* zur Zeit der Renaissance. Fasziniert von der Schönheit antiker Statuenfragmente entwickelten damalige Bildhauer den Torso (Abb.5) als Darstellung des menschlichen Körpers, die im Bezug auf dessen anatomische Gegebenheiten unvollständig bleibt, als Form jedoch (der angeschnittenen Figur im gemalten Bild vergleichbar) ein in sich geschlossenes Ganzes bildet. In der Bildhauerei „bleibt“

demnach nichts ein Torso – dieser wird als vollständiges Unganzes konzipiert.



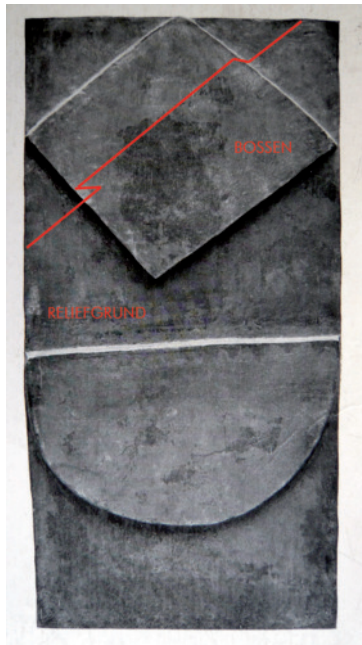
Im Unterricht müssen keine Kriegerdenkmale geschaffen werden. Die anthropologischen Ziele, zu welchen plastisches Gestalten einen leicht gangbaren Weg weist, lassen sich auch mit der Orientierung an einem Umgang mit haptischer Realität erreichen, der alltäglicher und volkstümlicher ist als eine Auseinandersetzung mit der Kunst der Antike (Möglichkeiten ergeben sich vom Puppenmachen über Modellbau bis zum Krippenschnitzen). Die Beschäftigung mit dem Relief ist als Einstieg allerdings denkbar ungeeignet, weil dem Relief, (ebenfalls ein klassisches Format der Bildhauerei), eine höchst komplizierte, abstrakte Bildkonzeption zu Grunde liegt.



Das *Relief* (Abb.6) ist eine Mischform aus Zeichnung und Rundplastik, in welcher der Tiefendimension nur ein Bruchteil des Maßstabs der flächigen Ausdehnung gegönnt wird. Was immer



mit oder auf dem Relief dargestellt wird, muss so organisiert werden, dass seine Masse und seine Ausrichtung die flächige Ausdehnung betonen (Abb.7). Beispielhaft sind die Figurendarstellungen ägyptischer Reliefs: Damit für die Darstellung der Füße kein Material geopfert werden muss, werden sie parallel zum Reliefgrund ausgerichtet. Das Becken und der Oberkörper (die dieser Bein- stellung entsprechend viel Tiefenraum



beanspruchen müssten), werden um 90 Grad gedreht. Der Kopf kann im Profil um vieles flacher dargestellt werden als von vorn, falls Arme nicht einfach seitlich am Körper herabhängen, weisen sie in die gleiche Richtung, in die der Schritt geht. Im Relief wird die Figur parallel zum Reliefgrund geschichtet (eine Kugel z.B. darf nicht einfach halbiert auf den Grund gesetzt werden: damit sie nicht Halbkugel bleibt, ist es notwendig, sie linsenförmig darzustellen. Je nach *Bossenstärke* wird zwischen *Flach-* und *Hochrelief* unterschieden. Im Hochrelief können die mit dem Grund verbundenen Figuren gelegentlich fast vollplastisch ausgeführt sein. Der Bossen (die dem Reliefgrund vorgelagerte Schicht,



welche die Figur enthält), kann in sich geschichtet sein und mehrere, sich teilweise überlagernde Figuren hintereinander zeigen. Wenn diese Schichten zum Grund hin dünner werden und sich im Grund als Ritzzeichnung fortsetzen, reden wir vom „*malerischen Relief*“. Ägyptische Reliefs sind vielfach Reliefs „in der Fläche“, d.h. sie kennen keine Unterscheidung zwischen Reliefschicht und Reliefgrund: Der Umriss der Figur wird tief in die Materialoberfläche eingraviert, danach die zwischen den Konturen liegende Binnenform plastisch bewegt. In antiken Giebelreliefs (Abb.8) sind die Figuren gelegentlich nicht mit dem Grund verbunden, sie bilden aber in der Laibung des Giebelfeldes eine eigene, parallel zur Wand gelagerte Schicht. Auch der Figurenschmuck auf Kapitälern, welcher die Schicht zwischen der im Kapitäl steckenden, runden Säule und dem quadratischen Anschluss zur Wand an seinem oberen Rand ausfüllt, wird der Reliefbildhauerei zugezählt.

Bedingt durch die materielle (oder zumindest intentionale) Verbindung mit einem Grund und dessen materiellem Dahinter ist das Relief stärker als die

Rundplastik standortgebunden, d.h. in einen architektonischen Zusammenhang eingebettet, oder mit bestimmten Aufgaben verbunden. Was trotz Verschleiß und Verschmutzung dauerhaft wahrgenommen werden soll, wird eingraviert oder erhaben dargestellt. Die Gewohnheit, das Wort „erhaben“ auf alles Mögliche zu beziehen, was ein höheres Niveau in irgendwelchen Bereichen betrifft, macht deutlich, dass das Gravierte stets die Spar-Version des aufwändiger herzustellenden, mehr Material, Apparaturen und Geschicklichkeit erfordernden Reliefs darstellt. Was Wert und Dauerhaftigkeit signalisieren soll, wird erhaben dargestellt: auf Münzen, Medaillen, Orden, Schmuck. Am Beispiel der Darstellung des menschlichen Körpers auf ägyptischen Reliefs habe ich auf den für dieses Format typischen (idealen) Umgang mit Volumen und Raum hingewiesen. Im Relief kommen die Figuren von irgendwo her und sie bewegen sich irgendwo hin, wo sich der Betrachter selber nicht befindet, und wohin er sich auch mittels Standortwechsel nicht begeben kann. Das lässt ihn danach fragen, weshalb sie von daher kommen

links:

Abb. 7, Otto Müller, Relief, 1963

oben:

Abb. 8, Reiter aus dem Parthenon-Fries, British Museum London



Abb. 9, Schlussstein,
Bahnhof Prag

und sich dorthin bewegen und was sie dort erwarten. Und die Antwort erhofft er sich vom Relief selbst, welches damit neben einer Leserichtung auch eine narrative Komponente erhält. Am Beispiel typischer Heldendenkmale können wir eine vielfach wahrgenommene Aufgabenteilung zwischen Rundplastik und Relief erkennen: Der mit dem Denkmal Geehrte wird als Rundplastik auf den Sockel gehoben und aus dem Zeitablauf isoliert, um in leibhafter Präsenz wahrgenommen zu werden, während die am Sockel angebrachten Reliefs (im komplizierteren Nacheinander) von jenen Leistungen erzählen, die seinen Ruhm begründen.

Bauplastik ist die Bezeichnung für ornamental oder figürlich verzierte Architekturelemente wie Kapitäle, Konsolen

Abb. 10, Alberto Magnelli,
Stilleben, 1914

rechts:

Abb. 11, Romuald Hazoumé,
Maske, Kassel, 2007

rechts außen:

Abb. 12, R. Arnold
„Organistrukt 1“, 1984



oder Schlusssteine (Abb.9). Im Laufe des 19. Jh. haben sich die Bildenden Künste zunehmend aus einer Bindung an die Architektur gelöst; im 20. Jh. wurde aus der Bauplastik die *Kunst am Bau*, die trotz der Forderung, sich in das Bauwerk zu integrieren, keine dienende Funktion übernehmen, sondern als eigenständiges Werk wahrgenommen werden will.

Die in der Bildhauerei im Kubismus erfolgte Abkehr vom Zwang zu einer sebildgetreuen Darstellungsweise ermöglichte den Einsatz neuer Gestaltungsmittel und bisher nicht gebräuchlicher Materialien. Als plastisch-räumliches Pendant zur zeitgleich aufkommenden Collage entstand die *Assemblage*, die unterschiedliche Elemente (Fundstücke, Gebrauchsgegenstände oder Teile von solchen) zu einem – auf einer Grundplatte sich reliefhaft ausbreitenden – Bild fügt. Die Gegenstände, die früher eine

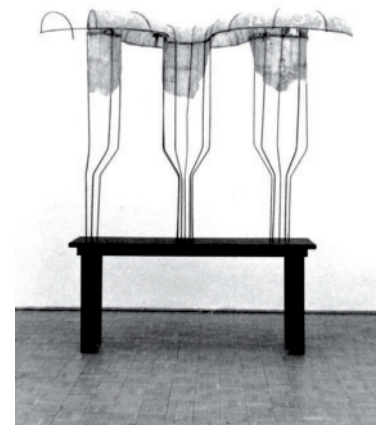


andere Funktion hatten, werden zu Teilen eines Bildes. Sie behalten aber ihre Identität (ein Teller bleibt Teller Abb.10), oder sie opfern diese vollständig einer neuen Aufgabe (Spaghettis stehen für

Haare). Die Differenz zwischen einer ehemaligen Bedeutung einzelner Teile (obwohl deren Herkunft nicht verleugnet wird) und ihrer jeweils neuen Funktion im Rahmen der Aussage des Ganzen wird nicht thematisiert.

Im Unterschied zur Assemblage wird das *Objekt* zum (aus unterschiedlichen Fundstücken und Teilen zusammengesetzten) „statuarischen“ Gegenstand, der seinerseits mit dem Schatten wieder ein Bild von sich erzeugen kann. Zusätzlich zum Materialmix unterscheidet sich das Objekt von der herkömmlichen Plastik (und von der Assemblage) darin, dass sein Witz (inhaltlich) auch auf einem Wissen um die Differenz ehemaliger Bedeutungen der verwendeten Teile und ihrer neuen Funktion im Werk basiert (Abb.11).

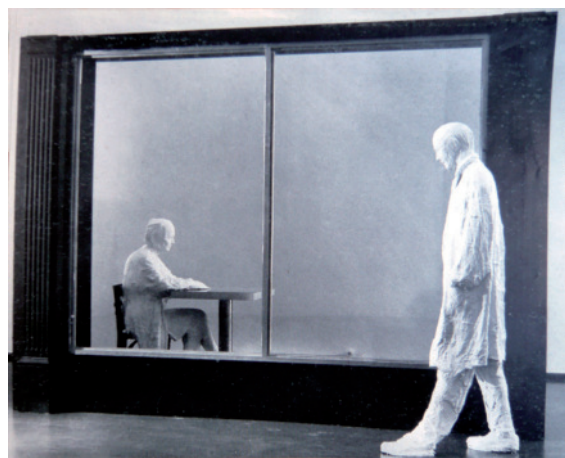
Der den leeren Raum als Volumen miteinbeziehenden *Raumplastik* war der zweite Artikel dieser Reihe gewidmet. Im Zusammenhang mit der Vielfalt der Erscheinungsformen der Bildhauerei darf ich nochmals auf die – angesichts ihrer vieltausendjährigen Geschichte relativ junge – Ausdrucksweise hinweisen. Ihre Gestaltungsmittel verlangen nicht unbedingt nach dem Einsatz bestimmter Materialien. Aber das vielfach als „Halbzeug“ (Stangen, Bleche, Rohre, Profile) verwendete Eisen rechtfertigt vielleicht auf Grund seiner prägenden Eigenschaften die materialbezogene





Bezeichnung *Eisenplastik* als eigene Kategorie (Abb.12).

Hier möchte ich noch auf die Sonderform der Raumplastik, die *Kinetik* hinweisen. Die Kinetische Plastik verwendet bewegliche Teile (Abb.13). Diese dienen aber nicht der Verlebendigung gegenständlicher Darstellungen (in mechanischen Theatern, als Tänzerinnen auf Spieldosen oder als mit Hämmern gegen Glocken schlagende Männer auf Uhrtürmen haben solche schon eine lange Tradition). Kinetik ist ein Kind der Abstraktion, und die Bewegung will Raum und Zeit veranschaulichen: Bewegung



entfaltet sich im Raum und dieser Vorgang beansprucht Zeit. Auf den Zeitfaktor verweisen vor allem Plastiken, deren bewegliche Teile von Umwelteinflüssen gesteuert werden (Abb.14). Werke mit mechanisch bewegten Elementen reflektieren auch das Verhältnis des Menschen zur Technik.

Einem Raum, der – bildnerisch durchgeformt – selbst zum Gegenstand der Plastik wird, nähert sich Schwitters Ausweitung der Assemblage auf seinen Merzbau, an dem er von 1924 bis 1937 arbeitete. Aus ganz anderen Ansätzen entwickelte sich am Beginn der 1960er Jahre ein ähnliches Wollen: Im Zusammenhang mit Happenings und Performances wurde der Ort des Geschehens jeweils zum Aktionsraum, der gestaltet und geformt sein wollte, damit

die Handlung in der angestrebten Weise ablaufen und die erhoffte Wirkung erzielt werden konnte. Aus der Aufmerksamkeit für solche Zusammenhänge entstand im Umkreis der amerikanischen Pop-Künstler vor allem als Auseinandersetzung mit der Alltags- und Warenwelt das, was man in der Folge *Environment* nannte: bildnerische Arbeiten, die sich mit der Beziehung zwischen Objekt und Umgebung auseinandersetzen und den Raum zum Teil des Kunstwerkes machen (Abb.14). Und für gleichzeitig tätige Künstler, die sich (als Reaktion auf einen immer diffuser artikulierenden abstrakten Expressionismus) dem Umgang mit den Primärstrukturen der Minimal Art verschrieben, steckten Räumliches betreffende Gegensätze (voll – leer, innen – außen, nebeneinander – übereinander) jenen elementaren Ordnungsrahmen

ab, auf den sie ihre exemplarisch einfachen Aussagen beziehen wollten.

Ab den 1970er Jahren hat sich in Europa der Begriff *Installation* für raumgreifende Arbeiten herausgebildet. Im Gegensatz zu den Environments der Pop-Künstler sind Installationen keine Abbildungen visuell wahrnehmbarer Realität, ihren dinglichen Elementen liegen gedankliche Konzepte zu Grunde (Abb.15). Installationen sind zumindest mehrgliedrig, meist aber mehr- oder vierteilig; im Bezug auf die Herkunft, die Herstellungsart und das Material ihrer Teile oft (aber keineswegs immer) heterogen.

Die Bildhauerei zählt nicht zu jenen Dingen, die irgendwann irgendwo entdeckt oder erfunden wurden und sich seit damals und von dort aus über die



Abb. 13, Jean Tinguely
„La Rotozaza Nr. 3“,
Globus Bern, 1967

Welt verbreiteten; obwohl es sie gibt, seitdem sein Vorfahre zum Menschen geworden ist, erschaffen sie Kinder jederzeit und überall stets wieder neu. Ich habe die Vermutung geäußert, dass der Beginn von allem Abbilden (der Fähigkeit, ein Zeichen für ein Bezeichnetes herzustellen) in plastisch-räumlichem Empfinden und Ausdruck liege. Im Laufe der Jahrtausende hat die Bildhauerei ein reichhaltiges Vokabular für den Ausdruck verschiedenartigster Empfindungen geschaffen. Doch sollten sich Kinder dieses nicht in der Weise aneignen müssen, dass sie über dem Vokabel-Lernen vergessen, dass sie selber etwas-, (und was sie) entdecken möchten und zu sagen hätten. Wir sollten ihre Neugierde zum Erweitern und Verbessern von dem verstärken, was sie von sich aus wollen. Dabei könnte Erfahrung gezielter, dosierter, effizienter eingesetzt werden, als bloßes Wissen.

Abb. 14, George Segal,
Restaurantfenster, 1967

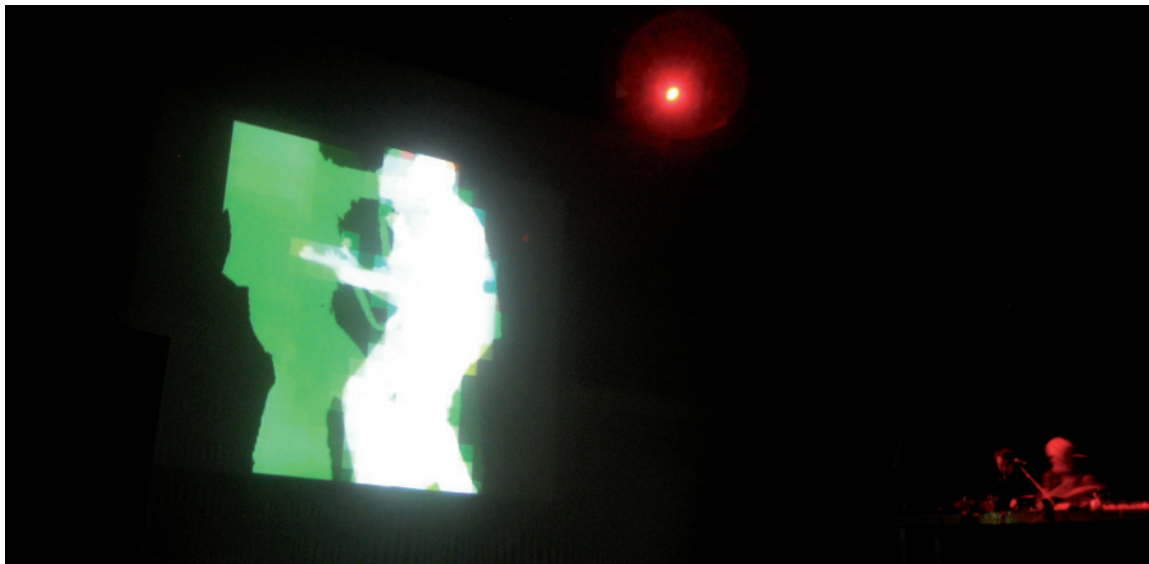
Abb. 15, Iole de Freitas,
Untitled, Kassel, 2007





■ TAGUNG IN SALZBURG

LMUemotions (u.a. Peter Becker) von der Universität München mit ihrer VJ-Präsentation



Ansgar Schnurr

Vom Bürsten der Bürste

Bericht zur Tagung „Erwartungen, Angebote und Nachfrage an Kunstpädagogik heute“

Kunstpädagogik als Dienstleistung und gemäß der marktüblichen Logik von Angebot und Nachfrage zu denken, war die Herausforderung der Tagung im Mozarteum Salzburg vom 19. bis 21. März 2009, zu der Franz Billmayer – Professor für Bildnerische Erziehung – eingeladen hatte.

Ob das Wort „Dienstleistung“ im pädagogischen Kontext fremd und strittig klingt, liegt dieser markt- und bedarfsorientierte Ansatz nicht so fern: Es ist längst unbequeme Realität der Nach-Pisa-Zeit, dass die Inhalte und Rahmenbedingungen der schulischen Disziplinen nicht nur von innen heraus gestaltet werden, sondern in erheblichem Maße von gesellschafts- und bildungspolitischen Anforderungen und Ansprüchen bestimmt werden. Es besteht also in der Tat eine Nachfrage,

die das Angebot zwangsläufig mitprägt. Um in dieser gegebenen Dynamik die Zukunftsfähigkeit der Kunstpädagogik zu sichern, ist es nicht allein ausreichend, das Angebot der Kunstpädagogik qualitativ zu gestalten. Darüber hinaus erscheint auch eine kommunikative Abstimmung mit den Anforderungen der Nachfrager in Politik, Kultur und Gesellschaft sinnvoll.

Billmayer bezeichnete diesen Aspekt auf dem Salzburger Kongress als „Produktmanagement“. Produktmanager sei der Fachdidaktiker. „Er kennt das Produkt, er kennt die Firma und er muss sich um den Markt kümmern“. Natürlich formuliert Billmayer die Notwendigkeit eines solchen systemüberschreitenden Austausches polemisch: Kunstpädagogen blieben für gewöhnlich „gerne unter sich“, „bestätigen sich gerne

gegenseitig“ und „beklagen gerne“ die falsche Einschätzung ihrer „höchsten Relevanz“. In der Logik einer Didaktik als Dienstleistung fordert Billmayer ein „Produktmanagement“ in dem Sinne, dass sich die Kunstpädagogik als Anbieter einer Leistung erkundigen soll, was die Nachfrageseite vom „Produkt“ erwartet. Dies könne Anlass sein, das Produkt weiter zu entwickeln. Die Chancen einer konstruktiven Fortentwicklung liegen hier ebenso auf der Hand wie die Risiken einer blinden, rein auf Marktkompatibilität schielenden Anpassung einer pädagogischen Disziplin an den sich ständig wandelnden Bedarf.

Auf dem Salzburger Kongress sollte eine solche marktforschende Kommunikation stattfinden, allerdings in ungewohnter Kommunikationsrichtung: Während üblicherweise die Fachvertre-





ter sprechen, lud Billmayer hier die „Abnehmer“ ein – u.a. Arbeitgebervertreter, Bildjournalisten und Medienwissenschaftler – ihre Erwartungen an Kunstpädagogik den hörenden KunstpädagogInnen mitzuteilen. Die Vorannahme, dass sich in einem solchen Dialog zwischen fachdidaktischen Selbsteinschätzungen einerseits und den Bedürfnissen der gesellschaftlichen Realitäten andererseits erhebliche Diskrepanzen zeigen müssten, bestätigte sich im Verlauf des Kongresses jedoch kaum.

Der Kunstwissenschaftler und Medientheoretiker Wolfgang Ullrich (Karlsruhe) sprach unter dem Titel „Bilder als Machtgeste“ über die Position Andreas Gurskys. In kritischer Weise beleuchtete Ullrich, dass der Fotograf nicht nur die kapitalistischen Wunschträume seiner superreichen Kunden befriedigt, sondern in seinen multiperspektivischen, jede normale Überwachung übersteigenden Bildern auch die „Machtinteressen eines totalitären Staates bedient“. Dass Kunstpädagogik in diesem Kontext eine kritische Funktion haben sollte, deutete Ullrich lediglich an.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht stellte Ferdinand Eder (Salzburg) eine „deklarative Hochschätzung“ der Kunstpädagogik fest, welche sich aus humanistischen Bildungsvorstellungen ergäbe. Tatsächlich habe jedoch bereits ein Paradigmenwechsel stattgefunden, der die Kunstpädagogik als Beitrag zur Sicherung wirtschaftlicher Interessen leider „institutionell abwerte“. Eder forderte eine Didaktik, die ein kreatives und damit strukturveränderndes Denken unterstützt. Eben jene Paradoxie aus hochschätzen und abwerten bewies implizit der Referent der Wirtschaftskammer Österreich Klaus Schedler: Kunstpädagogik leiste eine „lustvolle Verführung zum Perspektivwechsel“ und eine „kritische Selbstreflexion“. Die wesentliche Bedeutung von bildnerischer Erziehung läge aber darin, einen Beitrag gegen

den „Burnout“ darzustellen und damit die wirtschaftlich relevante Arbeitsfähigkeit zu sichern.

Der Medienwissenschaftler Frank Hartmann (Weimar und Wien) problematisierte technische Bilder, wie die nachträglich konstruierten „rendered pictures“ des Hubble-Teleskops. Diese nur scheinbar präzise abbildenden Bilder visualisierten und konkretisierten jedoch lediglich Theorien, wobei der Prozess ihrer Gestaltung nicht transparent sei. Damit entzögen sie sich der Kritik und gesellschaftlicher Kontrolle, so Hartmann. In unserer Kultur der komplexen Zeichen sei es Aufgabe der Kunstpädagogik, den Umgang mit semantischer Komplexität unter der Oberfläche scheinbarer Einfachheit zu lehren. Einfachheit war auch das Thema von Peter Simlinger. Der Direktor des internationalen Instituts für Informationsdesign empfahl den Versammelten, in BE das visuelle Kommunizieren mit einfachen Mustern zu erarbeiten, indem man beispielsweise eine Anleitung zum Binden einer Krawatte oder zum Flickern eines Fahrradreifens zeichnen lasse.

Einen Glanzpunkt setzte die Motivforscherin Helene Karmasin, die aus Sicht der semiotischen Marktforschung über „Produkte als Botschaften“ sprach. Träger der Botschaft sei immer die Verpackung, welche als hochkomplexes Zeichensystem in der Lage sei, beispielsweise eine gewöhnliche Magermilch als etwas Begehrtes zu codieren. Anhand von teurem Katzenfutter, das wie eine kleine essbare Pastete angeboten wird, wies Karmasin nach, dass Menschen keineswegs nur die Katze sättigen, sondern sich Liebe und Treue der Katze kaufen wollen. Je teurer und exklusiver das Futter sei, umso stärker sei der begehrte Effekt. Auf die Frage der Zuhörer hin, ob es sinnvoll sei, die Jugendlichen in BE über die Fallen der Verpackungen aufzuklären, antwortete Karmasin: „Warum nicht? Es schützt



jedoch nicht vor der Verführung, denn am Ende ist man doch immer der naive, bedürftige Konsument.“

Um Bildung von Persönlichkeit in gesellschaftlicher Dimension ging es in zwei weiteren Vorträgen: Unter dem Titel „Vom Nutzen des Schönen“ fasste der Philosoph Paul Liessmann (Wien) die Facetten des humanistischen Bildungsbegriffs erneut zusammen. Bildung als Arbeit am Selbst-Sein sei eine ästhetische Arbeit, die mit Form- und Gestaltgeben zu tun habe. Es sei gerade die interessenlose ästhetische Erfahrung, durch die man die Achtung der nicht instrumentalisierbaren Menschenwürde lernen könne. Ein solches gesellschaftsrelevantes Selbstbildungskonzept liegt auch der kunst- und kulturpolitischen Arbeit der Arbeiterkammer Salzburg zu

oben:

Bazon Brock (Wuppertal) erzählte vom Bürsten der Bürste.

darunter:

Frank Hartmann (Weimar und Wien) problematisierte technische Bilder.

Dr. Ansgar Schnurr lehrt
Kunstdidaktik an der
Technischen Universität
Dortmund

Grunde. Deren Referent für Bildung und Kultur Werner Pichler erläuterte Förderprojekte, in denen Künstler zusammen mit benachteiligten Jugendlichen ästhetische Projekte durchführen, um die Defizite dieser Zielgruppe zu kompensieren.

„Wie die Bilder in die Zeitung kommen – und warum manche nicht drin sind“ erläuterte Jörg Buschmann, Bildredakteur der Süddeutschen Zeitung, in einem fulminanten Vortrag. Anhand vieler Beispiele aus seinem Berufsalltag schilderte Buschmann die Genese erfolgreicher Titelfotos von der Auswahl aus täglich ca. 8000 angebotenen Bildern bis zur abschließenden Bearbeitung. Besonders interessant waren seine Bildbeispiele, die offenbaren, wie Politiker kalkulierte Situationen inszenieren, um bestimmte Bilder zu erzeugen. Buschmann empfahl den versammelten KunstpädagogInnen, bei der Bildrezeption den Fotografen als einen Teilhaber der Situation mitzudenken, der das abgebildete Geschehen wesentlich mitprägt. Daraus ließ sich eine Erwartung an Kunstpädagogik heraushören. Weniger neuartige Einblicke konnte der Kommunikationswissenschaftler Philippe Viallon (Genf) vermitteln, der leider die bekannten „W-Fragen“ für die Bildanalyse empfahl, statt aus seiner Perspektive über die Anforderungen an eine zukunftsfähige ästhetische Bildung zu sprechen.

Resümierend ist festzustellen, dass in vielen Vorträgen die erwartete reibungsvolle und produktive Diskrepanz zwischen dem kunstpädagogischen Angebot und der Nachfrage ausblieb. Ein passendes Bild hierfür beschrieb Bazon Brock (Wuppertal) in seinem Vortrag über die „Ästhetik in der Alltagswelt“: „Wenn eine Hausfrau eine Bürste reinigen muss, so nimmt sie eine zweite hinzu. Das Bürsten der Bürste führt dazu, dass beide Bürsten sauber sind.“ Dieses leicht auf das dichoto-

mische Tagungssetting „Angebot und Nachfrage“ übertragbare Prinzip setzt Bürsten voraus, die kratzen, die borstig oder widerborstig sind und die ineinander greifen. Zwei Aquarellpinsel würden sich gegenseitig jedoch nur streicheln, was sicherlich angenehm, nicht aber reinigend ist. Eine solche erwünschte widerborstige Reibung war leider in Salzburg kaum spürbar. Viele Beiträge formulierten sich auffallend konvergent zu den vermuteten Erwartungen der Zuhörer, was stellenweise dazu führte, dass Wirtschaftsfachleute lieber über mittelalterliche Kunst, als über die Perspektive ihrer Profession sprachen. Über die Ursachen kann man nur spekulieren. Möglicherweise ist die Kunst nach wie vor ein Bereich, bei dem es jedem besser zu Gesicht steht, irgendwie mitzureden, als eine gegenläufige Meinung zu vertreten. Möglich ist jedoch auch, dass der facettenreiche und durchaus heterogene kunstdidaktische Diskurs nicht in einem solchen realitätsverhöhrenden Missverhältnis zur „Nachfrage“ steht, wie Billmayer vermutete. Diese These bestärkt der bereits im Vorfeld der Tagung erschienene erste Tagungsband „Angeboten - Was die Kunstpädagogik leisten kann“. Dort konturieren 36 KunstdidaktikerInnen und Kunstlehre-

rlinnen aus Deutschland und Österreich die kunstpädagogischen Bildungsziele. Dieses „Angebot“ umfasst u.a. sowohl Positionen, die auf die kritische Erschließung von Bildern des Alltags ausgerichtet sind, als auch solche, die eine ästhetische Selbstbildung im humanistischen Sinne formulieren. Angebot und Nachfrage überblendeten sich auf der Salzburger Tagung vielfach.

Auch wenn der Erkenntnisgewinn stellenweise geringer ausfiel als erhofft, so ist es zweifellos das Verdienst von Franz Billmayer, eine neuartige Form kunstpädagogischer Gespräche initiiert zu haben. Sich gegenseitig zuzuhören und Kommunikation über systemische Grenzen hinweg weiter auszudehnen, ist ein kunstdidaktischer Ansatz, der wiederholt und ausgebaut werden sollte.

Franz Billmayer (Hg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. Kopaed: München, 2008. 262 S., 18,80 €.

Der zweite Tagungsband ist für Mai 2009 angekündigt und wird die Vorträge der Salzburger Konferenz enthalten Franz Billmayer (Hg.): Nachgefragt. Was die Kunstpädagogik leisten soll. Kopaed: München, 2009. 262 S., 18,80 €.

Ca. 150 Besucherinnen
und Besucher waren zur
Tagung ans Mozarteum in
Salzburg gekommen.

(Fotos zu diesem Beitrag:
Hendrik Pupat)





Harald Machel

Carl-Peter Buschkühle: Die Welt als Spiel

Die Welt als Spiel: I. Kulturtheorie: Digitale Spiele und künstlerische Existenz /II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis (564 Seiten), (Taschenbuch), Oberhausen, ATHENA- Verlag, 1. Auflage, 2007

Band 1: Kulturtheorie

Die „Welt als Spiel“ stellt eine umfassende Studie dar, die viele Disziplinen wie Kunst, Kulturtheorie, Gesellschaftswissenschaften, Philosophie, Erziehungswissenschaften und andere einbezieht und die kulturellen Rahmenbedingungen und konstitutiven Aspekte einer kreativen Subjektivität und einer künstlerischen Bildung erkundet.

Der Autor untersucht Möglichkeiten für eine zeitgenössische künstlerische Bildung, die auch der Entwicklung im Bereich der neuen Medien gerecht wird. Die Kunstpädagogik sieht er als eine vernetzte Disziplin.

Die Komplexität des Themas erforderte eine Zweiteilung des Werks, das ca. 500 Seiten umfasst und aus einem kulturtheoretischen ersten und dem kunstpädagogischen zweiten Band besteht, wobei beide Teile auch für sich allein gelesen werden können.

Buschkühle versucht im Wesentlichen die komplexen Zusammenhänge einer zunehmenden „Digitalisierung des Wirklichkeitsbewusstseins“ mit dem konsequenten Ziel einer Überwindung humanistischer Ideale darzustellen und zu analysieren, um mit einer Theorie der künstlerischen Bildung, die sehr stark auf dem erweiterten Kunstbegriff Beuys'scher Prägung basiert, ein Gegenmodell zu entwickeln.

Die Welt als Spiel geht von der These aus, dass der „homo ludens“ in der Lage ist, sich selbst und seine Welt zum Ge-

genstand eines schöpferischen Spiels zu machen, sich selbst und seine Welt indes aber auch aufs Spiel zu setzen.

Zunächst steht die Frage nach Eigenschaften und Erscheinungsformen des Spiels im Mittelpunkt und zwar in Bezug auf den Menschen und die gegenwärtige Kultur, wobei die tief greifende Digitalisierung gesellschaftlicher und kultureller Prozesse den Fokus der Befragung bildet.

In der Auseinandersetzung mit der gegenwärtigen KI(künstliche Intelligenz)-Forschung, die zum Ziel hat, die Evolution um die neue Spezies der intelligenten Maschinen zu erweitern, setzt er auf die Orientierung an einer künstlerischen Bildung, die im Spannungsfeld zwischen Kunst und Populärkultur zeitgenössische Subjektbildung betreiben will. Die Zielperspektive künstlerischer Bildung heißt in diesem Kontext nicht künstliche Intelligenz, sondern künstlerische Bildung.

Sie charakterisiert das künstlerische Subjekt, welches seine schöpferischen Fähigkeiten entfalten und diese auf die Führung, die Gestaltung des eigenen Lebens anwenden kann. Es ist eine Spielart des humanistischen Ideals vom „ganzen“ Menschen, wobei jedoch nicht die Vernunftbildung, sondern die Kunst im Vordergrund steht.

Band 1 ist ein Plädoyer für ganzheitliche Bildung als Trainingsmöglichkeit der Fähigkeiten, sich in den komplexen Verhältnissen der gegenwärtigen Kultur bewegen und lokalisieren zu können.

Die „Erzählung“ als Form existenzieller Sinnkonstruktion, als geistige Montage, oder Kartographie sieht er als Möglichkeit zur „Selbstverortung“ des Individuums; als Möglichkeit des Einzelnen, der Digitalisierung des Bewusstseins etwas Sinnvolles entgegenzusetzen.



Am Beispiel von Joseph Beuys zeigt Buschkühle, dass dieser in der Kunst der jüngeren Vergangenheit auf eigenständige Weise eine kritische Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Rationalität aufgenommen und Kunst ausdrücklich als „Antiwissenschaft“ gesehen und betrieben hat. „Beuys und die Koordinaten des Künstlerischen“. Beuys ging es um eine Erforschung und Ausbildung einer künstlerischen Existenz.

Das Künstlerische deutet Beuys als eine entwickelte Geistigkeit, die über Rationalität wie über Intuition verfügt, die geschichtlich denkt und sowohl abstrahieren als auch – im Werkprozess – konkretisieren kann.

Künstlerische Bildung wäre eine, die unter der Perspektive zu entwickelnder Erzählkontexte die schöpferische Tätigkeit im Bereich der bildhaften Äußerung mit der im Bereich der sprachlichen Äußerung in Verbindung setzt, und die dabei sowohl die Ausbildung der Wahrnehmung als auch die Konstruktion struktureller Wissenszusammenhänge verlangt. Darüber hinaus würde sie aber gerade aus der Spannung von Wahrnehmung und Wissen heraus auf die Differenz beider verweisen und in der Erfahrung des Fremden in der Kunst eine Übung des fremden Blicks betrei-

ben. Jedoch nur eine interdisziplinäre Zusammenschau bedeutsamer Aspekte aus unterschiedlichen Fachrichtungen kann zu einem Denken in Zusammenhängen führen und so auf eine selbstbestimmte, reflektierte Lebensgestaltung in einer Welt der Differenzen und Widersprüche vorbereiten.

Band 2: Kunstpädagogik - Theorie und Praxis der künstlerischen Bildung

Band 2 beschäftigt sich mit den Bestimmungen der Eigenschaften künstlerischen Denkens und ihrer Ausbildung. Es geht um die Eigenschaften künstlerischer Erkenntnis- und Gestaltungsprozesse.

Dieser erste Entwurf von Zusammenhängen zwischen Lebenskunst und künstlerischer Bildung endet mit einer ethischen Perspektive. Denn letztlich entscheidet sich die Tauglichkeit einer Bildung im praktischen Handeln des Individuums und in den geistigen Voraussetzungen und Orientierungen, die es dazu entwickeln kann. Es geht um die Diskussion grundlegender Aspekte der künstlerischen Bildung eines schöpferischen Subjekts.

Foto, Video, Computer - experimentelle Räume

Als Beispiele künstlerischer Strategien werden exemplarisch Werke der Künstler Bill Viola und Mariko Mori dahingehend befragt, auf welche Weise sie neue Medien wie digitale Fotografie oder Video einsetzen, um subjektive künstlerische Erzählungen zu entwickeln. Die Auswahl dieser KünstlerInnen begründete sich durch die Prägnanz und die Unterschiedlichkeit ihrer künstlerischen Strategien in der Nutzung elektronischer Medien. Viola und Mori stehen exemplarisch für Varianten der künstlerischen Erzählung mit neuen Medien. Die in diesem Zusammenhang erarbeiteten Aspekte eröffnen modifizierende Bezüge zu Werken anderer KünstlerInnen in diesem Bereich.

Die komplexen Herausforderungen an die Kunstpädagogik in einer ästhetisierten Konsum- und Medienkultur, verlangen sowohl intellektuelle Auseinandersetzungen als auch Sensibilität bildende Erfahrungen. Künstlerische Bildung umfasst sowohl Verstehens- als auch Erfahrungsprozesse. Es gehört zur Eigenschaft des Künstlerischen und der künstlerischen Bildung, dass sie Differenzierungen betreiben und jedes neue Thema, jedes neue Projekt seine eigenen, spezifischen Anforderungen und Möglichkeiten beinhaltet. Diese im Rahmen der persönlichen Voraussetzungen zu erfassen und in schülerorientierten Bildungsprozessen zu aktivieren, ist die Aufgabe des Kunstpädagogen.

Künstlerische Bildung zwischen Unterrichtsfach und Lernprinzip

Die künstlerische Bildung kann bei richtiger Anwendung die Grenzen eines Schulfaches überwinden und ein grundsätzliches Lernprinzip darstellen.

Unter dem Druck der Realität haben viele Schulen schon längst begonnen, neue Wege zu beschreiten und Lernformen einzuführen, die den Stundenrhythmus, den Frontalunterricht und die Fächereinteilung zugunsten von offeneren Zeitkontingenten, Lernwerkstätten und fächerverbindender Zusammenarbeit überwinden. – Interdisziplinarität ist ihr immanent: das künstlerische Projekt als Form des kreativen Lernens.

Ästhetische Bildung fördert Sinnstiftungsprozesse und hilft Kompetenzen wie Wahrnehmungsbereitschaft, Umgangsfähigkeit mit Chaos, Kommunikationsfähigkeit, individuelle Gestaltungsfähigkeit, Arbeit mit Unklarheit und Anschlussfähigkeit für Neues auszubilden.

Anforderungen an den Kunstlehrer und seine Ausbildung

Der Kunstpädagoge muss aufgrund seiner Ausbildung in der Lage sein, das

komplexe Feld formaler Gestaltung, inhaltlicher Zusammenhänge und pädagogisch-didaktischer Methoden zu überblicken, um darin agieren zu können, ohne indes die Absicht zu verfolgen, es vollständig zu kontrollieren. Um dieses differente Verhältnis von Kontrolle und Kontingenz auszuhalten, ja es geradezu als Voraussetzung lebendiger, kreativer Lernprozesse in der künstlerischen Bildung zu begreifen und zu praktizieren, bedarf es der eigenen Erfahrung in den Wechselverhältnissen von Kontingenz und Kontrolle, von Scheitern und Gelingen, von disparater Vielfalt des Möglichen und den Notwendigkeiten des Formprozesses. In diesen künstlerischen Auseinandersetzungen erst kann der Kunstpädagoge ein tief greifendes Verständnis seines Handlungsfeldes erarbeiten, hier kann er seine eigene Kreativität entdecken und – auf konfliktreichem Weg – ein entsprechendes Selbstbewusstsein entwickeln. In der eigenen künstlerischen Gestaltungsarbeit zeigt der Kunstpädagoge das, was er auch seinen Schülern vermitteln will: die Fähigkeit zur Formulierung einer eigenen Position in der Auseinandersetzung mit einer Sache.

Künstlerische Projekte im Unterricht

Experimente – Aufgabe – Schülerarbeiten – Lernaspekte

Der Autor zeigt am Ende des zweiten Bandes ausführlich an einer Reihe von im Unterricht realisierten Beispielen (Fotografie – Prospekte – Masken – Figuren – Behausungen – Fahrzeuge als Bedeutungsträger – Selbstinszenierung – Fotografie – Video), was er unter einer zeitgenössischen Gestaltungspraxis versteht.

Die nicht unwesentliche Frage, welche Herausforderungen in methodischer und welche Probleme in disziplinärer Hinsicht und bei der Umsetzung so komplexer Themenstellungen entstehen können, wird allerdings nicht gestellt.



Helga Buchschartner Kunst entdecken

Eingerahmt von doppelseitig angelegten *Synopsen* zur Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts erschließen sich dem Lesepublikum sieben, inhaltlich pointiert zusammengestellte Kapitel. Die Auswahlkriterien entsprechen dem Erkenntnis- und Klärungsbedarf nicht nur von Schülerinnen und Schülern, sondern auch dem der meisten kunstinteressierten Erwachsenen. Erläuterungen zum *Kunstbegriff* und zu den *Kunstgattungen* sind ebenso angeführt wie ein übersichtliches Kompendium von künstlerischen *Gestaltungsmitteln* und *Gestaltungsstrategien*. Wiederum nach Gattungen gruppiert wird der *Entwicklung* der Kunst in den letzten beiden Jahrhunderten nachgegangen. Die abschließenden Kapitel befassen sich

ausgehend von den *Wahrnehmungsgesetzen* mit kunstwissenschaftlich und kunstpädagogisch orientierten *Methoden* der Rezeption und Analyse.

Ein *Überblicksschema* zum Beschreiben, Analysieren und Interpretieren von Kunstwerken rundet den Weg des Kunst-Entdeckens ab.

Die Textseiten sind mittels Zwischen-titel übersichtlich gegliedert und werden von einem *didaktischen Teil* in Form von Arbeits- und Denkaufträgen begleitet. Am Ende des jeweiligen Kapitels unterstützen eine Zusammenfassung und weiterführende Arbeitsanregungen mit methodischen Hinweisen den Lernerfolg. Zur Selbstevaluierung laden „*Musteraufgabe und Lösungshorizont*“ ein. Ein farbig differenziert gehaltenes *Leit-*

system von Stichworten, symbolischen oder numerischen Hinweisen sowie von Textabsätzen im didaktischen Teil vernetzt die Inhalte der einzelnen Kapitel optimal.

Der seit Wölfflin tradierten vergleichenden „Doppelprojektion“ wird im Abbildungslayout weitgehend Rechnung getragen.

Sowohl inhaltlich begrifflich als auch visuell wird die fachliche Unterrichtsarbeit hervorragend unterstützt und geleitet. Für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe liegt hiermit ein motivierendes und handliches Lernbuch vor, das seinen Wert über den Schulgebrauch hinaus behalten wird.

Insgesamt ein sehr empfehlenswertes Buch. Schauen Sie hinein!

Dietrich Grünewald
Hrsg.: Kunst entdecken. Oberstufe, Cornelsen Verlag, Berlin 2009
232 S., durchgehend farbig illustriert, ISBN 978-3-06-120106-7,
Preis: 19,95 €

Wolfgang Richter Räume ergreifen, Orte definieren

Unter „Raum“ wird im alltäglichen Sprachgebrauch meist eine topografische Bestimmung verstanden. Im wissenschaftlichen Diskurs erweist sich der Begriff als vielschichtiges Konstrukt, das sich über die Jahrhunderte zu komplexen Vorstellungen über seine Eigenschaften, Auswirkungen und Grenzen entfaltet hat. Dazu trugen Kunst, Philosophie, Soziologie, Architektur, Geschichte, Politik und Religion in erheblichem Maß bei.

Kunibert Bering und Alarich Roach legen als Ergebnis ihrer langjährigen Auseinandersetzung mit dem Thema in einer zweibändigen Untersuchung auf fast 1000 Seiten und mit ca. 500 Abbildungen eine Zusammenschau vor und haben sich dabei dennoch „nur“ auf eine exemplarische Darstellung beschränkt.

Die breit angelegte Synopse der Entwicklungen, Begründungen und Aus-

wirkungen von Raumkonzepten reicht von der griechischen Antike des 6. vorchristlichen Jahrhunderts bis in die unmittelbare Gegenwart. Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Architektur, einbezogen sind aber auch die bildende Kunst bis hin zu den neuen Medien. Leider bleiben dabei Raumkonzepte außereuropäischer Kulturen ausgeklammert – vielleicht kann das später in einer Fortsetzung nachgeholt werden.

Den Autoren gelingt es in einer überschaubaren Form, den entworfenen, konstruierten und gestalteten Raum neben seiner anschaulichen Materialität auch als Metapher verständlich zu machen. Denn Raum – das ist eine der zentralen Botschaften – entwirft immer auch Ordnungen und Orientierungen und ist somit Ausdruck gesellschaftlicher Prozesse. Die Wirkung, die

von Räumen ausgeht, bestimmt die Lebenspraxis mit.

Stadtplanung und Wohnbau von der Antike bis zur Megalopolis, sakrale Orte, Bauprogrammatiken, Blickachsen, Perspektive, Ereignisräume spielen dabei ebenso eine Rolle wie das Spiel mit Illusionen. Raum und Herrschaft, Raumvorstellungen in totalitären Systemen, das Museum als inszenierter Raum, utopische Konzepte, die Idee des Gesamtkunstwerks oder virtuelle Räume geben aufschlussreiche Einblicke in die wechselseitigen Bezüge zwischen Raumvorstellungen und dem Handeln des Menschen.

Eine Fundgrube nicht nur zu Spezialthemen, sondern ein verlässliches Kompendium, welches das Thema in spannende Facetten gliedert und über interdisziplinäre Zugänge den Horizont erweitert.

Kunibert Bering, Alarich Roach: Raum. Gestaltung Wahrnehmung Wirklichkeitskonstruktion. Oberhausen (Athena Verlag) 2008.
2 Bände, zusammen 84.50 € ISBN 978-3-89896-343-5



Alexandra Viehhauser

Themenführungen im Stadtraum Wien

jederzeit im Az W buchbar

Anmeldung: Architekturzentrum Wien, 01-522 31 15, office@azw.at
Preis pro SchülerIn: Euro 3,50 bzw. bei der 3-stündigen Führung Euro 4,50

Dialogische Rundgänge mit ergänzendem Fotomaterial und Plänen. Aktives Einbeziehen durch Diskussionen und Aufgabenstellungen wie Anfertigen von Skizzen, Situationsanalysen, Rollenspielen und Suchaufträgen.

Glück mit „pool“ – Alt Erlaa und das Kabelwerk

Im Rahmen dieser Tour werden Alt Erlaa und das Kabelwerk besucht, zwei sowohl städtebaulich wie auch sozial einzigartige Projekte des Wiener Wohnbaus.

Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Großanlage der 1970er Jahre und des erst vor kurzem fertig gestellten Kabelwerks werden analysiert und Verschiedenheiten hinsichtlich Architektursprache, baulicher und sozialer Infrastruktur sowie topographischer Einbindung verglichen und herausgearbeitet. Highlight: Besuch der Dachterrasse von Alt Erlaa

Treffpunkt: U6 Station Alt Erlaa / Ende: Kabelwerk (U6 Station Tscherttegasse) / Dauer: 2 h

Wohnen – sozial und exklusiv

Untersucht werden unterschiedliche Wohnformen, um sich der eigenen Wohnbedürfnisse bewusst zu werden. Wir besuchen den Rabenhof als Beispiel

frühen sozialen Wohnbaus und für den heutigen geförderten Wohnbau die Gasometer. Für eine längere Tour schlagen wir den Besuch des Karl-Marx-Hofs, des Wohnparks Donau-City und des Mischek-Towers als Kontrast vor.

Treffpunkt: Eingang Rabenhof Theater / Ende: Gasometer / Dauer: 2 h

Treffpunkt: U4 Station Ausgang Heiligenstadt / Ende: Mischek-Tower (Donau-City) / Dauer: 3 h

Der Gürtel – Wo Wien zur Großstadt wird

Was macht eine Großstadt aus? Wir untersuchen die Verkehrswege, den öffentlichen Raum, den Datenhighway der Hauptbibliothek, die Lokalszene und





diskutieren die Maßnahmen des Städtebaus, die zum Imagewandel des Gürtels geführt haben.

Treffpunkt: Cafe Westend, gegenüber vom Westbahnhof / Ende: Josefstädterstraße / Dauer: 2 h

Die Wiener Ringstrasse

Entlang der Ringstraße analysieren wir die Bauten von Theophil Hansen, Heinrich Ferstel, August Siccard von Siccardsburg, Friedrich Schmidt, Eduard van der Nüll, Gottfried Semper und Carl von Hasenauer

Treffpunkt: Maria-Theresien-Platz / Dauer: 2 h

Da schau her!

Architektur als Imageträger, Formen der Repräsentation durch Gebäude entlang des Donaukanals. Gegenüberstellung der gestalterischen Mittel vom Historismus über die Moderne zur Gegenwart. Besucht werden: Ministerium am Stubenring, Österreichische Postsparkasse, Urania, Media Tower, Uniqa Tower, IBM sowie das Bürohaus k47 am Franz-Josefs-Kai.

Treffpunkt: Postsparkasse / Ende: Schwedenplatz / Dauer: 2 h

Die unbewusste Verführung

Kritische Auseinandersetzung mit Shopdesign und Einkaufsverhalten. Diskussion der Eingangs- und Schwellenbereiche, der Schaufenstergestaltung und

Zielgruppen anhand unterschiedlicher Typologien wie Einzelhandelsgeschäfte, Warenhäuser und einem Einkaufszentrum. Wir besuchen unter anderem die Ringstraßengalerien, das Kaufhaus Steffl, H&M, Haashaus, Schullin 2, Ciro, Retti, Schullin 1 und das Looshaus.

Treffpunkt: Ringstraßengalerien, Kärtnering-Hof, innen vor dem Segafredo / Ende: Michaelerplatz / Dauer: 2 h

Aufgehängt und ausgestellt.

Wiener Museen im Wandel der Zeit

Sowohl die gesellschaftliche Funktion als auch die Gestalt der Museen hat sich im Laufe der Zeit von der wissenschaftlichen Sammlung zum Edutainment gewandelt. Der Rundgang beginnt bei der Albertina, geht weiter zum Kaiserforum, vorbei an den Hofmuseen bis zum Museumsquartier, wo wir drei konträre zeitgenössische Museumskonzepte besprechen. Anhand von internationalen Beispielen und den besichtigten Bauten diskutieren und skizzieren wir unsere eigenen Vorstellungen eines Museums.

Treffpunkt: Albertina / Ende: Museumsquartier / Dauer: 2 h

Der Berg ruft! – Wohnen und Arbeiten am Wienerberg

Nirgendwo in Wien treffen Vergangenheit und Gegenwart des Wiener Wohnbaus so unmittelbar aufeinander.

Der Rundgang führt uns zum George-Washington-Hof, der als Errungenschaft des Roten Wien speziell zur Verbesserung der Wohnungsnot der Ziegelerbeiter (sogenannter «Ziegelböhm») beitrug. Weiter zur neu errichteten Wienerberg City, die Freizeit, Wohnen und Arbeiten großstädtisch verbindet.

Treffpunkt: Stefan-Fadinger-Platz (= Endstation Straßenbahn Nr. 65) / Ende: Twin Tower / Dauer: 2-3 h

Berufsbild ArchitektIn

Was genau tun ArchitektInnen? Was gehört zu ihren Aufgabengebieten? Was bedeutet Städtebau? Oder was ist der Unterschied zwischen BauingenieurIn und ArchitektIn? Gemeinsam untersuchen wir die Arbeitsgeräte von früher, schauen uns Originalpläne und -modelle an und besuchen im Anschluss ein Architekturbüro, um die unterschiedlichen Arbeits- und Produktionsweisen auszuloten.

Treffpunkt: Az W / Ende: im jeweiligen Architekturbüro / Dauer: 2h

Vom Grätzl zum höchsten Haus

Vom Arbeiterbezirk zu einem neuen attraktiven Arbeits-, Wohn- und Ausbildungsort: Aktive Stadtentwicklung am Beispiel des 20. Bezirks. Eine Analyse der Maßnahmen für eine Verbesserung von städtischer Lebensqualität vom Hochstädtplatz über den Winarskyhof bis zum Millenniumstower, dem höchsten Haus Österreichs. Gemeinsam analysieren wir Grätzelmanagement, Stadtentwicklungsplan, Gentrifizierung und den Einfluss von EU-Geldern in ein sogenanntes Zeil-2-Gebiet.

Treffpunkt: U6 Station Dresdnerstraße, Aufgang Dresdnerstr. / Ende: Millenniumstower / Dauer: 2 h





Josef Hofer /Gottfried Dangl

Öko-Energie in der Schule

Station Experimente zur
Photovoltaik

24 Schüler/innen der 4c Klasse des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums, zwei Lehrer (Mag. Dangl / Physik und Mag. Hofer / Technische Werkerziehung), der schulautonome Pflichtgegenstand „Physikwerkstatt“ und viele visionäre Ideen waren die Ausgangslage für ein zukunftsweisendes Projekt am Schulzentrum der Kreuzschwestern Linz. Im Schuljahr 2007/08 sollte ein Energie-Lehrpfad entstehen, der

verschiedene ökologische Möglichkeiten der Energiegewinnung veranschaulicht und dabei an die Lebenspraxis der Schüler/innen anschließt. Das selbsttätige Lernen stand im Vordergrund und so wurde die Thematik „Energie“ in Bezug auf ihre Gewinnung und Einsparpotentiale mit hoher Eigenverantwortung erarbeitet. Die 4c Klasse des Schuljahres 2008/09 setzte das Projekt erfolgreich fort!

Nach Energieverbrauchsmessungen, die mit den Messgeräten der Schule in den Haushalten der Schüler/innen durchgeführt wurden, und einer lehrreichen Exkursion an die Fachhochschule für Öko-Energie-Technik in Wels wurden die verschiedenen Module für den Lehrpfad von Grund auf entwickelt und gebaut. Die Schüler/innen zeigten dabei bemerkenswerten Enthusiasmus und widmeten sich auch in ihrer Freizeit dem Projekt. Sie wurden neben den Lehrkräften von verschiedenen externen Institutionen und Firmen unterstützt: Land Oberösterreich, Ökolog, Forum Umweltbildung, Fachhochschule Wels für Öko-Energie-Technik, IMST-Fonds, Verein der Schulsponsoren, Fa. Etech Linz, Fa. M-Tec Arnreit, Fa. Steininger Pregarten.

Im Zeitraum November 2007 bis Juli 2008 entstanden insgesamt 14 Module, die unter anderem die Nutzung der Sonnenenergie, die Nutzung mechanischer Kräfte wie Wind, Wasser und Muskelkraft sowie weitere moderne Technologien veranschaulichen. Es wurde angestrebt, aus möglichst einfachen Materialien, zum Teil auch aus Abfallprodukten wie zum Beispiel einem alten Fahrrad oder einer kaputten Jalousie, funktionierende Öko-Energie-Modelle zu bauen. Technische Details und Zusammenhänge wurden so dargestellt, dass die Grundprinzipien auch für die Schüler/innen nachvollziehbar werden.

Die beiden Aktionstage „Öko-Energie-Technik“ im Juli 2008 und Oktober 2009 waren der Höhepunkt des Projektes. Nach dem Fachvortrag des renommierten FH-Prof. DI Dr. Peter Zeller wurde der Lehrpfad von Fr. Direktorin HR Mag. Beatrix Unger eröffnet. Hr. Landesrat Rudi Anschöber besuchte am ersten Aktionstag den Lehrpfad, betonte vor mehr als 250 Schüler/innen und Ehrengästen die besondere Wichtigkeit eines ökologischen Weges in der Energieversorgung der Zukunft und stellte sich mit Dr. Zeller den Fragen der Schüler/innen.



Anschließend bestand die Möglichkeit zur Besichtigung des Lehrpfades. Mit großer Professionalität und Begeisterung führten die Schüler/innen der Projektklasse ihre Schulkollegen/innen weiterer 10 Klassen sowie die zahlreichen Besucher/innen durch die Ausstellung.

Die Ergebnisse des Projektes konnten sich sehen lassen: Es wurde eine Solaranlage präsentiert, mit deren Hilfe die Temperatur in einem Wasserbehälter innerhalb kurzer Zeit um 20° C erwärmt werden konnte, ein selbst gebauter Solarofen heizte Wasser auf 60° C auf, mit Hilfe eines Fahrradtriebes und durch Einsatz von Windkraft konnte Strom erzeugt und abgelesen werden. Weiters waren Modelle einer kontrollierten Wohnraumlüftung, Schautafeln mit Hinweisen zur Energieeinsparung, eine Solardusche, ein kleines Fahrzeug mit Antrieb durch eine Brennstoffzelle, ein Strom generierendes Wasserrad und ein hervorragend funktionierendes Modell einer Wärmepumpe zu sehen. Zur Überprüfung des Wissenszuwachses stand ein Quiz bereit.

Besonders bemerkenswert ist die im Rahmen dieses Schulprojektes realisierte Installation einer Photovoltaik-Forschungs-Anlage auf dem Schulareal, die auch zukünftigen Schüler/innen in eindrucksvoller Weise den Vergleich zwischen verschiedenen Solarmodul-Technologien ermöglicht, auf die Bedeutung von Öko-Energie-Technik hinweist und zudem ökologisch erzeugten Strom in das Schulnetz liefert.

Allen Mitwirkenden, insbesondere den hoch motivierten Schüler/innen, sei abschließend gedankt. Es bleibt zu wünschen, dass dieses Projekt nachhaltige Wirkung zeigt und somit zur Reduktion des Energieverbrauchs beiträgt.

von oben:

Station Energiesparend beleuchten

Aufbau einer Schau- und Messtafel

Station Windkraft

Station PV-Forschungsanlage



Josef Hofer



Gottfried Dangl





Es liegt in der kindlichen Natur, Erwachsene mit der Frage nach dem „Warum?“ zu löchern. Diese Frage steht bei Kindern immer im Mittelpunkt, egal ob es sich um Alltagsanwendungen handelt oder es faszinierende Phänomene aus Natur und Technik sind, die begeistern. Diese Neugier zu stillen und das Interesse an naturwissenschaftlichen und technischen Themen zu fördern, hat sich EDUCATION HIGHWAY Innovationszentrum für Schule und Neue Technologie GmbH mit der TechnikBox zum Ziel gesetzt.

Durch den Einsatz der TechnikBox, die von Technikdetektiven als Leitfiguren begleitet wird, können Kinder in pädagogisch didaktisch aufgebauten Experimentierreihen beobachten, ausprobieren, Thesen aufstellen und prüfen lernen. Diese kindgerechte und motivierende Wissensvermittlung prägt eine positive Einstellung zu Technik und Naturwissenschaften, was wiederum die Attraktivität technischer Ausbildungszweige und Berufe bei den SchülerInnen erhöht.

Inhalt der TechnikBox

Mehr als 100 anschauliche Experimentier- und Arbeitsanregungen aus verschiedenen Themenfelder der Technik und Naturwissenschaft sind enthalten. Diese entsprechen dem österr. Volksschullehrplan und decken Inhalte von allen vier Schulstufen ab.

Folgende Themenbereiche sind inkludiert:

- ▶ Wasser
- ▶ Chemie
- ▶ Strom
- ▶ Feuer
- ▶ Wärme
- ▶ Luft
- ▶ Töne
- ▶ Magnetismus
- ▶ Mechanik



Technik und Schule

Folgende Säulen werden im Rahmen des Projektes abgedeckt und zeichnen für eine nachhaltige Veränderung verantwortlich:

▶ Material

Experimentiermaterial wird kompakt in Form einer TechnikBox samt Unterrichtsmaterialien sowie LehrerInnenhandbuch und begleitender Website zur Verfügung gestellt.

▶ Didaktik

Eine verpflichtende Basisschulung wie auch praxisbegleitende Fortbildungsmodulen werden für PädagogInnen angeboten.

▶ Praxisbezug

Ein fächerübergreifender Ansatz sorgt für die praktische Anwendung des Wissens, die durch Beispiele aus der Erfahrungswelt der Kinder und vor allem auch der OÖ Wirtschaft manifestiert und gefördert wird.

Innovatives Oberösterreich 2010

Dieses Projekt wird im Wirtschaftsprogramm „Innovatives Oberösterreich 2010“ umgesetzt. Ziel dieser Maßnahme ist, das Interesse für Technik frühzeitig und kompetent zu fördern.

Derzeit wird die TechnikBox an zehn Schulen eingesetzt sowie evaluiert und um weitere Themenbereiche ergänzt.

Ein Roll-Out der TechnikBoxen ist in OÖ für das Jahr 2008 geplant.



EDUCATION HIGHWAY

Innovationszentrum für Schule und Neue Technologie GmbH

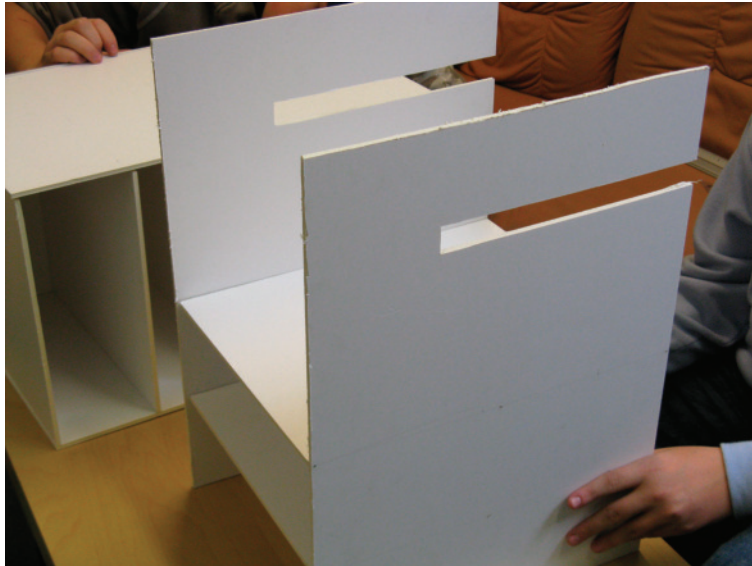
Kontakt: Barbara Bamberger, MAS, MSc
Hafenstraße 47-51, 4020 Linz
E-Mail: b.bamberger@ist.eduhi.at
Tel: 0732 7880 78
Fax: 0732 7880 7888

© EDUCATION HIGHWAY, 2007



Uschi Görlitz

Neugestaltung eines Klassenraums



Praxisnaher, fächerübergreifender Unterricht mit der Partizipation von Schülerinnen und Schülern in Technischem Werken, Mathematik und Geometrisch Zeichnen – ein IMST-Projekt im Schuljahr 2007/08

Einen Klassenraum an der „Lernwerkstatt Donaustadt“, einer Wiener KMS, mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam neu zu gestalten, war unser Vorhaben. Wir, das waren im Frühjahr 2007, als unser Projekt begann, 20 Schüler und Schülerinnen einer 3. Klasse, integrativ, und ich, Hauptschullehrerin für Mathematik, GZ, Informatik und Werken. Nach Umstellaktionen mit der alten Möblierung im Frühjahr 2007 startete das Projekt im Herbst 2007 mit Unterstützung des IMST-Fonds. Die Schüler und Schülerinnen waren mittlerweile in der 4. Klasse, unsere Direktorin hatte zudem finanzielle Unterstützung durch Sponsorgelder zugesagt.

Da ich in dieser Klasse Werkerziehung, Mathematik und GZ unterrichtete,

war fächerübergreifender Unterricht über längere Zeiträume möglich und erlaubte eine einigermaßen flexible Zeiteinteilung. Der Unterricht konnte in den beteiligten Fächern frei nach den jeweiligen Arbeitsthemen organisiert werden. Alle drei Fächer bekamen durch Praxisnähe einen unmittelbaren Bezug zur Lebensrealität der Schüler und Schülerinnen. Es war hilfreich, nicht immer mit der ganzen Klasse zu arbeiten – der Unterricht in GZ und Werkerziehung ist in zwei Gruppen geteilt.

Wir starteten mit der Unterstützung des jungen Architekten Itai Margula, den uns das Architekturzentrum Wien vermittelte. Zunächst gab es eine Bedarfserhebung. Welche Wünsche hatten die Schüler und Schülerinnen, und was wollten wir denn alles gemeinsam verändern? Mit Beginn der praktischen Arbeit – zuerst wurde die Tafel als „blackboard“ gestrichen – kam Leben in die Sache. Die Jugendlichen hatten Interesse und Freude an der Gestaltung „ihres“ Raumes.

Bald war klar, dass wir neue Tische und Sessel bestellen würden, die Schüler und Schülerinnen recherchierten im Internet und bestellten Probeexemplare. Die neuen Tische sollten außerdem kein Bankfach haben, da es große Schüler und Schülerinnen beim Sitzen stört. Die Bankfächer mussten durch „etwas anderes“ ersetzt werden.

Abb.1, Aus Kappaplatten wird der Prototyp hergestellt.



Schülerinnen und Schüler in der Arbeitswelt

Wir entschieden uns für ein aufsteckbares Regal, das wir selber planen und bauen wollten, ein Schüler fand den Namen „hang over“ dafür. Dieses Hängeregale wurde gezeichnet, aus Kappaplatten wurden einige Prototypen angefertigt und den tatsächlichen Bedürfnissen angepasst (Abb.1). In der Tischlerei von Wien-Work (Integrative Betriebe und AusbildungsgmbH in 1150 Wien, Tannhäuserplatz 2) konnte das Regal in Serienfertigung von den Schülerinnen und Schülern gefertigt werden, nachdem die Kosten dafür kalkuliert worden waren. Herr Fonasek, ein Ausbilder, leitete die Schüler und Schülerinnen bei den einzelnen Arbeitsschritten geduldig und bestimmt an, die Jugendlichen

Abb.2, Arbeit mit der Lamello-Maschine



Abb.4, Die Regale werden zusammengebaut.

Abb.3, Die Stichsäge am Arbeitsplatz



Ursula Görlitz
Lehrerin an der Lernwerkstatt Donaustadt, Steinbrechergasse, 1220 Wien, Keramikünstlerin, Mitglied der IG Bildende Kunst, Studium an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, Lehramtsprüfungen für Mathematik, Technisches Werken, Geometrisch Zeichnen und Informatik, Zusatzausbildung im Bereich der Reformpädagogik und der Motopädagogik, Besuchsschullehrerin der PH Wien, steht vor dem Abschluss ihres Studium an der Akademie der Bildenden Künste zum Lehramt für Werkerziehung und Textiles Gestalten

konnten einen Einblick in die Arbeitswelt bekommen (Abb.2 und Abb.3).

Es hat sich als gute Lösung erwiesen, beim der Arbeit am „hang over“ in der Tischlerei und auch beim Zusammenbau von einzelnen Möbelstücken in der Schule reine Mädchengruppen zusam-

menzustellen (Abb.4). So konnten sie nach ihrem Tempo und nach ihren Fähigkeiten arbeiten, ohne von den Burschen verdrängt zu werden.

Die Arbeit in der Tischlerei hat den Schülerinnen und Schülern und auch mir sehr gut gefallen. Ein Geheimnis für das große Engagement der Schülerinnen und Schüler scheint darin zu liegen, dass sie dort als Mitglieder der Arbeitswelt behandelt wurden. Eine solche außerschulische Arbeitsform ist für mich unbedingt wiederholungswürdig (Abb.5).

Da nur eine der beiden vierten Klassen unserer Schule an diesem Projekt teilnehmen konnte, hatte ich eine direkte Vergleichsmöglichkeit. Sowohl für Schüler und Schülerinnen als auch für Lehrer und Lehrerinnen war und ist es angenehmer, in die neu gestaltete Klasse zu gehen und sich darin aufzuhalten. Die andere vierte Klasse hat auf diese Tatsache recht eifersüchtig reagiert.

Bei aller Vorsicht vermute ich doch, dass sich die allgemeine Leistungsbeurteilung der Jugendlichen – im Vergleich mit der anderen vierten Klasse – verbessert hat.

Bei der Projekt-Vorstellung im Rahmen eines Besuchs von LSI Tuschel, LSI Grö-



pel und Insp. Grubich-Müller zum Thema Integration im April 2008 präsentierten zwei Schüler unsere Ergebnisse mit einer Powerpoint-Show. Zum Projekt und auch zur Präsentation gab es äußerst positive Rückmeldungen.

Fazit

Ich selbst habe bei diesem Projekt auch einiges gelernt. Oft musste ich erfahren, dass es schwierig und teilweise fast unmöglich ist, ein solch komplexes Projekt

alleine durchzuführen. Ich hätte mir eine Kollegin oder einen Kollegen gewünscht, die/der mich „tatkräftig“ unterstützt hätte. Manchmal ist die Arbeit an die Grenzen meiner Leistungsfähigkeit gegangen und so gab es zwischendurch immer wieder kurze schöpferische Pausen. Besonders toll war in diesem Zusammenhang die Unterstützung einer Studentin und eines Studenten, die ich als Besuchsschullehrerin der PH Wien betreut habe.



Abb.5, Das erste fertige „hang over“



Erwin Neubacher

Technisches Werken als Maturafach am WRG Salzburg

Oder wie die Vision vom Technischen Werken als Langform an Kontur gewinnt.

Im Schuljahr 08/09 ist für SchülerInnen der 5. Klassen des Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasiums Salzburg erstmals auch in der Oberstufe das Fach „Technisches Werken“ als *schulautonomer Wahlpflichtgegenstand* „Design – Architektur – Technik“ – (DAT) wählbar.

Als Wahlpflichtgegenstand wird DAT in der 6., 7. und 8. Klasse mit je zwei Stunden angeboten und kann zwei- oder dreijährig gewählt werden, was in letzterem Fall zur *mündlichen Reifeprüfung mit Prüfungsgebiet der Gruppe A* berechtigt. Der im letzten Jahr entwickelte Lehrplan wurde vom Landesschulrat für Salzburg begutachtet und mit 28. 5. 2008 genehmigt. Die im Jänner 2009 erhobene Wahlpflichtanmeldung für die SchülerInnen der 5. Klassen ergab eine Anmeldezahl für DAT von **21!!!**

Ausgangssituation

Das Wirtschaftskundliche Bundesrealgymnasium Salzburg (WRG) führt erst seit dem Schuljahr 1993/94 das Fach Technisches Werken in der Unterstufe als alternativen Pflichtgegenstand zum Textilen Gestalten, nachdem gegen Ende der 1980er Jahre erstmals Bur-schen in die einst hauswirtschaftliche Mädchenschule aufgenommen wurden.

Das Fach ist für die Unterstufe typen-bildend mit einem Stundenausmaß von je zwei Stunden in der 1. und 2. Klas-

se und je drei Stunden in der 3. und 4. Klasse. Mittlerweile werden zwischen vier und fünf Technische Werkgruppen pro Jahrgang geführt. Mit dem Übertritt in die Oberstufe endet jedoch dieser Schwerpunkt abrupt, was seit Jahren von SchülerInnen und Eltern bedauert wird. Dieses Bedürfnis wurde im Rahmen einer Pädagogischen Konferenz 2007 von FachkollegInnen aufgegriffen. In der Folge wurde die Idee zu einem Oberstufenfach geboren.

Grundsätzliche Überlegungen zu einem Oberstufenfach Technisches Werken und dessen Identität

Im Schuljahr 2007/08 begannen die Überlegungen zu einem Oberstufenfach. Dabei standen zwei grundsätzliche Fragen am Beginn:

Unter welchen Gesichtspunkten kann sich „Technisches Werken“ in die *bestehende Oberstufenidee des WRG* einfügen und so zur *Stärkung der Langform* beitragen?

Was sollte ein Oberstufenfach „Technisches Werken“ aus *fachlicher Sicht* leisten?

Die Oberstufe des WRG gliedert sich in einen naturwissenschaftlichen und einen kulturellen Zweig, wobei alle SchülerInnen insgesamt drei Praktika (humanwissenschaftliches, wirtschaftswissenschaftliches, entwicklungs- und

sozialpsychologisches Praktikum) zu absolvieren haben. Die daraus entstandene Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen im Salzburger Raum ist ein Spezifikum der Oberstufe.

Damit DAT als Wahlpflichtfach von SchülerInnen beider Oberstufenzweige wählbar ist, sind grundsätzliche Überlegungen notwendig.

Leitideen und die sich daraus ergebenden Folgen für den Lehrplan

Unter welchen Bedingungen können design-, architektur- und technikbezogene Inhalte sowohl für naturwissenschaftlich- als auch für kultur-/kunstinteressierte Jugendliche attraktiv werden?

Zusammenführung naturwissenschaftlich-technischer und künstlerisch-angewandter Aspekte

Der Gedanke lag nahe, die Interessensgebiete in den Werkaufgaben und Themenaufbereitungen zu verbinden. In vielen Fachgebieten, die die TEW behandelt, ist dies ohnehin selbstverständlich (Architekt – Bautechniker, Designer – Ingenieur, ...). Die sich bedingenden, oft getrennt wahrgenommenen Komponenten des Naturwissenschaftlich-Technischen und des Künstlerisch-Angewandten gilt es bewusst zu machen und in konkreten Beispielen und Werkaufgaben zu verbinden.



Erwin Neubacher,
Mag.art.

Technischer Werklehrer
am WRG Salzburg, Lehr-
beauftragter an der Uni-
versität Mozarteum/Werk-
pädagogik, Mitbegründer
und Vorstandsmitglied
von „Architektur-Technik
und Schule“ - Salzburger
Modell prozesshafter
Architekturvermittlung
Foto: Patrick Schaudy

So stellt die Vereinbarkeit von naturwissenschaftlich-technischen mit künstlerisch-angewandten Aspekten eine zentrale Herausforderung an das neue Fach dar und ermöglicht zugleich, neue Sichtweisen auf den Unterrichtsgegenstand TEW im Allgemeinen zu entwickeln.

„Eine stärkere Verbindung der drei Fachgebiete Design, Architektur und Technik soll über Gemeinsamkeiten erreicht werden und als sich bedingende Elemente verstanden werden.

Diese Gemeinsamkeiten beziehen sich sowohl auf didaktische wie auch methodische Fragen.

Eine Verknüpfung von künstlerisch-angewandten mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten soll zu ganzheitlicherem Verständnis der Fachgebiete führen.

So bilden sich die Lehrplaninhalte nicht mehr aus 3 separierten Fachgebieten, sondern aus übergeordneten Lernfeldern, die sich als gemeinsame, zentrale, fachbezogene Aspekte darstellen.“ (Lehrplan Technisches Werken als Langform – von der Unterstufe zur Oberstufe)

„Die Vernetzung von technischen mit ästhetischen Aspekten ist in der Lehrstoffbehandlung anzustreben. Den naturwissenschaftlich-technischen wie künstlerisch-angewandten Arbeits- und Zugangsmethoden ist Rechnung zu tragen.

Die Beziehungen zwischen den Disziplinen Design-Architektur-Technik-Naturwissenschaft-Kunst sind in ihren Spannungsfeldern auszuloten und bewusst zu machen.

Der Vernetzungsgedanke soll auch über die unmittelbaren Fachgebiete hinausgehen.“ (LP: Didaktische Grundsätze)

Erweiterung des Technikverständnisses

Unter der Prämisse der Vernetzung musste ein zum Unterstufenverständnis geändertes Bewusstsein gegenüber technischen Inhalten aufgebaut werden. Weil die Teilbereiche der Technik – Mechanik, Strömungs- und Elektrotechnik – nicht ausreichen, unsere Vorstellungen zu erfüllen, musste der Fachbereich erweitert werden.

So wird das Fachgebiet der Technik im DAT-Lehrplan entsprechend der fachtheoretischen Einteilung in „Stoff umsetzende“, „Energie umsetzende“ und „Daten umsetzende Systeme“ unterteilt, wodurch sich im Vergleich zur Unterstufe Themenfelder (Bautechnik, Materialtechnik) verschieben.

Diese Form der Zuordnung erlaubt den Technikbegriff weiter zu verstehen und differenzierter im Unterricht einzusetzen. So werden z.B. materialbezogene Themen (Bearbeitung, Prüfung, Anwendung, Entwicklung, ...) als technische Komponenten (Stoff umsetzende Systeme) wahrgenommen und behandelt.

Fachbezogene Lernfelder

Eine weitere Folge des Vernetzungsgedankens war die Suche nach Gemeinsamkeiten innerhalb der drei Fachgebiete, wobei es auch um die Integration methodischer und struktureller Aspekte ging.

Darüber hinaus wollten wir die Fachgebiete verbindende und übergeordnete Elemente finden, die wir als fachbezogene Kompetenzen („Lernfelder“) definierten. Unter einer Vielzahl von Möglichkeiten entschieden wir uns für folgende 5 Lernfelder:

- 1) Fachbezogenen Arbeitsmethoden:** Recherchemethoden (Lastenbucherstellung, Bauplatzerhebung, Imaging, ...), Kreativitätsmethoden (Analogiebildung, Intuitives Arbeiten, Disneymethode, ...), Arbeitsmethoden (Modellarten, Messreihen, ...), Prüfmethoden (Materialprüfung, ...), ...
- 2) Handwerk/Fertigungsverfahren:** handwerkliche und industrielle Fertigungsverfahren, Gebrauch und Nutzung von Werkstatt, Werkzeugen, Geräten und Maschinen, sinnliche Erlebnissfähigkeit in der Verarbeitung von Werkstoffen, ...
- 3) Wissen/Theorien:** Kategorien, Theorien, Historische Zusammenhänge, Ideologien, Visionen, ...
- 4) Information/Kommunikation/Dokumentation:** Kommunikationsformen (freie/gebundene Darstellungsfor-

Fachgebiete					
Design		Architektur		Technik	
Lernfelder					
fachbezogene methoden	Arbeits-	Handwerk/ Fertigungsverfahren	Wissen/ Theorien	Information/ Kommunikation/ Dokumentation	Individualität



men, Archivierung, Prozessportfolio, ...), Informationsbeschaffung, Quellenkunde (Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens, ...), Werkzeuge und Geräte (Zeichenwerkzeug, Fotokamera, Camcorder, Scanner, ...), ...

5) Individualität: Subjekt-, Objektbeziehungsebenen, Werthaltungen, individuelle Fähigkeiten, Persönlichkeit und Gestaltungsprozess, ...

So stellt sich der Aufbau des DAT-Lehrplans wie in der Abbildung auf Seite 26 dar.

Forschen und Experimentieren als methodisches Prinzip

Die Grundhaltung des Forschens und Experimentierens, ob im Naturwissenschaftlich-Technischen oder im Künstlerisch-Kreativen, liegt dem LP zugrunde. Das Unterrichtsgeschehen ist daraufhin ausgerichtet, wobei entsprechende Bedingungen von der Unterrichtsplanung bis zur Beurteilung geschaffen werden müssen.

„Forschend-experimentierende Arbeitsweisen in Bezug auf realitätsbezogene Anwendbarkeit sind zu erlernen, zu vertiefen und einzusetzen. In diesem Zusammenhang soll Neugier als grundlegende Haltung dieser Arbeitsweise verstanden und bei den Jugendlichen gefördert werden.“

Dazu soll eine Arbeitsatmosphäre geschaffen werden, in der auch Möglichkeiten des ‚Fehler Machens‘ als wesentlichem Element kreativ-forschender Lernprozesse, zugelassen werden und von den Jugendlichen erprobt werden können. Die Leistungsfeststellung hat darauf Bedacht zu nehmen.“ (LP: Didaktische Grundsätze)

Theorie und Praxis

„Der Unterrichtsschwerpunkt ist auf die eigenständige Entwicklung von Werkstätten und -prozessen zu legen. Theoreti-

sche Grundlagen sollen der Umsetzbarkeit eigenständiger Produktentwicklung dienen und somit praxisorientiert und umsetzungsbezogen eingesetzt werden. Manche dieser Grundlagen werden in anderen Fächern gelegt, wodurch eine Absprache mit KollegInnen angrenzen der Fächer nur förderlich sein kann.

Lernen soll problemorientiert, handlungsorientiert, anwendungsorientiert und sinnhaft sein. Dies dient der persönlichen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt und der nachhaltigen Nutzung des Erfahrenen.

Ein hohes Maß an eigener praktischer Tätigkeit (Werkprozesse) mit zunehmend theoretischer Auseinandersetzung und Diskursen soll demnach den Unterricht charakterisieren.

(...)

Handwerkliche Fertigkeiten sind zu erweitern und durch sinnliche wie theoretische Vertiefung zu bereichern und für Gestaltungsprozesse bewusst nutzbar zu machen.“ (LP: Didaktische Grundsätze)

Zusammenarbeit mit Fachinstitutionen/-leuten

Die Orientierung an den relevanten Fachdisziplinen ist ein explizites Ziel von DAT.

So waren bereits bei der Lehrplanentwicklung einschlägige Büros und Institutionen (Designbüro „Kiska“, Architekturbüro „Halle 1“, „MUT“ Mädchen und Technik, ...) im Raum Salzburg Stadt und Umgebung eingeladen, Ideen und Forderungen an einen Oberstufenlehrplan einzubringen und zu diskutieren.

Die Ergebnisse führten zu Schwerpunktverschiebungen im Lehrplan und zu Erweiterungen in den Fachperspektiven.

Die bereits bestehende schulexterne Infrastruktur (Wirtschafts-/Arbeiterkammer, Raika, Firmenlandschaft Salzburgs, ...) soll auch für DAT genutzt und durch fachbezogene Einrichtungen erweitert werden.

„Die Auseinandersetzung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Feldern ist zu fördern. Dabei ist die Museums- und Ausstellungslandschaft ebenso zu nutzen wie einschlägige Institutionen und Betriebe. Fachleute sind wenn möglich in den Unterricht mit einzubeziehen.“ (LP: Didaktische Grundsätze)

Überlegungen zur Fachbezeichnung

Die Suche nach der Fachbezeichnung gestaltete sich schwierig.

Der Name sollte:

- inhaltliche Komponenten (Fachgebiete) enthalten
- Leitideen (Vernetzung, Forschen/Experimentieren, Prozessorientierung, ...) vermitteln
- auch ehemalige TextilschülerInnen ansprechen
- fach- und schulfremden Personen verständlich sein

Auswahl an Vorschlägen:

- ästhetisch-technisches Forschen/Atelier/Büro/Labor
- künstlerisch-technisches Forschen/Atelier/Büro/Labor
- Design - Architektur -Technik (DAT)
- Angewandte Kunst und Technik (AKT)
- Kreativlabor (KL)-
- Werklabor (WL)

Die gewählte Fachbezeichnung DAT bezieht sich auf die inhaltlich definierten Fachgebiete Design, Architektur und Technik. Diese übergeordneten Fachbegriffe sind weit verbreitet und so auch für Fachfremde verständlich. Vor allem „Design“ als vorangestelltes Wort ist TextilschülerInnen durch die eigene Praxis vertraut (wenn auch mit einem anderen Verständnis).

Im Begriff DAT sind allerdings die methodischen Aspekte der Leitideen (Vernetzung, Forschen/Experimentieren, Prozessorientierung, ...) nicht ent-

halten, weshalb die Wahl (noch) nicht wirklich befriedigt.

Maturaform

Damit ein praxisorientiertes Unterrichtsfach der Oberstufe für die mündliche Reifeprüfung zugelassen wird, bedarf es eines Stundenausmaßes von mindestens 6 Wochenstunden in der gesamten Oberstufe (siehe Reifeprüfungsverordnung § 18/1a).

Da Wahlpflichtfächer von der 6. bis zur 8. Klasse unterrichtet werden, lag eine Aufteilung der Stunden auf je 2 pro Schulstufe nahe.

Die Forderung nach einem hohen Praxisanteil (ca. 30%-50%) im Rahmen der Maturaprüfung konnte aus rechtlichen Gründen (noch) nicht verwirklicht werden. Dazu wäre ein Schulversuchsansuchen notwendig gewesen, was die Einführung von DAT um mindestens ein Jahr verzögert hätte.

So finden sich praxisbezogene Elemente derzeit nur in der kurzen Vorbereitungszeit (entsprechend der BE) und in der verpflichtenden Vorlage von Arbeitsdokumentationen.

„Der Wahlpflichtgegenstand kann im Rahmen der Reifeprüfung bei 2-jähriger Wahl als ‚ergänzende Frage‘ im Rahmen der mündlichen Schwerpunktprüfung gewählt werden.

Bei 3-jähriger Wahl ist die mündliche Prüfung als Teil der mündlichen Hauptprüfung mit Prüfungsgebiet der Gruppe A wählbar.

In diesem Rahmen hat der Maturant/ die Maturantin auch eine praktische Arbeit zu erfüllen, die den Richtlinien der Reifeprüfungsverordnung § 35 Abs. 7 entspricht.

(...)

In jedem Fall sind Dokumentationen zu Arbeiten der letzten drei Jahre als Teil der Reifeprüfung vorzulegen und im Rahmen der Reifeprüfung vorzustellen und zu kommentieren.“ (LP: Wahlmöglichkeit und Maturabilität)

working in progress

Hingewiesen sei auch auf den Unterschied zwischen der Lehrplanentwicklung und Lehrplanumsetzung.

So steht das gesamte Fach unter dem Prinzip des „working in progress“.

Das bezieht sich:

1) auf die **Weiterbildung der Lehrenden:**

„Unter den Technischen WerklehrerInnen des WRG herrscht die Überzeugung, gemeinsam Inhalte über Themenmodule aufzubauen, die ständig erweitert und bereichert werden sollen (...)

Die unterschiedlichen Kompetenzen der für den Unterricht vorgesehenen Lehrenden sollen möglichst optimal ausgenutzt werden und zu einem hohen Niveau für die jungen Menschen in den Unterricht überführt werden. Im gemeinsamen Austausch und Selbststudium haben wir uns auf eine ständige Erweiterung unserer Kompetenzen geeinigt. Die fachliche Weiterbildung ist uns ein Anliegen und wird die Palette von Lehrplaninhalten ständig erweitern.“ (LP: Vorüberlegungen, allgemeine Überlegungen zum LP)

2) auf den *Lehrplan* selbst, der in seiner Form und Struktur ständiger Weiterentwicklung unterliegt. Die LP-Vorstellungen sind nicht erprobt und bedürfen einer steten Reflexion aus unterschiedlichen Perspektiven. Die Möglichkeiten der Schulautonomie, über SGA-Beschlüsse den Lehrplan den Bedingungen entsprechend anzupassen, kann bei Bedarf genutzt werden.

3) auf das *Unterrichtsprinzip* und bedeutet hier prozessorientierter Unterricht.

4) auf die ständige *Erweiterung des Professionistenfeldes* im Salzburger Raum (derzeit Kunststoff-, Holz- und

Metall verarbeitende Betriebe, Architektur-, Grafik- und Designbüros, Architektenkammer, Universität, ...)

Parallel zur Lehrplanentwicklung wurde im letzten Schuljahr ein bei IMST eingereichtes Projekt in einer 4. Klasse („warming up“) umgesetzt. In diesem konnten bereits einige Vorstellungen zur Oberstufe erprobt werden, woraus Erfahrungen in die Lehrplanentwicklung einfließen konnten (siehe BÖKWE 1/2009, S.18 ff.).

Vorbereitung

In einem für dieses Jahr genehmigten IMST- Projekt mit dem Titel „*dat coming mature*“ werden derzeit an der Universität Mozarteum unterschiedliche Zugänge zu den Inhalten des DAT-Lehrplans entwickelt.

Ausgehend von den Lernfeldern versuchen StudentInnen der Werkpädagogik im Rahmen einer fachdidaktischen Lehrveranstaltung je einen Sachbereich aufzuarbeiten. In den Seminaren werden mögliche Einsätze für den Unterricht diskutiert und in Zusammenarbeit mit externen Fachleuten in Konzepte mit entsprechendem Unterrichtsmaterial umgesetzt.

Dank

An dieser Stelle bleibt zu erwähnen, dass ein Vorhaben, wie es der Aufbau eines dreijährigen Wahlpflichtfachs ist, nur durch die Unterstützung und Mitarbeit vieler möglich ist.

Besonderer Dank gilt Ministerialrat Mag. Augustin Kern und Mag. Eva Kasparovsky, dem Fachinspektor Mag. Peter Körner, dem ehem. Direktor des WRG Dir. Dr. Oskar Einzinger, dem neuen Direktor Mag. Gerhard Klampfer, dem Lehrkörper, dem Elternverein, den Schülervertretern, den Vertretern im SGA und den Fachkollegen Mag. Birgit Mühlfellner und Mag. Alexander Schwab.



Peter Körner

Die „Wühlkiste“ und experimentelles Tun im Technischen Werken

Die so genannten Kreativ-Fächer werden immer wieder genannt, wenn es um Ausgleich und bildnerische Äußerung im Schulalltag geht. Diese in breiten Bevölkerungskreisen bis hin zur ministeriellen Ebene benutzte Redewendung erfährt für das Technische Werken eine ganz andere Dimension, wenn man dem Begriff Kreativität auf den Grund geht.

„Kreativität bezeichnet die Fähigkeit schöpferischen Denkens und Handelns ... Der Ursprung des Begriffs Kreativität geht auf das lateinische Wort creare zurück, was so viel bedeutet wie ‚etwas neu schöpfen, etwas erfinden, etwas erzeugen, herstellen‘, aber auch die Nebenbedeutung von ‚auswählen‘ hat.“¹

Im technisch-funktionalen Bereich werden physikalische Phänomene praktisch kennen gelernt und erprobt, Ursache und Wirkung spielerisch erfahren und schließlich an selbst hergestellten Werkstücken reflektiert. Ein Weg zu diesen Zielen führt über experimentelles Tun, welches im Unterricht eines zeitgemäßen Technischen Werkens seinen Platz haben sollte. Rahmenbedingungen für dieses Handeln können mit Motivationshilfen, Themenstellungen aus dem Erlebnisbereich der SchülerInnen und den Lehrplananforderungen beschrieben werden. Im Unterrichtsgeschehen müssen originelle Lösungen geschätzt, aber auch Frustration von SchülerInnen begrenzt werden.



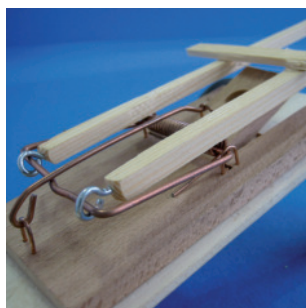
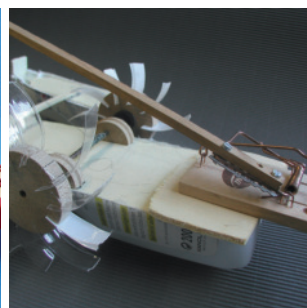
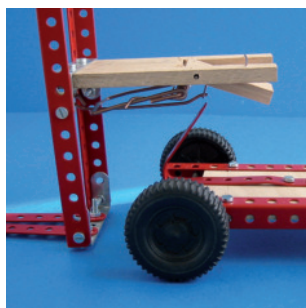
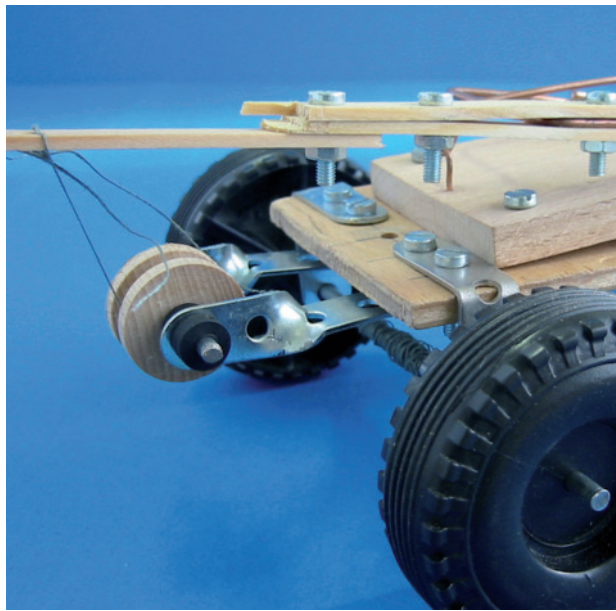
Die „Wühlkiste“ bietet meines Erachtens die beste Voraussetzung für einen motivationszentrierten Experimentalunterricht, ohne Einbuße des fertigen funktionstüchtigen Werkstückes und ohne die Gefahr eines rein prozessorientierten Handelns. Die Weg- und Zielgewichtung kann ausgeglichen geschehen, wenn entsprechende Aufgabenstellungen und Zielvorgaben im didaktischen Konzept vorliegen.

Ich konnte das Arbeiten mit der „Wühlkiste“ in den vergangenen Jahren

mit der 5. und 6. Schulstufe an einem reinen Bubengymnasium testen und bin zu sehr positiven Ergebnissen gekommen. Am leichtesten gelingt diese Unterrichtsform mit der Thematik „Bewegungsumwandlung“ an Fahrzeugen und Schwimmkörpern, wobei der Antrieb über eine einfache Mausefalle den interessantesten Zugang bietet. Die Schüler erhielten zu Beginn eine Mausefalle und mussten selbstständig ein Fahrzeug entwickeln, welches durch

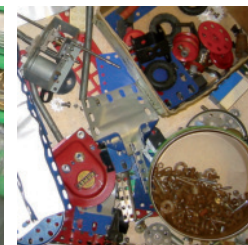
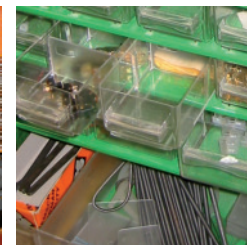
Peter Körner, FI Prof. Mag. Studium TG, der Kunstgeschichte, BE und TW. seit 1980 Kunsterzieher am Borromäum in Salzburg, 1980 - 2002 Lehrbeauftragter an der Univ. Mozarteum, 2004-2007 Mitverwendung an der Päd.Ak. in Salzburg, seit 2004 Fachinspektor für BE/ TEW / TEX





den Federmechanismus der Falle angetrieben, so weit wie möglich geradeaus fahren sollte.

Zur Verfügung gestellt wurden „Wühlkisten“ mit Platten- und Leistenresten, verschiedensten technischen Teilen, Schrauben und anderen Befestigungsmaterialien und Heißkleber. Die visuellen



und haptischen Reize, der in den Kisten bereitgestellten Materialien, fördern das kreative Verhalten bei der Problemlösung in besonderem Maße. In Skizzen oder mithilfe von präsentierten ausgewählten Einzelteilen konnten verschiedene Lösungsansätze mit dem Lehrer besprochen und zur Ausführung gebracht werden. Schülern, denen nichts einfiel, durften auch „nachmachen“, was sie für nachahmenswert hielten. Ein wesentlicher Teil der Arbeit des Problemlösens war auch das Optimieren von Lösungen (z.B. Reduzieren von Reibungsverlusten) durch Fahrversuche, um größere Weiten der zurückgelegten Strecken zu erzielen. Hier zeichnen sich der eigentliche Reiz und auch der kreative Ertrag dieser Aufgabenstellung ab; und wenn dann noch die Komponente einer Wettbewerbssituation hinzukommt, wird bei einigen Schülern das ganze Potential Ihrer Leistungsfähigkeit geweckt.

Materialien, Objekte unkonventionell verwenden, zwischen den Gesetzen agieren und Funktionalität vor optischer Erscheinung zu werten, schafft eine Grundlage für lösungsorientierte Improvisation und öffnet das Tor zu Originalität.

Soziale Kompetenzen in Form von gegenseitiger Hilfestellung beim Problemlösen, Umgang mit dem geistigen

Eigentum der „Konkurrenz“ (Abschauen erlaubt) und dem Feld der Ergebnistestung durch MitschülerInnen runden die Qualität dieser Unterrichtsform ab.

Kreativitätsbremsen beim Arbeiten im Technischen Werken in diesem Sinn sind einengende Aufgabenstellungen mit einer Überbewertung der Fertig-

keiten, handwerklicher Perfektionismus, ausufernde Zielvorgaben, vor allem aber das Verwenden von Bausätzen oder Werkpackungen.

„In Zukunft wird die Entwicklung der Kreativität eine immer größere Rolle spielen, ... Je komplizierter und vielfältiger unsere Welt wird, um so notwendiger brauchen wir Menschen, die sich mit innovativen Ideen und originellen Lösungen mit den Alltagsproblemen auseinandersetzen. In vielen Arbeitsbereichen werden schon heute Menschen bevorzugt eingestellt, die über ein hohes kreatives Potenzial verfügen, gegenüber denen, die mit hohem Fachwissen aufwarten können.“²

Diese Aussagen der deutschen Pädagogin Petra Stamer-Brandt stelle ich an den Schluss meiner Ausführungen zum Thema „Wühlkiste“. Kreativitätsfördernde Unterrichtsmethoden müssen einen größeren Raum im Schulalltag einnehmen, Technisches Werken kann dazu einen wesentlichen Beitrag leisten.

1 <http://de.wikipedia.org/wiki/Kreativität>

2 http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Erziehungsbereiche/s_1446.html: Petra Stamer-Brandt



Maria Hanl, Paula Reiger

Ein Rauschen und ein Schwingen... Glamour For A Star

Unterrichtsbeispiel zum Thema Schmuck, BAKIP 7, Kenyong, 4-12, 1070 Wien

„...das soll schön sein...?“
„... das würd ich nie tragen...?“
„...was, so teuer ist das...?“
„...und davon kann man leben...?“

Offenheit und Interesse für zeitgenössisches Schmuckdesign bei sechzehnjährigen SchülerInnen zu wecken, ist nicht unbedingt einfach. Zu weit weg vom Alltag der SchülerInnen scheinen die Konzepte um Körper, Schmuck und Kunst auf den ersten Blick zu sein.

Um es den Workshop TeilnehmerInnen einfacher zu machen, ihre gestalterischen Grenzen auszuloten und etwas zu „wagen“, lautete der Arbeitstitel: **“Glamour For A Star”**. Gefragt war nicht, ein Schmuckstück für den Alltag zu entwerfen, sondern einen Blickfang für den großen Auftritt: Glamour eben – Cannes ließ grüßen!

Dabei stand nicht das Erlernen einer bestimmten handwerklichen Technik im Vordergrund, sondern das Ziel, sich im Rahmen des Entwurfsprozesses von traditionellen Sichtweisen zu lösen, unbekanntes Terrain zu erforschen und so einen Zugang zu zeitgenössischem Schmuckschaffen zu finden. Der beabsichtigte Ablösungsprozess von standardisierten Themenansätzen sollte dabei zum einen durch eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema Schmuck unterstützt werden, zum anderen durch eine Vorselektion von „schmuckuntypischen“ Materialien. Diese Auswahl eröffnete auch ein Szenario, das hinreichend weit entfernt von

allzu bekannten „Schmuck“-Vorbildern angesiedelt war.



1. Die Beziehung von Schmuck und Körper

Signal und Ausdruck. Aspekte der Bewegung

Auf inhaltlicher Ebene wurde besonderes Gewicht auf die Beziehung von Schmuck und Körper gelegt. Das Ausloten dieser Beziehung unter dem Aspekt „Bewegung“ stand im Fokus: der menschliche Körper ist permanent in Bewegung – wie also könnten Objekte gestaltet sein, die die Körperbewegung aufnehmen, Körpersprache reflektieren, bestimmte Bewegungsaspekte beto-



nen, verstärken und ihnen vielleicht gerade dadurch besonderes Gewicht verleihen?

Schein oder Sein. Die Wirkung nach Außen und Innen

Objekte, die am Körper getragen werden, seien es nun Kleidung, Schmuck oder Accessoires, stehen in engster Beziehung zu diesem und sind in gewisser Weise so etwas wie eine Erweiterung der Körpergrenzen. Sie wirken sowohl nach außen, auf die Umgebung, geben Auskunft über gesellschaftliche Positionen, über Einstellungen und persönliche Vorlieben, wie auch nach innen, auf die Selbstwahrnehmung des Trägers, der TrägerIn.

Eine Sache war es nun, sich zu überlegen, welche Wirkung diese Stücke auf die umgebenden Personen haben. Wie aber sah es mit der Wirkung nach

Mag.phil Mag.art
Maria Hanl
Geboren 1969 in OÖ
Studium der Pädagogik,
Leibeserziehung
Bildnerischen Erziehung
und Tapisserie
an der UNI Wien und an
der Akademie der bildenden
Künste
seit 2006 Lehrtätigkeit an
der Bakip 7, Wien
www.maria-hanl.com

MMag. Birgit Paula Reiger
geb. 1972 in Reutte, Tirol
lebt und arbeitet als
Designerin in Wien
1990-1996 Universität
Innsbruck, Rechtswissen-
schaften und Romanistik
1995-2004 Akademie der
Bildenden Künste, Wien,
Mkl. für Tapisserie und
Kunstuniversität Linz
zahlreiche Ausstellungen
im In- und Ausland
www.paulapaul.com

links: Inspiriert von den
70iger Jahren entschied
sich Miriam für die
Betonung der Hüfte durch
dreidimensionale Steck-
objekte aus Kreisen. Das
vordere Ende schwingt
bei jedem Schritt lässig
mit.

oben: Katrin verarbeitete
Folienstreifen zu einem
zarten floralen Haarobjekt.
Eine Silberniete in der
Mitte sorgt für die nötige
Verbindung.
Ein Bild aus der Entwurfs-
phase, hier noch aus
Papier.



„Bloody Mary“ nennt Silke Haumer ihre Kombination für Hals und Arm. Ein Bild aus der Entwurfsphase (Material: Papier)

rechts und rechts oben:
Weitere Ergebnisse eines
aufregenden Workshops

innen, also auf den Träger, die Trägerin selbst, aus: wirkte das Stück erhebend oder entblößend? Oder könnte es auch beschützend wirken? Schließlich ist das Leben als Star nicht immer einfach. . .



2. Raum und Räumlichkeit

Während des Workshops stand der Aspekt von Raum und Dreidimensionalität in sehr engem Zusammenhang mit dem angebotenen Material:

- Papier in unterschiedlicher Qualität für die ersten Entwurfsmodelle
- als Hauptmaterial in erster Linie Kunststofffolien in unterschiedlichen Stärken und Farben
- dazu Nyllonschnüre und diverse Drähte aus Messing oder Silber als mögliche Verbindungselemente
- Glasperlen als Zierelemente

Wie konnten nun die ursprünglich zweidimensionalen Folien in eine möglichst raumgreifende, dreidimensionale Form gebracht werden? Falttechniken waren dabei naheliegend, Beispiele aus der japanischen Technik des Origami boten die eine oder andere Anregung. Entscheidend war jedoch der eigene Antrieb zum Experimentieren.

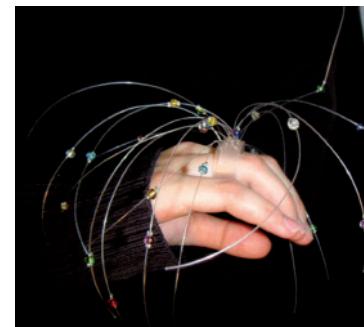
3. Motivation und Durchhaltevermögen

Bereits nach den ersten Entwurfsansätzen war es erforderlich, die SchülerInnen zu motivieren, an ihrer Idee „dranzubleiben“. Wir machten die Erfahrung, dass es für sie sehr schwierig war, die Geduld aufzubringen, an einem Entwurf länger zu arbeiten. Alles sollte schnell, schnell gehen.... Nicht den ersten Entwurf umzusetzen, sondern diesen als Ausgangspunkt zu betrachten, damit zu spielen, Varianten auszuprobieren... das war eine wichtige Forderung an die Schüle-

rlinnen, die die Entwürfe erst wachsen und reifen ließ.

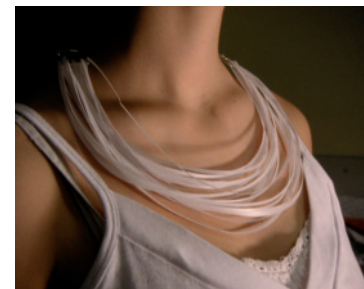
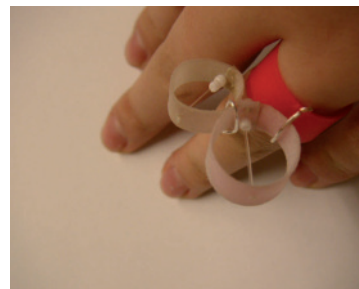
Resumée.

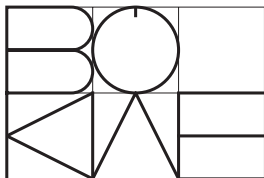
Die Designerin Birgit Reiger beobachtete die große Schwierigkeit, mit der sich die SchülerInnen – trotz gegenteiliger Themenstellung – von einem direkten Praxisbezug: „Ich will das im Alltag tragen können“, lösen konnten.



Nach dem ersten Einarbeiten in das Thema stand mit Fortschreiten des Projektes sehr bald der „Ich-Bezug“, im Zentrum der kreativen Bemühungen. Dabei sollte die eigentliche Aufgabenstellung nicht in den Hintergrund gedrängt werden. Trotz wirklich schöner Resultate bleibt also der Eindruck, dass erst eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit der eigenen Kreativität den persönlichen Nutzen als Maß aller Dinge überwinden kann. Erst dann nämlich werden übergeordnete Entwicklungsziele und -inhalte als zentrale Aufgabenstellung (in diesem Fall: Glamour for a Star) begriffen und umgesetzt.

Dieses Projekt wurde mit finanzieller Unterstützung von Kulturkontakt Austria durchgeführt.





BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN

Parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen
ZVR 950803569

BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten
und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
www.boekwe.at

Impressum

Präsidium:

1.Vorsitzende: MMag. Marlies Haas marlies.haas@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 Graschopf, VOBL
Schriftführerin: Mag. Elfriede Köttl, HR
Stv.: Mag. Heinrich Nagy
1.FI-Vertreter: Dr. Christine Schreiber, FI
2.FI-Vertreter: Mag. Peter Körner, FI

Landesvorsitzende:

Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
Niederösterreich: Erika Balzarek, Prof. Ostr.
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß s.weisz@eduhi.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@pze.at
MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at
Mag. Monika Ortner monika_ortner@hotmail.com

LandeskoordinatorInnen:

Burgenland: Brigitta Imre brigitta.imre@utanet.at
Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
Wien: Dr. Harald Machel h.machel@aon.at
Vorarlberg: MMag. Marina Dügler m.duengler@schule.at

Landesgeschäftsstellen:

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

Burgenland, Salzburg,
Wien. Vorarlberg: Bundesgeschäftsstelle

Bundesgeschäftsstelle:

Mag. Hilde Brunner
Beckmannng. 1A/6, A-1140 Wien boekwe@gmx.net
Kto. P.S.K. 92.124.190
Tel. + 43-676-3366903

Medieninhaber und Herausgeber:

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen
Redaktionsleitung: Franz Billmayer
Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger
Druck: AV+ Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien
Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:
Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und
Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen
Offenlegung nach § 25 Abs.1-3 MG 1981:
Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,
parteilpolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von
Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

Redaktionelles

Redaktionsteam:

Franz Billmayer (Leiter)
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at
Hilde Brunner boekwe@gmx.net
Reingard Klingler office@reingardklingler.at
Lucia Bock lucia.bock@gmail.com

Beiträge:

Die AutorInnen vertreten ihre persönliche
Ansicht, die mit der Meinung der Redakti-
on nicht übereinstimmen muss.
Für unverlangte Manuskripte wird keine
Haftung übernommen. Rücksendungen nur
gegen Rückporto. Fremdinformationen

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise
anzugeben.

Erscheinungsweise:

Vierteljährlich

Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:

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.

schau

schau kunstmagazin ist eine neue Zeitschrift, die vierteljährlich erscheint. In **schau** wird die zeitgenössische Kunst als aufregendes Laboratorium für Erfahrungen, als Ort lustvollen Lernens und Experimentierens aufbereitet. Interviews, Reportagen, Porträts und Tipps zeigen ein abwechslungsreiches Bild vom Handlungsfeld Kunst. Künstlerische Arbeiten werden mit dem Erfahrungshorizont von Jugendlichen in Beziehung gesetzt. Neben Museen werden Kunsthallen, Kunstvereine, Galerien, Off-Spaces und KünstlerInnen vorgestellt. Spartenübergreifend bespricht **schau** zeitgenössische Architektur, Produktdesign und Mode.

schau kunstmagazin wird vom bm:ukk und den meisten Bundesländern unterstützt. Es ist im deutschsprachigen Raum beispiellos. Ein Jahresabo kostet 8,–€ und ist über die Website, die jede Menge zusätzlicher Materialien bietet, zu bestellen www.schau.co.at



Salzburger Erklärung

„Die Entwicklung der Neuen Mittelschule gibt Anlass zur Besorgnis. Aus den Projektbeschreibungen wird deutlich, dass entgegen dem Bekenntnis der Frau Bundesministerin Dr. Schmied zur kulturellen Bildung die tatsächliche Umsetzung hinter die bisherige Situation zurückfällt. Die Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken verschwinden aus dem Fächerkanon. Und dies im europäischen Jahr der Kreativität! Punktueller Ersatz ist kein Ersatz!“

Unterzeichnet von: BÖKWE Berufsverband österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen, VertreterInnen der Ausbildungsstätten für das Lehramt in Bildnerischer Erziehung, Textilem Gestalten und Technischem Werken an den Pädagogischen Hochschulen und Kunstuniversitäten, Fachinspektorinnen und Fachinspektoren der Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken und rund 150 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Tagung „Nachgefragt - Erwartungen, Angebot und Nachfrage an Kunstpädagogik heute“ vom 19.-21. 3 am Mozarteum in Salzburg

Salzburg 21. März 2009

Am 23. März 2009 hat Marlies Haas diese Erklärung mit folgenden Brief an Frau Bundesministerin Dr. Claudia Schmied geschickt.

Betreff: Salzburger Erklärung

Sehr geehrte Frau Ministerin!

Im Rahmen der Tagung „Nachgefragt - Erwartungen, Angebot und Nachfrage an Kunstpädagogik heute“ vom 19.-21.3.2009 am Mozarteum in Salzburg, formierte sich aus Sorge um die Ent-

wicklung der Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken an der NMS eine Initiative von KunstpädagogInnen, die in die Salzburger Erklärung mündete.

Wir bitten Sie um mehr als um Kenntnisnahme, wir ersuchen um Rahmenbedingungen an den einzelnen Schulen, die die Existenz der Fächer auch tatsächlich sichern.

Mit freundlichen Grüßen

Antwortschreiben an Frau MMag. Haas zu Entwicklung der Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken an der NMS

Sehr geehrte Frau MMag Haas !

Sehr geehrte UnterzeichnerInnen der Salzburger Erklärung!

Ihr Schreiben wurde zur Beantwortung an das Projektteam Neue Mittelschule weitergeleitet. Der übervolle Terminkalender von Frau Bundesministerin Schmied macht eine persönliche Beantwortung derzeit leider unmöglich.

Als Leiter des Projektteams nehme ich Ihre Erklärung zur Kenntnis, möchte Sie aber auch darüber informieren, dass nicht nur bei verschiedenen FachinspektorInnen-Tagungen der Stellenwert von Kunst- und Kulturvermittlung an den NMS intensiv diskutiert wurde, sondern regelmäßige Vernetzungstreffen des NMS-Teams mit der im bm:ukk eingerichteten Stabstelle für Kunst- und Kulturvermittlung stattfinden und sich erste Ergebnisse in Form von Vernetzungstätigkeiten mit den Kunst- und Kulturvermittlungsbeauftragten an den einzelnen Standorten, zurzeit konzentriert auf die Informationsebene, abzeichnen.

Ich stimme Ihnen zu, dass sich Kunst- und Kulturvermittlung nicht auf die Durchführung einzelner Projekte beschränken kann, sondern ein Querschnittsthema ist, das sich in allen Gegenständen und im gesamten Schulleben abbilden

muss. Zahlreiche Pilotschulen haben bereits einen künstlerisch-kreativen Schwerpunkt und eine Tradition in Theaterworkshops, Kunstwerkstätten, Musikwerkstätten, u.v.m. und können sich der Umsetzung dieses Teils der Entwicklungsarbeit bereits mit Erfahrungen am Standort zuwenden, während sich andere erst am Beginn des Weges finden und längere Zeit benötigen werden, um diesem Anspruch in der Entwicklungsarbeit zur NMS zu genügen.

Nicht nachvollziehen kann ich Ihre Aussage, dass die Fächer Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Technisches Werken aus dem Fächerkanon verschwinden. Selbstverständlich haben die Neuen Mittelschulen, wie andere Schulen auch, die Freiheit im Rahmen der Schulautonomie Entscheidungen über Stundenausmaß und die Schaffung von Lernfeldern zu setzen, es gelten jedoch die im Lehrplan der AHS Unterstufe (Realgymnasium) definierten Stundentafeln, was ein Verschwinden der von Ihnen genannten Fächer unmöglich macht.

Abschließend möchte ich, auch im Namen der sehr engagierten Lehrerinnen und Lehrer an den NMS ersuchen, den Standorten, die ja erst in diesem Schuljahr mit der Implementierung der Neuen Mittelschule begonnen haben, die Zeit zu geben, die sie benötigen um den vielen Herausforderungen die die Umsetzung einer neuen Lernkultur mit sich bringt, gerecht zu werden.

Weitere Informationen zur Neue Mittelschule finden Sie auf der Webseite www.neuemittelschule.at.

Mit freundlichen Grüßen

Wien, 27. März 2009

Für die Bundesministerin:

Dr. Helmut Bachmann

