



Nr° 4

Dezember 2011

BOEKWE

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,
mein erstes Editorial stellt
mich vor die Frage – was
möchte ich meinen Kolleginnen und Kollegen in unserer letzten Ausgabe dieses Jahres mitgeben,
was möchte ich mitteilen, was bewegt mich...?

Nun, zurzeit geht mir immer wieder ein Thema im Kopf herum – wie können wir als BÖKWE es schaffen, mit unserer Aktion „Es geht um die Wurst“ – eine Aktivität für eine gerechtere Einstufung unserer Fächer im AHS- und BMHS-Bereich – österreichweit und flächendeckend zu agieren? Schaffen wir es, zahlreiche Kolleginnen und Kollegen zu erreichen und zur Unterstützung aktivieren? Nun mein Appell an Sie liebe Leserinnen und Leser – blättern Sie zuerst zu den Seiten 32 + 33 und ziehen Sie mit! Nützen Sie die Chance der LehrerInnendienstrechtsverhandlungen der Gewerkschaft – damit wir nicht auch die nächsten 47 Jahre in der veralteten Lehrfächereinstufung bleiben... Danke!

Und ich habe noch eine Bitte an Sie – wir suchen für unser nächstes Heft Beiträge zur Museumspädagogik sowie ‚best practice‘-Beispiele – vielleicht haben Sie Lust, uns Ihren Beitrag zu senden!? Wir freuen uns!

Nun bleibt mir nur noch Ihnen im Namen des BÖKWE ein schönes Fest, erholsame Feiertage und ein tolles 2012 zu wünschen!

Herzlichst,
Katharina Starmayr

Inhalt

Klaudius Hartl

Schönheit und technische Bildung S.2

Katharina Ertas-Ferstl

Das schönste Bild der Welt S.7

Denise da Silva Schulze

**Drastischer Technikermangel in Österreich –
Ergebnis verstaubter Lehrpläne?** S.10

Wolf Mantler

**Die Bedeutung der Forschung für das
Fach Bildnerische Erziehung** S.13

Ernst Wagner

**Pragmatismus und Kompetenzorientierung
im Fach Bildnerische Erziehung /
Werken / Kunst** S.15

Franz Billmayer

**Kick Your Own Ass – Bildervergleich zur
Entwicklung bildnerischer Kompetenzen** S.21

Andreas Brenne

**Ein neuer Diskurs – die online-Zeitschrift „Kunst
Medien Bildung | zkmb“** S.26

Buchempfehlungen S.27

**Für ein gerechtere Einstufung der
Unterrichtsgegenstände BE, BSP, ME,
TEW und TEX in der AHS /BMHS** S.32

Coverbild:
zum Artikel: Denise da Silva Schulze,
Drastischer Technikermangel in Österreich

Abb. 3
Ernst Alban: Hochdruckdampfmaschine,
Maschinenbauanstalt Güstrow, 1839.
Deutsches Museum München. (Dmm2va7
2011: o. S.)



Klaudius Hartl

Schönheit und technische Bildung

Überlegungen zum Fach „Technisches Werken“

1. Das Technische

Die Benennung „Technisches Werken“ weist auf die Bezugsdisziplin „Technik“ hin. Der Inhalt dieses Faches scheint damit klar umgrenzt und definiert durch den Fokus auf die vom Menschen gemachten Gegenstände, die eine technische Funktion erfüllen, also der Gruppe der Apparaturen und Maschinen. Eingeschlossen in diesen Gegenstands-

bereich sind aber auch die zweckorientierten Gerätschaften wie etwa ein Löffel oder ein Stuhl, wobei sich das Fach „Textiles Werken“ der Produkte aus textilen Werkstoffen annimmt. Des Weiteren ist die gebaute Umwelt ein Teil der Lehrinhalte des Technischen Werkens. „Technik“ umfasst aber nicht nur die Gegenstandsbereiche, sondern auch die planmäßigen Verfahren, welche die

Herstellung technischer Gegenstände ermöglichen (man spricht hier auch von „Technologien“). Das technische Funktionieren einer Maschine und die Verfahrens- und Fertigungstechniken legen durch ihre Eigentümlichkeit der Umformung von Materie und Energie die Vermutung nahe, dass Technik in erster Linie angewandte Naturwissenschaft sei. Doch der Wirkungsbereich und die



Abb. 1
Blitzen-Benz, Rennwagen
1909. Benz & Cie. Rhein-
ische Gasmotorenfabrik
in Mannheim. Höchst-
geschwindigkeit: 228,1
km/h. Die Neue Samm-
lung, Staatliches Museum
für angewandte Kunst,
München. (Schmitzberger
2008: o. S.)

Tragweite der Technik reichen weiter. Sie beeinflusst und verändert nicht nur die Abläufe in der wirtschaftlichen Produktion, sondern auch das gesellschaftliche Beziehungsgefüge, die Lebenswelt des Menschen und sein Sein.

Artefakte wie Chopper und Faustkeil gelten als Belege für die ältesten menschlichen Existenzen: ohne Technik gibt es keine Kultur. Die Technik ist ein Merkmal des Menschen, und zwar derart determinierend, dass Schadewaldt sagen konnte, sie sei „in ihrem Urwesen ein Urhumanum“ (Schadewaldt 1960: 9). Sie berührt das Kulturhafte und Existenzielle des Menschen dermaßen, dass die Darstellung ihres Wesens einer Technikphilosophie bedarf (vgl. Fischer 2004: 20-58).

Ein Beispiel für die grundlegenden Auswirkungen der Technik ist etwa die Entwicklung der Transport- und Kommunikationstechnik in den letzten hundert Jahren, in denen die technologische Entwicklung bei der Beförderung von Frachten und Personen, zudem Telefonie und Internet eine globale Ökonomie mit weltweit vernetzter Kooperation und Produktion ermöglichten. Globale Ausmaße erreichte allerdings nicht nur der Austausch von Informationen und Waren, sondern auch die damit verbundene Auswirkung auf die Ökologie der Erde.

Seit Anbeginn der Geschichte der Menschheit haben technische Erfindungen ihre Geschicke entscheidend

beeinflusst. Die gezielte Herstellung von Werkzeugen und Kleidung, die Beherrschung des Feuers, zudem der Bau von Hütten und Booten, sicherten dem Menschen das Überleben und den Zugang zu neuen Lebensräumen, schließlich die Ausbreitung über die gesamte Erde. Unspezialisiert in seiner organischen Ausstattung, ersann und machte sich der Mensch Geräte zur Verstärkung und Entlastung – der Hammer vervielfacht die Wirkung des Faustschlags, das Fahrzeug verringert die Mühe der eigenen Fortbewegung über große Distanzen (vgl. Fischer 2004: 55 f.). Mit Hilfe der Technik schafft sich der Mensch eine eigene Welt, den Kulturraum. Nach den Werkstoffen für die Werkzeugherstellung – Stein, Bronze, Eisen – wird die Frühgeschichte des Menschen in ganze Zeitalter eingeteilt. Die Dampfmaschine leitete das industrielle Zeitalter ein und führte zu tiefgreifenden Umbrüchen in Wirtschaft und Gesellschaft. Elektrizität und die intensiviertere Massenproduktion von Gütern markieren die zweite, die mikroelektronische Entwicklung die dritte industrielle Revolution.

Die Ambivalenz der Technik in ihrem Einsatz und die Folgen auf die Umwelt und die menschliche Existenz sind evident und geben Anlass für eine Technikskepsis und -kritik, wie sie etwa Ivan Illich, Martin Heidegger und Joseph Weizenbaum formulierten.

2. Schönheit

Der Begriff „schön“ nimmt in unserem Erleben und Bezeichnen eine besondere Wertigkeit ein, er ist präsent in Bereichen des Alltäglichen wie im kulturhaft Überhöhten. Er benennt nicht allein die Qualität eines gestalteten Gegenstandes oder von etwas Naturhaftem, etwa eines Bildes oder einer Blume. Das sinnliche Wahrnehmen kann eine Anmutung auslösen, die uns umfassend umfängt – „schön“ beschreibt etwas Gehaltvolles, Stimmiges, ein in allen Teilaspekten zu einem beziehungsreichen und bedeutungsvollen Ganzen Gefügtes (vgl. Liessmann 2009: 10 f.). Das Erlebnis des Schönen hebt es aus dem Gewöhnlichen und Geläufigen heraus, macht es besonders, bedeutsam und kostbar.

Die ersten Reflexionen über das Schöne sind uns von den Alten Griechen überliefert. Die Idee des Schönen sahen sie in der *symmetría*, im „Ebenmaß“, in der „Harmonie“ verwirklicht. *Sým-metros* meint weniger die Spiegelgleichheit, sondern umfasst den Bedeutungsgehalt von „zusammenstimmend, angemessen, entsprechend, passend, geeignet, gelegen, günstig“ (Menge 1987). In Platons „Timaios“ ist das Schöne eine maßbestimmte Einheit (vgl. Nestle 1973: 279). Das Maßlose dagegen gilt als hässlich. Es geht also um die „richtige Proportion“, um das



Abb. 2
Le Corbusier: Villa Stein,
Garches, 1927. (Benton
1984: 189)

stimmige Verhältnis aller Teile untereinander, wodurch sich ein Ganzes ergibt. Die Pythagoräer stellten harmonische Zahlenverhältnisse auf und sahen darin ein Abbild für die im griechischen Denken vollkommene, schöne, ja heilige Ordnung der Welt, des *kósmos*. Diese in der Antike vorgebildete Vorstellung von der Schönheit als einer Harmonie, in der Unterschiedliches oder gar Gegensätzliches zu einer Einheit finden, bleibt im Grundsätzlichen bis zur Gegenwart erhalten. Zwar zieht sie sich nicht mit steter Kontinuität durch die Geschichte des Abendlandes, geriet jedoch nie gänzlich aus dem Blickfeld der Rezeption.

Schönheit wird über die Sinne der Vernunft zugänglich, sie erschließt sich über die Wahrnehmung durch ein angemessenes Erkennen von einheitsstiftenden Ordnungen. Das Schöne als

das Stimmige prägt auch Alexander Gottlieb Baumgartens Ästhetik, in der das „schöne Denken“ eine innere Kohärenz der Gedanken aufweist. Das stark qualitative, nicht messbare Moment im Schönen macht es zu einem Erkundungsfeld für geisteswissenschaftliche Zugangsformen, es lässt sich hermeneutisch umkreisen, aber nicht in einem absoluten, erklärenden Sinne definitiv bestimmen. Wohl lassen sich Teilmomente rational-analytisch erfassen und Ordnungsgefüge ermitteln, aber die Gesamtanmutung des Schönen entzieht sich dem rein rationalen Zugang. Schönheit ist eine qualitative Kategorie, die Anteil hat an Subjektivem wie an Objektivem und im hermeneutischen Verstehen zugänglich werden kann (vgl. Danner 1989: 47-55). Ein ähnlicher Ansatz findet sich zuvor bei Kant, wenn er meint, das Urteil über die Schönheit

eines Gegenstandes entspringe dem Subjektiven, erhebe aber Anspruch auf Allgemeingültigkeit. Konstitutiv für eine Übereinstimmung in einem Geschmacksurteil sei dabei der „Gemeinsinn“ (Teichert 1992: 51).

In der Moderne gibt es Distanzierungen vom Begriff des „Schönen“, diese sehen im Schönen nicht mehr den „Glanz der Wahrheit“, sondern unterstellen ihm das Gegenteil: Das Schöne verschleierte die Wahrheit, behübschte sie, verleugne sie. An die Stelle des „Schönen“ ist weitgehend die Intention des „Authentischen“ getreten. Doch auch dem Authentischen kommt die Kategorie des Kohärenten zu – der Übereinstimmung des Wahrgenommenen und der Erkenntnis mit der Darstellung, der Deckung des Selbst mit seinen Handlungen. Zudem war „das Schöne“ vergangener Epochen als Gegenkonzept

zu einer auch hässlichen Wirklichkeit durchaus auch Kritik an ihr.

3. Technik und Schönheit

Nach einer Phase der Ratlosigkeit in der Gestaltung der maschinell gefertigten Produkte setzte am Beginn des 20. Jahrhunderts eine markante Wende in der Formgebung ein. Die Wahrnehmung der Maschinenform veränderte sich und es entwickelte sich ein neues Verständnis von Schönheit (Abb. 1). Marinetti stellte mit futuristischem Pathos für den zunehmenden Dynamismus des industriellen Zeitalters die These auf, ein Rennwagen sei schöner als die Nike von Samothrake (vgl. Pierre 1967: 11).

Sublimier und „evolutionärer“ ist die Position von Le Corbusier: Er betrachtete das Haus als „eine Maschine, um darin zu wohnen“ – gemeint war damit eine Architektur, die so schön und effizient ist wie die besten neuen Maschinen: „Bäder, Sonne, warmes und kaltes Wasser, Temperatur nach belieben [sic]. Aufbewahrung der Speisen, Hygiene, Schönheit durch Proportion“ (Schnell 2007: o. S.). Ein Haus sollte nach seinem Dafürhalten so reibungslos und präzise wie eine Maschine alle nötigen Funktionen für ein menschengerechtes Leben erfüllen und dazu „schön“ durchformt sein. Noch in der Mitte des 20. Jahrhunderts entwickelte Le Corbusier den Modulor und entwarf Häuser nach dem Goldenen Schnitt (etwa die Villa Stein in Garches, s. Abb. 2), womit er sich in die Tradition des Vitruv stellte.

Wurden die ersten industriell gefertigten Erzeugnisse noch mit historisierenden Applikationen überdeckt – ein bekanntes Beispiel dafür ist Ernst Albans Hochdruckdampfmaschine aus dem Jahre 1840 (s. Abb. 3) –, legte der Deutsche Werkbund die Grundlagen für ein neues Formverständnis und das moderne Industriedesign. Deren Leitlinie – das Entwickeln von Produkten, in denen Form, Funktion,

Material und Herstellungsverfahren eine bündige Einheit bilden – ist ein bis heute wirksamer Maßstab. Diese Idee eines stimmigen Beziehungsgefüges unter den Teilformen eines technischen Gegenstandes weitete Peter Behrens konsequent auf das gesamte visuelle Erscheinungsbild eines Unternehmens aus, vom Logo über Produktkataloge bis zum Firmengebäude. Er wurde so zum Erfinder des Corporate Design (vgl. ebd.: 38). Behrens' Ansätze wurden von seinen Schülern Walter Gropius, Mies van der Rohe und Le Corbusier aufgenommen und weiterentwickelt. Am Bauhaus wurde der in der Neuzeit konstruierte Rangunterschied von Kunst und Handwerk aufgehoben, der gestaltete Gebrauchsgegenstand erhielt denselben Stellenwert wie das Kunstwerk. Auch die soziale Dimension der industriellen Serienfertigung fand Anerkennung – qualitativvolles Gebrauchsgut konnte auf diese Weise preisgünstig einer breiten Bevölkerungsschicht zugänglich gemacht werden.

Im Grunde fußen die gestalterischen Konzepte des Bauhauses auf Ansätzen, die im Wesentlichen historisch vorgebildet sind und auf eine zeitgemäße und originäre Weise interpretiert wurden. „Nur vollkommene Harmonie in der technischen Zweckfunktion sowohl wie in den Proportionen der Formen kann Schönheit hervorbringen“ (Grote 1975: 135), sagte Gropius programmatisch. Ein Beispiel aus der Bauhausproduktion für die wohlproportionierte Gestaltung eines technischen Gegenstandes ist etwa die Leuchte von Wilhelm Wagenfeld (s. Abb. 4): Sämtliche Teile – Standfläche, Schaft und Glaskuppel – sind aus der Kreisform entwickelt, die Lampenhöhe ergibt sich aus dem doppelten Durchmesser des Lampenschirmes. Diese Auffassung von Harmonie in den Formen und Proportionen gründet durchaus in einer Vorstellung des Schönen, wie sie die Antike formuliert



Abb. 4
Wilhelm Wagenfeld:
Lampe, 1924. 75 Watt,
H 36cm, Ø 18cm,
Metallteile vernickelt,
Glas opalüberfangen,
zentraler Schaft aus
Klarglas. (Dietz/Mönnin-
ger 1993: 109)

hat. Aber die Bauhaus-Idee wird unzureichend erfasst, wenn sie nur von ihren Erzeugnissen her gedeutet wird.

Das Bauhaus, wie es Gropius konzipierte, war vor allem eine *Schule*. Seine Überlegungen kreisten um eine Erziehung und Bildung, die ganzheitlich angelegt sein sollte vor dem Hintergrund einer zunehmend arbeitsteiligen und sich zergliedernden Gesellschaft. Sein Konzept zielte auf eine Zusammenführung von Kopf und Hand, Intellekt und Emotion. Die Bauhaus-Pädagogik war universalistisch auf den „schöpferischen Generalisten“ ausgerichtet und wollte beitragen zu einer ästhetischen und sozialen Synthese (vgl. Wick 1985: 48 f.). Es sind dies Intentionen, die auch gegenwärtig aktuell scheinen.

4. Schönheit und technische Bildung

Bildung – sofern sie den Anspruch erhebt, alle Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten zu befördern – ist ganzheitlich orientiert. Ein dynamischer Begriff von Bildung stärkt und begünstigt zeitlebens des Menschen geistige, sensitive und lebenspraktische Fähigkeiten; und dies nicht nebeneinander, son-



Klaudius Hartl
(1963)

1981-86 Studium Lehramt für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz
1986-94 Assistent an der Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz
1989-92 Interuniversitäres Doktoratsstudium am Mozarteum in Salzburg und an der Universität Salzburg
1986-2010 Lehrtätigkeit Bildnerische Erziehung und Technisches Werken an mehreren Gymnasien
Seit 2010 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule der Diözese in Linz

dem möglichst ineinander. Im Grundsatz ist diese Idee einer „harmonischen Menschenbildung“ die „höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1969, I: 64), wie sie Wilhelm von Humboldt vor Augen hatte, bereits in der *paideia* der alten Griechen präsent. Das Ziel bestand in der *kalokagathia*, der körperlich-seelisch-geistigen Vollkommenheit, die „schön“ und „gut“ genannt wurde (*kalós* = schön, *agathós* = gut) – hier begegnen einander Ästhetik und Ethik. Auch die Autorität der menschlichen Vernunft, der Übergang von *mythos* zu *lógos*, zum kritischen Befragen und Hinterfragen der umgebenden Welt, nahm in dieser Zeit ihren Ausgang und ist seither gültige Grundlage einer tragfähigen Idee von Bildung, bekräftigt in der Aufklärung durch Kants „*sapere aude!*“ (Kant 1784: 481, zit. n. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2008: 54). Das Wissen „des Ganzen und um das Ganze“ (Böhm 2004: 54) als Allgemeinbildung, als allen Menschen gleichermaßen zukommend, wird erstmals bei Comenius ausdrücklich gefordert: Allen alles lehren. Auch Humboldt bestärkt dies: Menschliche Bildung sollte allen – vom Handwerker bis zum Gelehrten – zugänglich sein und auf Individualität, Totalität und Universalität gründen. Wie sehr Humboldt jegliche Form von Einseitigkeit fremd war, zeigt sich in folgender Aussage: „Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten“ (Humboldt 1969, V: 189).

Das dem griechischen Weltverständnis eigentümliche Denken und Auffassen in großen Zusammenhängen zeigt sich auch im Wort *téchne*: Keineswegs beschränkte sich sein Bedeutungsumfang auf das rein Technische. Es bedeutete „Kunst, Wissenschaft, Handwerk, Kunstfertigkeit, Geschicklichkeit, Klugheit, Kunstgriff, List“ (Menge 1987). *Téchne* bezeichnete ein hohes Wissen

und Können, das auf das Herstellen und Gestalten gerichtet ist. Der *technítes* erfindet Mittel und Wege, um das in der Natur Vorgefundene seinen Zwecken dienstbar zu machen, etwa indem er mit Hebeln kraftsparend schwere Lasten bewegt oder das Rad zum Transport von Waren und Personen nutzt. Er ist der „Handwerker“, aber auch der „Schöpfer, der Meister einer Kunst“ (ebd.). Hier sind wesentliche Grundsätze für den Bildungsgehalt des Technischen angelegt: Er verbindet das Moment des Kreativen mit dem Wissen um die gestaltete Form und das technische Funktionieren, weiters mit dem Können, das Erdachte zu realisieren.

Nach dieser Auffassung ist das Bildende in der Technik weder allein der Naturwissenschaft noch der Geisteswissenschaft zuzuordnen – sie hat notwendigerweise Anteil an beidem. Am „ganzen Gegenstand“ bildet sich der „ganze Mensch“. Und dieser Vorgang ist *schön*.

Quellen:

Benton, Timothy: Le Corbusiers Pariser Villen aus den Jahren 1920 bis 1930. Stuttgart 1984.
Böhm, Winfried: Geschichte der Pädagogik. München 2004.
Danner, Helmut: Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München Basel 1989.
Dörpinghaus, Andreas/ Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar: Einführung in die Theorie der Bildung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008.
Dietz, Matthias/ Mönninger, Michael: 300 Lights – Leuchten – Lampes. Köln 1993.
Dmm2va7, Wikimedia Commons (29.4.2011): CC-BY-SA-3.0. Online im Internet unter http://commons.wikimedia.org/wiki/File:DMM_2341_Hochdruck_Dampfmaschine_mit_schwingendem_Zylinder.jpg (24.10.2011).
Fischer, Peter: Philosophie der Technik: München 2004.

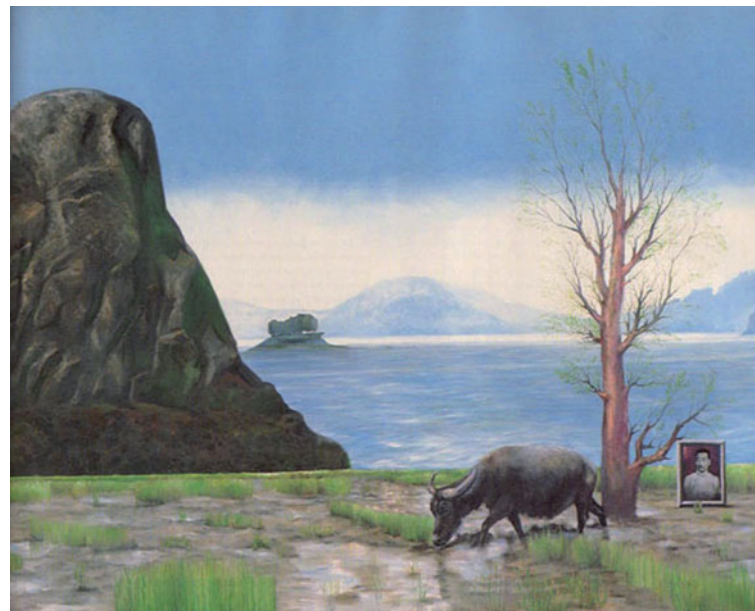
Grote, Ludwig: Von Dürer bis Gropius. München 1975.
Heidegger, Martin: Vorträge und Aufsätze, Teil I. Tübingen 1954.
Humboldt, Wilhelm von: Werke in fünf Bänden. Herausgegeben von Flitner, Andreas/ Giel, Klaus. Darmstadt 1969.
Illich, Ivan: Selbstbegrenzung. Eine politische Kritik der Technik. Reinbek 1980.
Kant, Immanuel: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: Berlinische Monatschrift 4, 1784.
Liessmann, Konrad Paul: Schönheit. Wien 2009.
Menge, Hermann: Langenscheidts Großwörterbuch Griechisch - Deutsch. Berlin und München 1987.
Nestle, Wilhelm: Platon. Hauptwerke. Stuttgart 1973.
Pierre, José: Futurismus und Dadaismus. Lausanne 1967.
Schadewaldt, Wolfgang: Natur – Technik – Kunst. Frankfurt 1960.
Schnell, Dieter (24.12.2007): Le Corbusiers Wohnmaschine. In: Internetplattform für Bauforschung in der Schweiz. Online im Internet unter <http://www.bauforschungonline.ch/aufsatz/le-corbusiers-wohnmachine.html> (22.9.2011).
Schmitzberger, Rainer (Konzeption, 24.6.2008): Die Neue Sammlung, Staatliches Museum für angewandte Kunst. München. Online im Internet unter http://www.die-neue-sammlung.de/z/presse/public/press_08/db_08/pr_info_de.htm# (24.10.2011).
Teichert, Dieter: Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. Paderborn 1992.
Weizenbaum, Joseph: Kurs auf den Eisberg – Die Verantwortung des Einzelnen und die Diktatur der Technik. München 1987.
Wick, Rainer: Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell? Köln 1985.



Schönes spielt in der Kunst der Moderne keine große (und schon gar keine positive) Rolle, soviel ist bekannt. Die Gründe dafür sind klar: klassische Schönheit wird in Verbindung gebracht mit bürgerlichen Konventionen, die es für den modernen Künstler zu brechen gilt, mit verlogener Oberflächlichkeit, die Ungerechtigkeiten und Wahrheit verschleiert, Angepasstheit und Harmoniestreben, wo man gegen herrschende Verhältnisse protestieren sollte, bis hin zu faschistischen Konnotationen. Schönheit ist dem modernen Künstler verdächtig.

Dieser etwas vereinfachten Vorstellung entsprechend wird moderne Kunst auch im Kunstunterricht oft dargestellt. Dabei vergisst man jedoch, dass gerade im zeitgenössischen Kunstschaffen viele Künstler sich zum Teil sehr intensiv wieder mit Schönheit befassen. Zum Teil kritisch, ironisch oder als Zitat, zum Teil einfach als eine gleichberechtigte Möglichkeit unter vielen.

Zwei von ihnen sind die russischen Künstler Vitaly Komar und Alexander Melamid, die sich in ihrem 1997 gestarteten und noch nicht abgeschlossenen Projekt der Aufgabe widmen, das „schönste Bild der Welt“ zu malen. Auf ihrer Website können Menschen aus der ganzen Welt in einer quasi demokratischen Abstimmung darüber entscheiden, welche Farben ein „schönes“ Bild hat, ob es gegenständlich oder abstrakt ist, welche Gegenstände, Umgebungen etc. dargestellt werden sollen und vieles mehr. Exakt nach den Ergebnissen dieser Umfragen werden in der Folge die Bilder gemalt, unterteilt nach Nationen, sodass man z.B. das „schönste Bild Amerikas“ (Abb.1) mit dem „schönsten Bild Kenias“ (Abb.2) oder dem „schönsten Bild Chinas“ (Abb.3) vergleichen kann – mit dem mehr oder weniger überraschenden Ergebnis, dass all die-



Katharina Erta-Ferstl

Das schönste Bild der Welt



se „schönsten Bilder“ extrem ähnlich, fast austauschbar sind, mit Ausnahme der dargestellten Tiere (einmal Hirsch, einmal Wasserbüffel,...). Mit einem ironischen Augenzwinkern wird hier versucht zu zeigen, was allgemein gefällt,

um gleichzeitig die Absurdität dessen aufzuzeigen.

Ausgehend von der Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex Schönheit in der Kunst und dem eben beschriebenen Ansatz von Komar &





Mag. Dr. Katharina Erta-Ferstl

1978 geboren in Salzburg
1997-2002 Lehramtsstudium für Bildnerische Erziehung am Mozarteum Salzburg und für Philosophie/Psychologie an der Universität Salzburg,
2002-2005 interuniversitäres Doktoratsstudium.
Lehrtätigkeit ab 2002, seit 2005 Anstellung am Sport- und Mus.-RG/SSM Salzburg. Seit 2006 an der Universität Mozarteum Salzburg im Bereich der schulpraktischen Ausbildung tätig, seit 2011 Lehrtätigkeit an der Pädagogischen Hochschule.



Melamid, versuchte auch die 6. Klasse des Musischen RG Akademiestraße Salzburg, das „schönste Bild der 6m“ zu gestalten.

Mittels Beantwortung des Fragebogens im Internet legte jeder Schüler und jede Schülerin zunächst seine bzw. ihre eigenen Präferenzen fest in Bezug auf schönste und zweitschönste Farbe, moderne oder traditionelle Kunst, Innen- oder Außenszenario, wilde Tiere, Haustiere oder gar keine Tiere, Jahreszeit, Landschaftscharakter, realistisch oder abstrakt, real oder phantastisch, geometrische Formen, verspielt oder kraftvoll, scharfe Kanten oder weiche Kurven... (Die vielen Detailfragen von Komar&Melamid sowie deren Bilder sind auf der Internetseite <http://awp.diaart.org/km/> zu finden.)

In über 30 Fragen zu Bildinhalt und Bildgestaltung konkretisierten sich zunächst die Vorstellungen des Einzelnen, bevor in einem zweiten Schritt die Antworten verglichen wurden. Bei jeder

einzelnen Frage entschied die Mehrheit, was gleich bei den ersten beiden Fragen zu einem Problem führte, da sowohl die erste als auch die zweite Lieblingsfarbe mehrheitlich Blau war. Wir lösten das Dilemma dahingehend auf, dass es ja sehr unterschiedliche Blautöne gibt, die natürlich alle verwendet werden durften.

Großteils waren die Antworten recht einheitlich, vor allem in Bezug auf realistische Darstellung, Naturdarstellung und Größe. Die einzelnen Punkte wurden schriftlich festgehalten, und im Endergebnis zeigte sich eindeutig, dass ein schönes Bild offensichtlich in Blautönen gehalten sein muss und auf jeden Fall realistisch konkret eine Naturlandschaft mit Bergen und Wasser, Tieren und einem Menschenpaar darstellen sollte. Nur über Anzahl und Art der Tiere musste noch eigens abgestimmt werden, um nichts dem Zufall zu überlassen.

Nachdem sich die Klasse auch in diesem Punkt geeinigt hatte, nämlich

auf einen Tiger, einen Schwan und eine Schildkröte, wurden zunächst Skizzen zur Gesamtkomposition angefertigt, von denen wiederum die „schönste“ zur Umsetzung in Farbe gewählt wurde.

Das Gesamtwerk wurde nun in 16 Teile (jeweils A3-Format) untergliedert, jeder Schüler wählte einen Bereich zum Ausarbeiten (zunächst als Skizze, dann in Temperafarbe), und schließlich war die gesamte Klasse damit beschäftigt, ihren jeweiligen Bildteil genau nach Angabe zu malen. Dabei kamen schon erste Zweifel z.B. an der Schönheit eines blauen Tigers auf, Abweichungen von den vereinbarten Kriterien wurden jedoch konsequent vermieden.

Nach zwei Doppelstunden war das „schönste Bild der Schule“ fertiggestellt und konnte bestaunt werden.

In der anschließenden Diskussion stellten die Schüler als auffallend und interessant fest, dass auch das Klassenbild kaum von seinen Pendanten im Internet abwich. Auch diese sind über-



wiegend Landschaftsbilder in Blautönen, mit Bergen, Wasser und Tieren. Gibt es demnach einen überregionalen, generationsübergreifenden Begriff für Schönheit? Das künstlerische Ergebnis der Schulklasse und auch die Werke von Komar&Melamid lassen das bezweifeln. Denn in einem Punkt waren sich bei der Beurteilung ihres Werkes alle einig: „Das ist doch totaler Kitsch!“

Ist nun etwa nur Kitsch schön? Oder Schönes automatisch kitschig? Und was ist eigentlich Kitsch genau? Viele Fragen bleiben unbeantwortet, dafür bleibt umso mehr Raum für eigene Positionierung, weiterführende Gedanken und neue Auseinandersetzung.





Denise da Silva Schulze

Drastischer Technikermangel in Österreich – Ergebnis verstaubter Lehrpläne?

Der nach wie vor zu geringe Techniker-Nachwuchs ist für die heimische Industrie ein ernst zu nehmendes Problem. Diesem alarmierenden Trend konnten offensichtlich bislang weder die zahlreichen Artikel in unterschiedlichen Medien noch die „MINT“-Werbekampagne des Österreichischen Bildungsministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWFW) entgegen wirken. Hierbei handelt es sich um eine Abkürzung

für die Studienfächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft sowie Technik, welche nach wie vor einen zu geringen Zulauf an Studienanfängern beklagen. Folglich kann die Nachfrage am heimischen Arbeitsmarkt nach entsprechend qualifizierten AbsolventInnen nicht gedeckt werden.

Verstaubte Lehrpläne

Tagtäglich werden wir in unterschiedlichen Medien anhand plakativer, aufwüh-

lender Berichte und Statistiken auf einen zunehmend ansteigenden Fachkräfte- bzw. Technikermangel in unserem Land hingewiesen. Doch ist der in Österreich anhaltende geringe Zulauf Jugendlicher in technische Berufsausbildungen angesichts der vorherrschenden Curricula mancher Unterrichtsfächer nicht verwunderlich. Immerhin wird dieser Bereich in den Lehrplänen der AHS bislang nahezu stiefmütterlich behandelt.

Anstatt in weitere Werbekampagnen und reißerische Berichterstattungen zu

investieren, wäre ein anderer Zugang wesentlich zielführender. So ist der Themenbereich „Materialtechnologie“ nicht nur hochaktuell sondern ebenso überaus prädestiniert dafür, Jugendlichen im Rahmen des Werk- bzw. Textilunterrichts sowohl naturwissenschaftliche als auch technische Inhalte attraktiv und vor allem greifbar vermitteln zu können. Auf diesem Wege wird es zum einen möglich, eine spätere „MINT“-ausgerichtete und folglich langfristig vielversprechende Berufswahl maßgeblich zu fördern. Darüber hinaus stellt ein gewisses materialtechnologisches Basiswissen in unserer heutigen von High-Tech dominierten Lebenswelt nahezu ein zwingendes Kriterium dar, um als mündiger Teilnehmer dieser Gesellschaft bzw. Konsument bestehen zu können.

In diesem Zusammenhang zeigten umfassende Recherche- und Forschungsarbeiten, welche von 2009 bis 2010 an

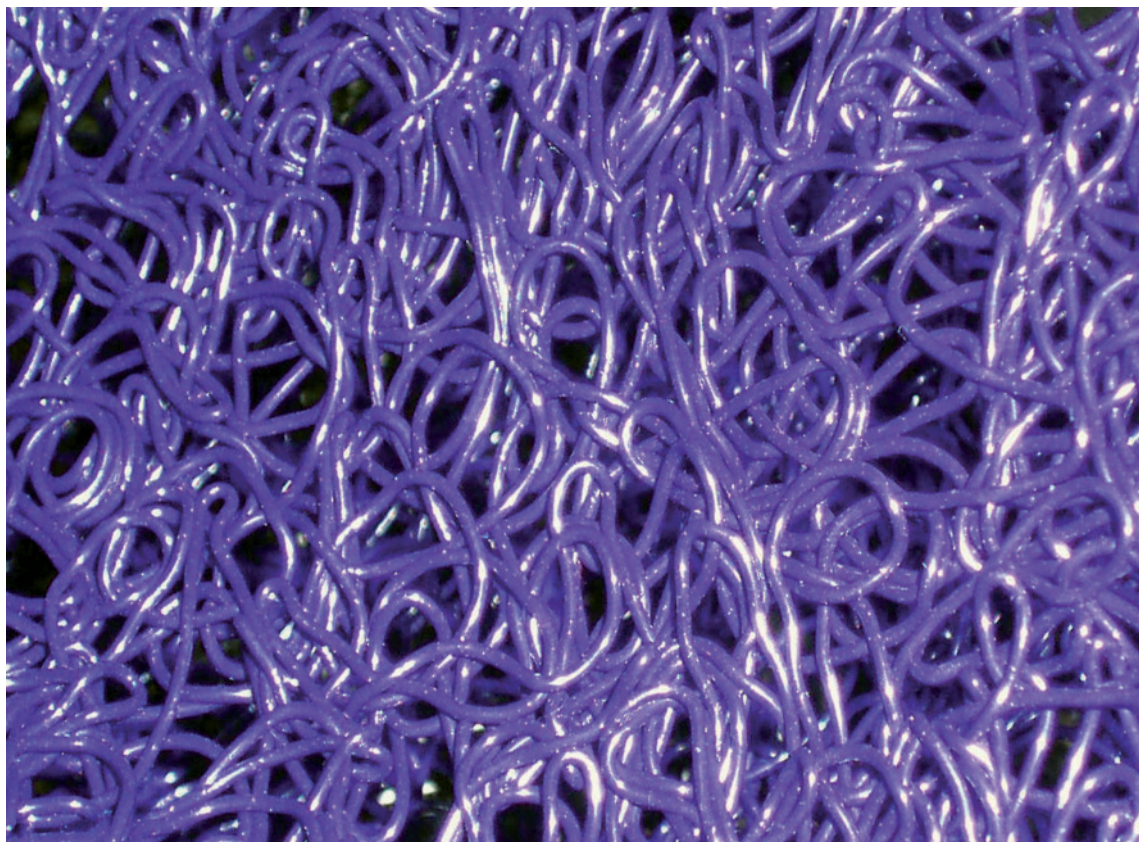
Dutzenden Allgemeinbildender Höherer Schulen in Oberösterreich vorgenommen wurden, den dringenden Handlungsbedarf im Hinblick auf die Implementierung sowohl konventioneller als auch innovativer materialtechnologischer Komponenten in die „verstaubten“ Lehrpläne der Fächer Werken und Textiles Gestalten der AHS auf.

So legte die wissenschaftliche Erhebung in mehreren Bereichen, welche in unmittelbarem Zusammenhang mit der Lebenswelt Jugendlicher standen, deutlich merkbare Wissenslücken bzw. nur oberflächlich erfasste Wissensfragmente offen. Darüber hinaus zeichnete sich anhand der Forschungsergebnisse ab, dass diese alarmierende Situation mit hoher Wahrscheinlichkeit darauf basiert, dass die Verwendung innovativer Werkstoffe bzw. die Vermittlung entsprechender moderner Fertigungstechnologien in den bis dato umgesetzten Lehrplänen beider Unterrichts-

fächer bislang nicht explizit verankert sind.

Innovation im Werkraum

Tagtäglich umgibt uns zunehmend eine größere Vielfalt an modernen Werkstoffen und Technologien, weswegen dieser Trend auch so rasch wie möglich in den Werkräumen der AHS aufgegriffen werden sollte. So sind sowohl der thematisch verwandte Werkunterricht als auch der Textilunterricht prädestiniert dafür, den SchülerInnen werkstofftechnologischer Komponenten anhand mehrerer potentieller, altersadäquater Zugänge, wie etwa diverser hochinteressanter chemischer und physikalischer Versuche bzw. Experimente, sehr „anschaulich“ und vor allem nachvollziehbar zu vermitteln. Die Attraktivität dieser Lehrinhalte bzw. Unterrichtsmethoden wurde vom Großteil der befragten Jugendlichen deutlich bestätigt.





MMag. art. Dr. rer. nat. Denise da Silva Schulze, ist ausgebildete AHS-Lehrerin in den drei Unterrichtsfächern Werkerziehung, Textiles Gestalten sowie Geografie und Wirtschaftskunde. Ihr Doktorstudium der Werkerziehung mit Schwerpunkt Materialwissenschaft hat sie an der Kunstuniversität Linz absolviert. Im Rahmen ihrer Forschungsarbeit hat sie sich zum Ziel gesetzt, den dringenden Handlungsbedarf in Anbetracht fehlender materialtechnologischer Komponenten in den vorherrschenden Lehrplänen aus Werkerziehung und Textilem Gestalten offen zu legen. Diese Ambition führt sie nun als Mitarbeiterin des Zentrums für Material- und Umwelttechnologie der Kunstuniversität Linz fort. Frau da Silva Schulze ist aktuell an einer berufsbildenden höheren Schule in Bereich der Produktentwicklung sowie des Modeentwurfs tätig.

Es ist daher zweifelsohne verständlich, dass im von Fortschritt und High-Tech geprägten 21. Jahrhundert noch immer kein expliziter Technikunterricht in den Lehrplänen der AHS verankert ist, bzw. themenverwandte Unterrichtsfächer wie Werken und Textiles Gestalten abrupt nach der 4. Klasse Unterstufe enden. Abänderungen von diesem völlig veralteten Konstrukt beschränken sich bislang auf wenige (Pionier-)Schulen, bei welchen jedoch moderne Materialtechnologie ebenso keine bedeutsame Rolle einnimmt.

Neben einer Bereicherung des Allgemeinwissens stellt die Erweiterung um materialtechnologische Komponenten auch bezüglich des offensichtlichen Mangels an „MINT“-Studienanfängern eine naheliegende Hilfestellung dar. Da sich die Nachfrage nach entsprechendem akademischem Fachpersonal im Zuge der fortschreitenden Technisierung und Modernisierung unserer Gesellschaft mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit weiter drastisch erhöhen wird, bedarf es bereits im Rahmen der schulischen Ausbildung einer zielführenden Horizonsweiterung. Verlieren demnach SchülerInnen – und hier vor allem Mädchen – schon im schulischen Umfeld ihre Berührungsgänge mit technischen bzw. naturwissenschaftlichen Inhalten, entwickeln sie später vermutlich eher eine positive Grundeinstellung zu diesen Bereichen.

Oberstufenunterricht und individuelle Schwerpunktsetzungen

Angesichts der offensichtlichen materialtechnologischen Wissenslücken bzw. der derzeitigen Nachfrage im Bereich „MINT“ wäre ein Ausbau der Fächer Werken und Textiles Gestalten bis in die Oberstufe zielführend.

Problematisch ist jedoch das aktuell verfügbare Stundenkontingent. Sollen die Unterrichtsfächer Werkerziehung



und Textiles Gestalten zukünftig um moderne, materialtechnologische Wissensbereiche erweitert werden, ist dies innerhalb der jeweils 2 x 50 min. pro Woche (jeweils für beide Fächer am Beispiel eines Realgymnasiums) während der vier Jahre Unterstufe kaum bis gar nicht umsetzbar. Die Knappheit der tatsächlich verfügbaren Unterrichtszeit lässt sich demnach unschwer erkennen. Um in dieses eng kalkulierte Organisationskonstrukt daher weiterführende Inhalte implementieren zu können, sind Stundenausweitungen in die Oberstufe und im Zuge deren Neustrukturierungen der Lehrpläne unumgänglich.

Für den Ausbau in die Oberstufe gäbe es sowohl in Werken als auch in Textilem Gestalten mehr als genug geeignete Inhalte, welche sich problemlos bis zu einem Maturaniveau ausbauen lassen würden. Doch anstatt dieses Potenzial auszuschöpfen, werden beide Unterrichtsfächer lediglich auf die Unterstufe und folglich oftmals weitgehend einfache Inhalte bzw. rein praktische Arbeiten reduziert. Dementsprechend fällt auch die allgemein vorherrschende Wertigkeit beider Fächer aus.

Neben dem Ausbau in die Oberstufe, könnte auch das Konzept der Ganztagschule hilfreich sein, den Erwachsenen von morgen zu wertvollem materialtechnologischen Wissen zu verhelfen. Der herkömmliche AHS-Unterricht würde hierbei um etwa 13.00 Uhr enden. Danach könnte den SchülerInnen

anhand von frei wählbaren Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden, den Nachmittagsunterricht ihren individuellen Interessenslagen und Begabungen entsprechend auszurichten. So wäre es etwa denkbar, am Vormittag ein herkömmliches Stundenkontingent von zwei Wochenstunden Werken bzw. Textiles Gestalten anzubieten. Dieser Regelunterricht würde sich, im Hinblick auf die Gewährleistung einer bestmöglichen Entwicklung des Kindes, nach wie vor aus künstlerisch-kreativen als auch aus einfachen technischen Inhalten zusammensetzen. Darüber hinaus wäre sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe ein freiwillig wählbarer, vertiefender Technikunterricht mit aktuellen, innovativen Inhalten denkbar.

Durch eine Ausweitung in die Oberstufe oder einen freiwillig wählbaren Technikunterricht soll die Einführung moderner technischer bzw. materialtechnologischer Inhalte angestrebt werden, wodurch ein wertvoller Beitrag zu Objektivierung des Technikbewusstseins stattfinden soll.

Dieses zeitgemäße Wissen kann später interessierten bzw. begabten SchülerInnen zur Ergriffung einer „MINT“-zugewandten, vielversprechenden Berufswahl verhelfen bzw. alle Jugendlichen grundsätzlich dabei unterstützen, ihre von Innovation geprägte Lebenswelt bewusst wahrzunehmen und nachzuvollziehen und in weiterer Folge von ihr profitieren zu können.

Wolf Mantler

Die Bedeutung der Forschung für das Fach Bildnerische Erziehung

Vortrag beim Bundesseminar: „Bildnerische Erziehung, textiles- und technisches Werken – Auf neuen Wegen mit bewährten Kompetenzmodellen!“, in Wien, 2.6 und 27.09.2011

Wenn wir bei dieser Tagung über Kompetenzen sprechen, kommen wir nicht umhin, auch über Forschung zu sprechen. Obwohl wir „aus dem Bauch heraus“ zu wissen glauben, was notwendig ist, wird es in Zukunft nicht genügen, sich einfach hinzustellen und zu sagen: „*Ich bin der Meinung...*“ und auch nicht, „*Ich habe die Erfahrung, ...*“. Solange wir nicht eine Aussage durch wissenschaftlich überprüfbare Fakten belegen können, wird man uns nicht (mehr) ernst nehmen!

Wozu brauchen wir überhaupt Kompetenzen und vor allem **welche?**

Schon vor einiger Zeit vertrat ein Kollege für Musikerziehung hier im Haus bei einer Tagung die Ansicht, dass, wenn er seine Hauptschulstudent/innen darauf überprüft, ob sie alle geforderten Mindeststandards erfüllen, keine einzige bestehen würde! Warum glaubt er, dass sie trotzdem gute Lehrer/innen werden? – Weil jede/r ihre/seine persönlichen Stärken hat, jede/r auf einem anderen Gebiet, und durch diese Stärken gleichen sie ihre Schwächen wieder aus!

Das würde also bedeuten, wenn wir uns zu sehr auf Standards konzentrieren, führt das direkt in die Nivellierung.

Andererseits kann ich als Praxisbetreuer in der Volks-, Haupt- und Sonderschule immer wieder feststellen, dass viele Kolleg/innen nicht alle Fächer mit der gleichen Qualität unterrichten können. Besonders an Volks- und Sonderschulen ist das schlichtweg eine menschliche Überforderung.

Wenn bei uns schon immer wieder Finnland als Vorbild genannt wird, warum spricht dann niemand darüber, dass dort jede/r Grundschullehrer/in auch eine Fachausbildung für die Mittelstufe braucht? Stattdessen wird bei uns der fachübergreifende Unterricht besonders in der Neuen Mittelschule so weit ausgelegt, dass die einzelnen Fächer in Lern- und Handlungsfeldern unterrichtet werden. So ist Bildnerische Erziehung mit Musikerziehung, Technisch und Textilem Werken im „Musisch-kreativem Bereich“ zusammengefasst, der z.B. einem „sprachlich-gesellschaftlichen“ oder einem „naturkundlich-technischen“ gegenübersteht.

Schon bei der Vorstellung des 1. Konzepts zur „Neuen Mittelschule“ vor fast drei Jahrzehnten haben Vertreter des BÖKWE darauf aufmerksam gemacht, dass die BE heute immer stärker eine „kommunikativ-gesellschaftliche“ Bedeutung hat und TW natürlich einem „naturkundlich-technischem“ Bereich näher steht als einem „musischen“! Stattdessen werden in einem Schultyp, der als einer der modernsten propagiert wird, unsere Fächer in einen fast „thera-

peutischen“ Bereich geschoben, in dem sie zu einer oberflächlichen Freizeitbeschäftigung werden, die den „echten Lernfächern“ gegenübersteht! Und auch in den Ganztagschulen besteht die Gefahr, dass die Funktion der „Musischen Fächer“ zur Auflockerung des Unterrichts missverstanden wird.

Könnten wir hier auf sinnvolle Standards pochen, die erreicht werden müssen, wäre das eine Chance, solchen Entwicklungen entgegen zu steuern.

Allerdings – **welche** Standards?

Die Bezeichnungen unseres Faches änderten sich immer wieder, oft finden sich unterschiedliche zeitgleich in verschiedenen Ländern (siehe Abb. Seite 14). Und dabei ist das nur eine Auswahl deutschsprachiger Bezeichnungen!

Doch nicht nur die Namen unseres Faches ändern sich immer wieder, hinter jeder dieser Bezeichnungen steht eine andere Auffassung vom Fach, mit anderen Schwerpunkten, Bezugsfeldern und damit auch anderen Zielen und Inhalten – **und damit ändern sich auch die geforderten Kompetenzen!**

„Bildungsstandards legen konkrete Lernergebnisse fest. Diese Lernergebnisse basieren auf grundlegenden Kompetenzen ...

Kompetenzmodelle strukturieren die Bildungsstandards innerhalb eines Unterrichtsgegenstandes. (Aus dem BGBl.II vom 2. Jänner 2009)



Prof. Mag. Wolf A. Mantler

Geboren 1949 in Wien, Lehramt für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken für AHS an der Akademie d. Bild. Künste Wien und Universität Wien

Unterrichtete am BRG V Reinprechtsdorferstr. in Wien

Seit 1981 Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken, seit 2008

Pädagogische Hochschule Wien.

Verfasser von kunst- und werkpädagogischen Publikationen

Künstlerische Arbeit: Malerei, gebrauchsg. Aufträge, Musikvideos („Pictures at an Exhibition – Moving“) und Plastiken (u.a. Trophäe der Austrian Bowl 2007, 08, 09)

Zeichnen

Zeichenunterricht **KUNSTUNTERRICHT**

Kunsterziehung

Visuelle Kommunikation

ÄSTHETISCHE BILDUNG

Ästhetische Erziehung

Kunst und visuelle Kultur

Bildnerische Erziehung

Kunst und visuelle Medien

Diese Ziele und Inhalte müssen aber wissenschaftlich fundiert sein, daher dürfen die Standards nicht als etwas „für alle Zeiten gültig“ angesehen werden, sondern immer wieder aktuelle Erkenntnisse und Entwicklungen berücksichtigen.

Einflüsse auf die Entwicklung der BE gab es in den letzten Jahrzehnten aber viele durch:

Technische Entwicklungen

- Visuelle Revolution durch visuelle Medien

Gesellschaftliche Entwicklungen

- durch religiöse und politische Ideologien
- Genderdiskussion
- Migration und Multikulturalität

Wissenschaftliche Erkenntnisse

- Semiotik
- Hirnforschung
- Lernforschung
- Psychologie

Es geht um den Stellenwert unserer Fächer in der Schule!

Wir müssen unsere Fächer auf ein neues, breiteres, wissenschaftlicheres Fundament stellen! Wir dürfen es nicht dabei bewenden lassen, die Inhalte und Argumente, die Pädagogen, Psychologen, Neurologen und Semiotiker uns liefern, einfach nachzubeten, sondern uns überlegen, **welche Konsequenzen das für den Unterricht** in den einzelnen Schulstufen hat – **also in unsere Fachwissenschaft integrieren!**

Die Glaubwürdigkeit von Aussagen: Das Interesse an den Ergebnissen solcher Studien ist sehr hoch, die Glaubwürdigkeit von Aussagen, die sich auf Forschungsergebnisse berufen können, ist bedeutend höher, als Aussagen, zu denen ich „aus persönlicher Erfahrung“ komme.

Die Ergebnisse dieser Forschungen müssen in die Lehrpläne und Formulierungen von Standards regelmäßig einfließen.

Forschung für Kindergärten, Vor- und Volksschulen aber auch für Sonderpädagogik ist mindestens ebenso wichtig wie für die höheren Schulstufen.

Wenn heute darüber diskutiert wird, ob künftig Lehrer/innen an Pädagogischen Hochschulen oder nur mehr an DER Universität ausgebildet werden, muss einem klar sein, dass in der Diskussion von den Kunstuniversitäten niemand spricht! Deren Rolle in der „PädagogInnenbildung NEU“ muss von uns überlegt und eingefordert werden.

Wir müssen darauf bestehen, dass unabhängig davon, wie die Schule der Zukunft ausschauen wird, in allen Altersgruppen auf einen fachkompetenten Unterricht geachtet wird und z.B. BE-Stunden nicht mehr als Klassenvorstandsstunden missbraucht werden dürfen, wie es derzeit an Hauptschulen vielfach durchaus üblich ist.

PS: Meine Erfahrungen habe ich einerseits durch einen eigenen Forschungsauftrag 2009/10 gemacht, „Sprachförderung durch imaginatives Begreifen“, teilweise u.a. nachzulesen im Artikel „Grundlagenforschung und interdisziplinäre Vernetzung in der Lehrer/innenbildung“ im Fachblatt des BÖKWE Juni 2010, (Nr. 2, S 18 – 21), andererseits durch die Zusammenarbeit mit den Kollegen Matjaz Duh und Tomaz Zupanic von der Universität Maribor, habil. Univ. Professoren, die von der Kindergartenpädagogik bis zur Gymnasiallehrerausbildung BE unterrichten und für alle Schulstufen intensive Forschung betreiben, z. B. über Nachhaltigkeit des Unterrichts oder mit welchen Kunstwerken man eher Mädchen oder Burschen ansprechen kann.

Interessant gerade für uns Österreicher ist, dass es durch diese Ausbildungsform die Nahtstellenproblematik gar nicht gibt, da es ein einheitliches, durchgängiges Curriculum gibt.

Ernst Wagner

Pragmatismus und Kompetenzorientierung im Fach Bildnerische Erziehung / Werken / Kunst

Vortrag beim Bundesseminar „Bildnerische Erziehung, Textiles und Technisches Werken – auf neuen Wegen mit bewährten Kompetenzmodellen“, PH Wien 26. und 27. September 2011.

Die empirische/pragmatische Wende in der Fachdidaktik

In der deutschsprachigen Schweiz gibt es den Auftrag zu neuen Lehrplänen im Fach Kunst (auch wenn das Fach dort „Gestalten“ heißt), in Österreich bemühen sich Schulen um neue Konzepte für Bildnerische Erziehung, in Hessen oder in Luxemburg gibt es gerade neue Lehrpläne und in Bayern ist der Auftrag zu solchen soeben erteilt worden. Dabei gilt immer eine Maxime, oft sogar eine ministerielle Vorgabe: Die neuen Bildungspläne müssen selbstverständlich kompetenzorientiert sein (Lehrpläne 2011). Damit tun sich die verschiedenen Gruppen, die Fachcommunities unterschiedlich leicht oder schwer. Diejenigen, für die die ideologische Auseinandersetzung um die reine Lehre, um die „wahre Kunstpädagogik“ von größter Wichtigkeit ist, und die sich in Grabenkämpfen verbeißen, tun sich mit diesem neuen Zugang ausgesprochen schwer. Sie vermuten und sie unterstellen ihm ganz schnell den neoliberalen Ausverkauf der Kunst(pädagogik) an die Verwertungsinteressen des Kapitals, die imperialistische Übernahme des Reichs der Freiheit und der Kreativität durch die Konzerne.

Nun bahnt sich seit einigen Jahren – während in den Höhen das ideologische Schlachtengetümmel tobt – in den Niederungen der Praxis eine neue und unaufgeregte Form von vertieftem Nachdenken an. Ein Nachdenken darüber, was man da als LehrerIn im Unterricht eigentlich tut, wenn man so oder eben anders unterrichtet, was denn die SchülerInnen da eigentlich lernen, wenn sie etwa einen Stuhl zeichnen, was sich Eltern von diesem Fach erwarten, nach welchen Regelmechanismen LehrerInnen eigentlich benoten oder wie Aufgaben im Unterricht konstruiert sind, oder, oder, oder. Diese Fachcommunities schauen einfach hin und beschreiben und analysieren das, was faktisch passiert. Sie betreiben empirische Forschung ohne verklärenden oder verteufelnden Blick. Und sie arbeiten nach den handwerklichen Standards empirischer Forschung.

Diesem Ansatz liegen natürlich konkrete Erfahrungen zugrunde, etwa die Erfahrung, dass eine je neue Fachdidaktik noch nie den tatsächlichen Unterricht verändert hat, dass Veränderungen des Inputs nicht notwendig zu besseren Ergebnissen führen, dass die SchülerInnen und LehrerInnen (und Eltern) auf der anderen Seite schon wissen, um was es im Unterricht tatsächlich geht und dass man nur hinschauen müsse, um die spezifischen Potenziale aus der Praxis heraus zu entwickeln. Dabei geht es um die Potenziale, die zu tatsächlichen Ergebnissen führen. Jeder von uns weiß genau, wann in unserer jeweiligen Biografie tatsächlich

etwas „herausgekommen“ ist, wann sich Erkenntnis ereignet hat, wann Orientierung stattfand, wann Neugierde und Interesse geweckt wurden, was Leidenschaft ausgelöst hat.

Die von mir proklamierte empirische (bzw. pragmatische) Wende muss bei der Analyse der Praxis natürlich Beobachtungsraster haben, nach denen beobachtet wird. Und hier kommt die Kompetenzorientierung zu Hilfe. In ihrem vernünftigen Ansatz, das Ergebnis von Unterricht (und nicht die Ziele, den Lehrplan oder sonstige Inputs) auf drei Ebenen zu beschreiben (Wissen, Fertigkeiten, Haltungen), liefert sie das Handwerkszeug, um sinnvoll agieren zu können. Sie führt zu sechs zentralen Fragen, um die es bei der Weiterentwicklung des Fachs geht:

- Wie kann der Rezeptions-, v.a. aber der Gestaltungsprozess von SchülerInnen im Hinblick auf das jeweilige Lernergebnis beschrieben werden?
- Kann man das Lernergebnis als Zuwachs an Kompetenz beschreiben und auch in Kompetenzstufen messen?
- Wie kann aus der Beschreibung der Praxis heraus ein fachspezifisches Kompetenzmodell entwickelt werden, das über den einzelnen Unterricht hinaus geht? Und das für die Praktiker konsensfähig ist.
- Welche Variablen gibt es, dass der Unterrichtsprozess so gestaltet werden kann, damit wirklich Kompetenz zustande kommt? Wie sieht etwa die Aufgabenkultur aus?

- Was ist das Ergebnis des Unterrichts als Beitrag des Fachs zur allgemeinen Bildung?
- Gibt es ggf. auch Nebenprodukte, Transferleistungen? (Macht Michelangelo schlau?)

Warum gibt es im Moment überhaupt Kompetenzorientierung?

Vielleicht ist es nicht zufällig, dass der Überdruß an fachdidaktischen Grabenkämpfen, die Neugierde an der Praxis, das Interesse, sie tiefer und besser zu begreifen und die Kompetenzorientierung zu Beginn des neuen Jahrhunderts aufeinander treffen. Dabei spielt die Kompetenzorientierung im Kontext der

ne waren in den 1950er und 1960er Jahren im Wesentlichen Ansammlungen von kanonisiertem Stoff, der im Unterricht „durchzunehmen“ war, auch in einem der musischen Erziehung verpflichteten Kunstunterricht. Der Begründungszusammenhang für die Stoffwahl war unhinterfragt und selbstverständlich, die Frage, wozu das alles dienen sollte, wurde meist mit Hinweisen auf das Gute, Wahre und Schöne beantwortet – eine gut nachvollziehbare Position nach 1945. Mit der radikalen Infragestellung der Gesellschaft, der Bildung und der Kunst in den 1960er Jahren war diese implizite Selbstverständlichkeit nicht mehr länger zu halten. Vor allem die Frage nach den Zielen des Lernens,

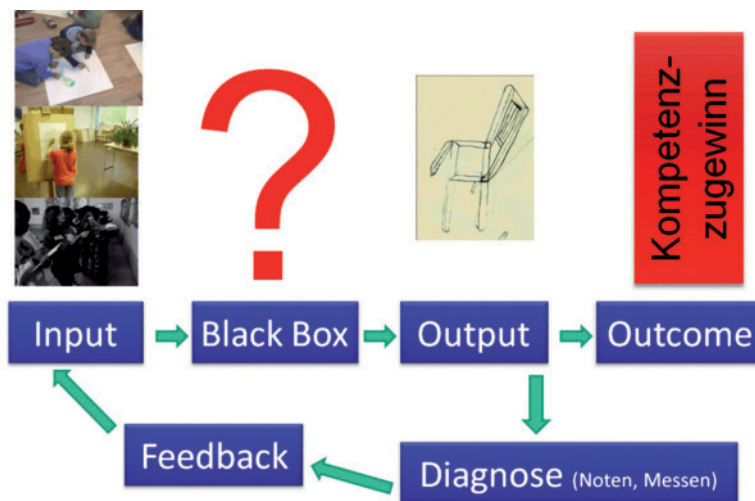
ren) auf die Ergebnisse, den „Outcome“ gerichtet. Damit ergab sich jedoch ein methodisches Problem: Wie können die Ergebnisse von Bildung überhaupt beschrieben werden? Und wie wären sie zu messen, und zwar ohne die berühmten negativen Nebeneffekte, wie teaching for the test, d.h. die Reduktion von Bildung auf Training? (Abb.1)

Kompetenzbegriff und Kompetenz-Strukturmodell

Im Rückgriff auf die Diskussion um die Bildungsstandards der Deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) für die Fächer Deutsch, Mathematik und die erste Fremdsprache seit den 1990er Jahren hat sich, vor allem nach dem sogenannten Kliemegutachten (Klieme 2003) der Begriff der Kompetenz als der durchgesetzt, der weitgehend konsensfähig zu sein scheint. Er kann die erwünschten (und auch nachprüfaren) Ergebnisse von Bildungsprozessen an deutschen Schulen am sinnvollsten benennen – auch im Hinblick auf einen breiten Bildungsbegriff. Diesem wiederum liegt das von Weinert 2001 vorgeschlagene Verständnis zugrunde, Kompetenzen als individuelle Dispositionen, als erlernbare kognitive Fertigkeiten und als Fähigkeit zur Problemlösung aufzufassen, einschließlich der damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften sowie der Fähigkeit, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, S. 27 f.).

Dieses Verständnis bezog sich 2001 zunächst noch auf die Kernfächer der Schule. In der Zwischenzeit haben sich auch die VertreterInnen der „Nebenfächer“, FachdidaktikerInnen wie Fachverbände (wie der BDK – Fachverband für Kunstpädagogik), aus Eigeninitiative um die Entwicklung eigener Kompetenzmodelle bemüht, auch um nicht den Kontakt zu dieser Entwicklung zu verlieren.

Abb.1: Der Zusammenhang von Input und Outcome



Lehrplanentwicklung eine entscheidende Rolle. Jedes System, und damit auch das Bildungssystem, vollzieht in unregelmäßigen Intervallen einen Paradigmenwechsel. Dessen Funktion liegt vor allem darin, auf geänderte gesellschaftliche Situationen zu reagieren. Er bietet aber auch die Chance, eine andere, neue Perspektive auf das, was man als Lehrer täglich tut (auf das eigene „Geschäft“) zu entwickeln.

Die Gründe für den gerade neuesten Paradigmenwechsel in der schulischen Bildung, den zur Kompetenzorientierung, liegen auf der Hand. Deutsche Lehrpläne

nach den Lernzielen, bildete die Basis für einen notwendig gewordenen, wichtigen Blickwechsel in den 1970er und 1980er Jahren. Schlagworte wie z.B. Curriculum, Lernzielmatrix, Lernzielkontrolle, Prozessplanung, Grob-, Fein- und Feinstziele, Lernzielhierarchien u.v.m. beherrschten die Diskussion.

Einige Jahre danach haben Evaluationen nachgewiesen, dass die Formulierung von Lernzielen allein noch nicht dazu führt, dass diese auch erreicht werden. So hat sich die Aufmerksamkeit seit Beginn dieses Jahrhunderts zunehmend weg vom „Input“ (wozu Lernziele gehö-

Die Kommission des BDK für das Fach Kunst konnte dieses Verständnis von Weinert problemlos auf das eigene Fach übertragen – und damit den Vorteil von solchen formalen Bildungskonzepten (Klafki 1979) nutzen. Voraussetzung war jedoch, dass der Begriff „kognitiv“ durch einen Begriff ersetzt wird, der etwa auch emotionale, soziale und charakterliche Aspekte einbindet und so dem umfassenderen Bildungsgedanken der allgemeinbildenden Schule gerecht wird.

So stellt sich die Frage, wie ein Kompetenzmodell für das Fach aussehen kann, ein Modell, das den wesentlichen Gehalt des Schulfachs Bildnerische Erziehung / Kunst sinnvoll darstellt. Dabei geht es zunächst ausschließlich um ein Kompetenz-Strukturmodell, nicht etwa um ein Stufenmodell (zur Beschreibung von Kompetenzstufen) oder ein Entwicklungsmodell (zur Beschreibung der Wege zur Kompetenzerreichung). Wir haben am Münchner Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB), das seit 2011 neue Lehrpläne für Bayern erstellt (Sachsenröder 2011, S. 98 ff.), bei der Entwicklung eines Kunst-Kompetenz-Strukturmodells auf das oben erwähnte Papier des BDK (BDK 2008) zurückgreifen können (siehe Kasten). Die dort vorgeschlagene Aufteilung in die beiden Hauptdimensionen Produktion (mit den Teildimensionen ‚Herstellen und Gestalten‘ sowie ‚Verwenden und Kommunizieren‘) und Rezeption (mit den Teildimensionen ‚Wahrnehmen, Beschreiben und Analysieren‘ sowie ‚Empfinden, Deuten und Werten‘) erschien zunächst einleuchtend und nutzbar. Die Diskussion führte dann zu einer nicht uninteressanten Weiterentwicklung.

Abgetrennte Teildimensionen – ein Problem

Wenn ein Kind oder ein Jugendlicher ein Bild oder Objekt gestaltet, ist es bereits

vor dem ersten Strich auf dem Blatt, vor dem ersten Handgriff ein Betrachter, Betrachter der Natur, Betrachter eines Objekts oder Betrachter innerer Bilder, eigener Vorstellungen. Und die-

führt usw. Und auch die Betrachtung kommt nicht ohne Produktion aus. Alle Wahrnehmungstheorien gehen von einem aktiven Betrachter aus, der seine Wahrnehmung konstruiert, etwa so wie



Abb.2: Strukturmodell der Arbeitsgruppe Kompetenzmodell Kunst/WTG am ISB, Stand August 2011

se Betrachtung ist wesentliche Quelle für das entstehende Werk, eine Quelle, die auch während des Gestaltungsprozesses nicht versiegt. Auch beim Hinterlassen der Spuren auf dem Blatt nimmt das Kind in einer spezifischen Form wahr, beobachtet das, was auf dem Blatt geschieht, spürt sich beim Zeichnen, empfindet die Lust, Spuren zu hinterlassen, nimmt diese Lust wahr. Produzenten sind also immer zugleich Rezipienten, befinden sich in einem nicht von der Produktion abtrennbaren Prozess von Wahrnehmung. Dieses Pendeln zwischen zwei Polen im gleichen Moment geht ad infinitum weiter: Das Beobachten führt unmittelbar zu produktivem Reagieren, das im Moment des Machens schon wieder wahrgenommen wird und zu neuen Reaktionen

ein Maler ein Bild komponiert. Rezeption und Produktion sind also nicht sinnvoll zu trennen und damit als Kompetenzdimensionen bezeichnende Begriffe fragwürdig.

Die Tatsache der fragwürdigen Trennung von Dimensionen, wie der BDK 2008 vorgeschlagen hat, tritt auch bei den Teildimensionen auf. So durchzieht etwa die Tatsache des Wertens jegliche Form des Umgangs mit Bildern ebenso wie Wahrnehmen, Empfinden oder Kommunizieren. Und obwohl die Liste der Probleme leicht zu verlängern wäre, ist es dennoch natürlich weiterhin sinnvoll und notwendig, analytisch Dimensionen zu trennen. Sie sind dabei aber als (Teil-)Aspekte eines ganzheitlichen Prozesses zu verstehen, der immer alle Teildimensionen beinhaltet.

Standards für die Kompetenzbereiche im Fach Kunst (BDK – Auszug aus dem Grundlagenpapier)

Vorbemerkung: Die Standards beschreiben Prozessergebnisse, die oft synchron ablaufen. Sie dürfen nicht als Beschreibung sukzessiver Operationen verstanden werden. Bilder sind im Folgenden zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung.

1. Produktion

1.1. Wahrnehmen

- ◆ sinnlich gegebene, visuelle Sachverhalte und Gegenstände in der Realität aktiv wahrnehmen
- ◆ visuelle Phänomene differenzieren, strukturieren und ihnen eine Bedeutung geben
- ◆ systematisch recherchieren und ordnen

1.2. Herstellen

- ◆ Arbeitsprozesse in einzelnen Arbeitsschritten planen, strukturieren und organisieren
- ◆ das Arbeitsumfeld sachgerecht organisieren
- ◆ bildnerische Verfahren, Techniken und Medien erproben und strategisch sinnvoll verwenden

1.3. Gestalten

- ◆ äußere und innere Wirklichkeiten formulieren, eigene und fremde Erfahrungen verarbeiten
- ◆ Bildvorstellungen entwickeln, Bilder entwerfen
- ◆ Anregungen nutzen
- ◆ unterschiedliche Zugänge und bildnerische / gestalterische Strategien erproben
- ◆ gestalterische Medien und Mittel gezielt wählen
- ◆ vielfältige Bildideen formulieren und skizzieren, kreative Lösungsmöglichkeiten entwickeln

- ◆ Gestaltungen im Zusammenspiel von Form, Material/Farbe, Funktion und Medium experimentell erkunden und finden (von der Idee zum Produkt)
- ◆ Gestaltungsideen umsetzen, Darstellungsformen anwenden
- ◆ typische Gestaltungsmerkmale einzelner Gattungen kennen und einsetzen

- ◆ eigene bildnerische Lösungen dokumentieren und reflektieren
- ◆ strukturiert bei der Gestaltung von Bildern vorgehen

- ◆ eigene bildnerische Lösungen als Anlass für variantenreiches Weiterarbeiten nutzen

- ◆ Erfahrungen im eigenen bildnerischen Arbeiten für die reflexive Rezeption von Bildern nutzen

1.4. Verwenden

- ◆ Bilder präsentieren
- ◆ eigene bildnerische Lösungen als Anlass für variantenreiches Weiterarbeiten nutzen
- ◆ Erfahrungen im eigenen bildnerischen Arbeiten für die reflexive Rezeption von Bildern nutzen

1.5. Kommunizieren

- ◆ gezielt Wirkungen erzielen
- ◆ mit Hilfe von Bildern ziel-, sach- und adressatengerecht kommunizieren
- ◆ Sehen und Wahrnehmen als ein wesentliches Element menschlicher Kommunikation verstehen
- ◆ kreativ und strukturiert bei der Kommunikation mit Bildern vorgehen

2. Rezeption

2.1. Wahrnehmen

- ◆ Elemente und Gegenstände (auch abstrakte) in Bildern differenzieren und benennen
- ◆ Ordnungen, Strukturen, Kompositionen in Bildern erkennen und benennen
- ◆ Fläche, Raum und Zeit als mögliche Dimensionen am jeweiligen Objekt wahrnehmen und benennen
- ◆ Bilder als technisch gestaltete

Phänomene wahrnehmen, die Spezifika der Medien (z. B. Film, Performance) differenzieren und formulieren

- ◆ unterschiedliche Bildgattungen (z. B. Historienmalerei, Landschaftsmalerei, Werbung) differenzieren

- ◆ verschiedene Funktionen von Bildern im Hinblick auf ein sinnvolles Rezeptionsverhalten unterscheiden

2.2. Beschreiben

- ◆ Bildelemente und Bildgegenstände sowie ihre Beziehungen in angemessener Form sprachlich benennen und schriftlich beschreiben

- ◆ wesentliche, für die Wirkung relevante Gestaltungsmittel darstellen
- ◆ Material-Form-Inhalts-Beziehungen formulieren

- ◆ Unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien differenzieren, Bilder ihren Gattungen zuordnen

- ◆ für mündliche und schriftliche Beschreibungen sinnvolle Gliederungsaspekte finden

2.3. Analysieren

- ◆ Verfahren der Analyse kennen und anwenden: z. B. Bilder untersuchen, vergleichen und kommentieren

- ◆ Zusammenhänge zwischen Wahrnehmung und Gestaltung im bildnerischen Tun herstellen

- ◆ unterschiedliche Gestaltungsprozesse erkennen und in ihrer Bedeutung für das Bild nachvollziehen

- ◆ den Einfluss der Gestaltung eines Bildes, z. B. Größe, Technik, Medium und Aufbau auf die jeweilige Wirkung für den Betrachter analysieren

- ◆ strukturiert und systematisch bei der Analyse von Bildern vorgehen

2.4 Empfinden

- ◆ subjektive Bildempfindungen

sprachlich und/oder bildnerisch formulieren

- ◆ die Verbindungen subjektiver Bildempfindungen mit formalen und inhaltlichen Bildgegebenheiten darstellen

- ◆ Bildwirkungen auf die eigene Person wie im sozialen Kontext erkennen und beschreiben

- ◆ bei unterschiedlichen Funktionen das jeweils sinnvolle Rezeptionsverhalten erfassen

2.5 Deuten

- ◆ die Wirkung einzelner Bildelemente und -gegenstände benennen, unterscheiden und deuten

- ◆ die Wirkung bzw. die Auswirkungen von Bildern klären

- ◆ einzelne Bildelemente in ihrem formalen und in ihrem Motivzusammenhang deuten

- ◆ Gestaltungsmittel in ihren Wirkungszusammenhängen und in ihrer historischen Bedingtheit erkennen und deuten

- ◆ Bildthemen benennen und deuten

- ◆ mögliche Sinnbezüge von Bildern zum historischen, kulturell geprägten und zum heutigen Betrachter entwickeln und darstellen, Zusammenhänge eines Bildes rekonstruieren

- ◆ strukturiert und systematisch bei der Deutung von Bildern vorgehen

2.6 Werten

- ◆ sachbezogene Gespräche über Bilder (auch eigene) führen

- ◆ Argumente abwägen

- ◆ Deutungen am jeweiligen Bild belegen, die Deutung in der Diskussion vertreten und bewerten

- ◆ eigene Wertungen begründet vertreten

Kompetenz-Strukturmodell Kunst

Aus diesen und weiteren Überlegungen heraus haben wir in München ein Modell entwickelt, das auf die Begriffe Produktion und Rezeption verzichtet und die Teildimensionen in einer Grafik so anordnet, dass dabei deutlich wird, wie sehr diese zwar einen Prozess aufspannen, zugleich aber notwendige und unverzichtbare Teile eines Ganzen sind (s. Abb.2).

In dieses Modell, das im Laufe der Arbeit der Lehrplankommissionen noch klarer zu fassen sein wird, kann die Inhaltsdimension eingefügt werden, die den materialen Gegenstandsbereich des Fachs (Klafki 1979) bezeichnet und auf die sich alle Teilkompetenzdimensionen bezieht. Dass diese Teilkompetenzdimensionen bewusst als Verben formuliert sind, ist Absicht, um die Nähe zu Operatoren deutlich zu machen.

Eines der zentralen Momente, wenn es um die Nachhaltigkeit des Lernens geht, ist die Metaebene, auf der Schüler darüber nachdenken, was sie jeweils gerade tun. Solche Reflexion findet im Unterricht statt, wenn etwa bildnerische (Zwischen-)Ergebnisse in der Klasse besprochen werden, wenn ein bildnerischer Entscheidungsprozess reflektiert und kommentiert wird oder wenn über die Art der Besprechung eines Kunstwerks im Museum nachgedacht wird: Haben wir überhaupt den richtigen Abstand zum Bild? Ist es richtig, vor diesem Bild auf dem Boden zu sitzen? Sollten wir das Bild für sich betrachten oder auf seine Nachbarn beziehen? Welche Worte nutzen wir sinnvollerweise bei diesem Bild, die bei einem anderen vielleicht einfach keine Rolle spielen können? Diese Metaebene könnte man – in Anlehnung an die KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch (dort heißt sie „Sprachgebrauch untersuchen“) „Bildgebrauch untersuchen“ nennen. Sie führt das

bislang zweidimensionale Modell in ein dreidimensionales über, wobei auch hier gelten müsste, dass sich Basisebene und Metaebene im Unterrichtsgeschehen ständig durchdringen (Abb. 3).

Ein weiterer Bereich muss nun aber noch die von Weinert geforderten „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“ berücksichtigen. Diese sind in den die Fachkompetenz ergän-

zenden Bereichen der Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz sinnvoll verankert. Um den im Hinblick auf die Implementierung bedeutsamen Anspruch der domänenspezifischen Verankerung von Kompetenzen einzulösen, müssen auch sie fachspezifisch gefasst werden: Was heißt Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz in Bezug auf die Bildkompetenz im Fach Kunst? (Abb. 4)



Abb.3: Kompetenz-Strukturmodell Kunst



Abb.4: Anreicherung der Fachkompetenz mit wichtigen, fachspezifisch definierten Dimensionen



Dr. Ernst Wagner
Studium an der Akademie der Bildenden Künste München; Zweitstudium und Promotion Kunstgeschichte; Kunstlehrer an Gymnasien; Referent beim Bundesvorstand des „BDK - Fachverbands für Kunstpädagogik“; zur Zeit tätig als Mitarbeiter am UNESCO-Lehrstuhl für Kulturelle Bildung an der Universität Erlangen-Nürnberg und als Referent für das Fach Kunst am Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung

Wie lässt es sich mit diesem Modell arbeiten?

Im Hinblick auf die Anwendung mag vielleicht eine fachnahe Metapher deutlich machen, wie mit einem solchen Modell gearbeitet werden kann. Wenn der Lehrer sich als Gestalter begreift, der das Design der jeweiligen Stunde, der jeweiligen Aufgabe, des jeweiligen Halbjahrs entwirft, dann arbeitet er wie ein Maler, der auf seiner Palette aus den ihm zur Verfügung stehenden Farben auswählen kann, und der mit diesen Farben sein Bild gestaltet. Jedes Bild, jede Stunde, jede Aufgabe hat ihren spezifischen Farbklang, ihre spezifische Mischung, da die Anteile der Farben variieren. (Das gilt vermutlich auch für das fachliche Profil der jeweiligen Lehrkraft.) Die Anforderung, das richtige Mischungsverhältnis zu finden, gilt auch für eine Lehrplankommission, die einen Lehrplan entwickeln muss. Auch dieser muss aus der Palette der Dimensionen gemischt sein – jeweils altersadäquat und schulartspezifisch austariert, gut begründet, aber immer alle Dimensionen berücksichtigend.

Zentral für die Entwicklung von Lehrplänen ist es darüber hinaus auch,

Aufgaben zu konzipieren, die den LehrerInnen beispielhaft Diagnosemöglichkeiten an die Hand geben, um zu prüfen, ob die Ansprüche wirklich eingelöst sind. Nur mit diesem Feedback können LehrerInnen ihren Unterricht sinnvoll steuern. Zur Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben wurden unlängst in der Zeitschrift Kunst+Unterricht umfassende Materialien vorgelegt (Kunst+Unterricht 2010).

Literatur

BDK: www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf (2009/10 wurde ein zweiter Teil erarbeitet, der jedoch bislang nicht veröffentlicht ist.).
Hopmann, Stefan: Lehrplan des Abendlandes – Abschied von seiner Geschichte? In: Rudolf W. Ueck, Christian Ritz (Hg.): Geschichte und Gegenwart des Lehrplans. Hohengehren 2000.
Kemp, Wolfgang: Der Anteil des Betrachters. München 1983.
Klafki, Wolfgang/ Otto, Gunter/ Schulz, Wolfgang: Didaktik und Praxis. Weinheim 1979.
Klieme, Eckhard/ Avenarius, Hermann/ Blum, Werner/ Döbrich, Peter/ Gruber, Hans/ Prenzel, Manfred/ Reiss, Kristina/ Riquarts, Kurt/

Rost, Jürgen/ Tenorth, Heinz-Elmar/ Vollmer, Helmuth J.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn (BMBF) 2003.

Kunst+Unterricht Themenheft „Bildkompetenz – Aufgaben stellen“: Kunst+Unterricht, Nr. 341, Velber 2010.

Lehrpläne 2011: Schweiz: Lehrplan21, www.lehrplan.ch; Österreich: www.boekwe.at/unterricht/unterricht-lehrplaene.htm; Luxemburg: www.men.public.lu/priorites/competences/060712_einfuehrung_bildungsstandards.pdf; Überblick über die deutschen Bundesländer: www.bildungs-server.de; zur Situation in Europa s. den Eurydice-Bericht „Kunst- und Kulturerziehung an den Schulen in Europa“: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113DE.pdf

Parmentier, Michael: Ästhetische Lust. Schroedel Kunstportal, Didaktisches Forum Juli 2011, www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2011-07-parmentier.pdf (15.8.2011).

Sachsenröder, Thomas: Das Konzept Lehrplanplus. In: Schulverwaltung Bayern, Heft 4/2011.

Weinert, Franz Emanuel: Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim 2001.

Bildnerische Erziehung, Textiles und Technisches Werken – Auf neuen Wegen mit bewährten Kompetenzmodellen

Zusammenfassung der Tagung

Am 26. und 27.9.2011 fand an der PH WIEN 10 ein Bundesseminar zum Thema: „BILDNERISCHE ERZIEHUNG, TEXTILES UND TECHNISCHES WERKEN – AUF NEUEN WEGEN MIT BEWÄHRTEN KOMPETENZMODELLEN“ statt. Die zweitägige Veranstaltung sollte im Rahmen der aktuellen Schulentwicklung im Bereich der Bildnerischen Erziehung wichtige Impulse für Unterrichtspraxis und Fortbildung setzen. Es konnten Kompetenzbereiche identifiziert und beschrieben werden, sowie neue Sichtweisen bis hin zur Frage nach dem Bezug zu einer Stan-

dardentwicklung diskutiert werden. Bereits definierte Kompetenzbereiche wie „künstlerisch-konzeptuelle und ästhetische Kompetenzen“, „gestalterische Fertigkeiten“, „gestalterisches Denken“ und „technisch-handwerkliche Fertigkeiten“ wurden neu überdacht und in einem Gesamtzusammenhang thematisiert

- Querverbindungen zum europäischen Referenzrahmen für Lebenslanges Lernen (8 Schlüsselkompetenzen) wurden angestellt:
- Überlegungen für weitere fachbezogene Entwicklungen wurden diskutiert und festgehalten.

- Das Thema Standardentwicklung wurde neu geprüft und für die weitere Bedeutung in BE und der Kunsterziehung eingeschätzt.

Das umfassend angelegte Seminar des BÖKWE näherte sich der Thematik sowohl in theoretischer als auch in praktischer Sichtweise an. Die Ergebnisse der Referate und Workshops, die von relevanten Fachleuten bestritten wurden, dienen nachfolgenden Entwicklungen als Grundlage.

*Harald Machel,
Landeskoordinator BÖKWE WIEN*

Der Bildvergleich ist eine bewährte kunstpädagogische Methode, die bei der Bildbetrachtung ebenso fruchtbar ist wie beim Unterricht in Kunstgeschichte. Der Vergleich provoziert nahezu automatisch das Bilden von Kategorien, er provoziert Fragen nach Bedeutung, Sinn, Botschaft und Zusammenhängen, in denen die Bilder entstanden sind und verwendet wurden und werden; und er provoziert wertende Stellungnahmen. Kurz: das Vergleichen von Bildern aktiviert und generiert Denken als wichtige Voraussetzung für Lernen (Perkins 1995). Bildvergleiche werden vorwiegend beim reflexiven Umgang mit Bildern eingesetzt mit dem Ziel, Bilder und kunsthistorische Paradigmen zu verstehen.



LadyVengeanc3, Mexiko
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=312#/d2v7tt7>

Franz Billmayer

Kick Your Own Ass Bildervergleich zur Entwicklung bildnerischer Kompetenzen

Bildervergleiche lassen sich – so die Idee dieses Unterrichtsvorschlages – auch dazu einsetzen, bildnerische Kompetenzen zu entwickeln. Auf www.deviantART.com präsentieren KünstlerInnen – Amateure wie Profis – ihre Arbeiten. Wobei die Schwerpunkte eher außerhalb dessen liegen, was der Kunstbetrieb zeigt und diskutiert. Hier werden immer wieder auch Wettbewerbe organisiert.

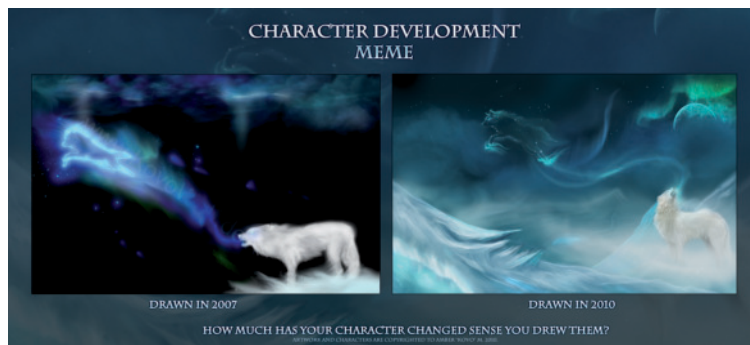
Der Wettbewerb „Kick your own @ss“ wurde von Mónica Marinho gegründet. Die Idee ist einfach: KünstlerInnen „treten gegen sich selbst an, indem sie alte Arbeiten von sich noch einmal

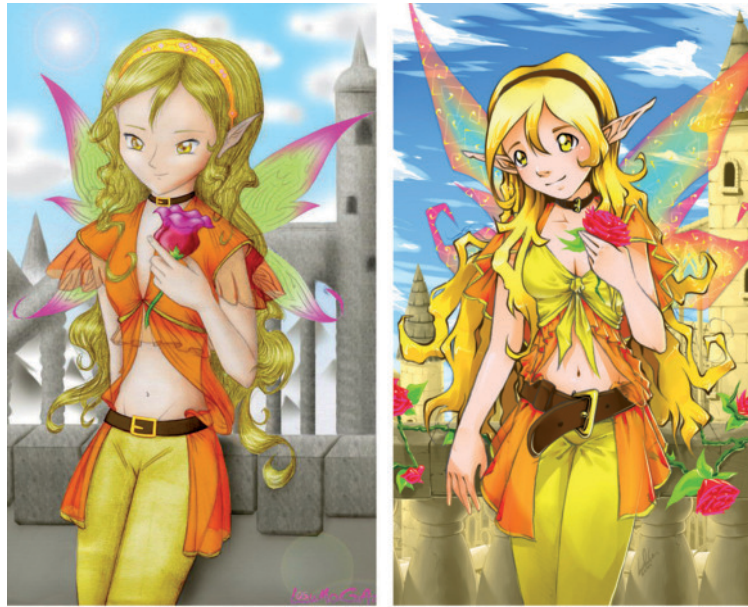
machen. Die Absicht besteht darin zu erkennen, wie viel sich jemand verbessert hat und welche Gebiete noch mehr Anstrengung bedürfen: Anatomie, Farbwahrnehmung, Aufmerksamkeit für Details, Texturen, Komposition, Perspektive, Bewegung usw.“

Die Entstehungsjahre der Bilder liegen in der Regel vier oder fünf Jahre auseinander und zeigen entsprechende Fortschritte. Die KünstlerInnen kommentieren dabei kurz ihre Bilder und ihre Lernfortschritte. Andere Mitglieder der Wettbewerbsgruppe geben auch ihre Kommentare ab. Die eingereichten Arbeiten reichen von traditionellen Bleistiftzeichnungen über Fotografien bis hin zu 3D-Konstruktionen und Animationen. Da es sich um Wiederholungen handelt, wird der Blick sofort auf handwerkliche und gestalterische Fragen gelenkt.

Die Bilder aus diesem Wettbewerb eignen sich dazu, gemeinsam mit den SchülerInnen Kategorien für gestalterische und handwerkliche Probleme zu

KovoWolf
 Amber Mills, USA
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=360#/d2y1mqx>





2005 ... LUMAGA.DEVIANTART.COM ... 2009

LuMaGa
Lumaga, Uruguay
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=0#/d1yws50>
This is for the "Kick your own @ss contest", the two drawings are made with the same media, pencil for the character lineart, and computer graphics for the colors and the background.

Four years have passed since I did the old version of this drawing, and everything on the comparison sorpri-

ces me a lot...
-Lets start with the colors, they look a lot more vivid and bright, it also has better contrast.
-I changed the combination of colors and the design on her outfit a little bit.
-My style on drawing characters is more defined, I like it (that's important, It used to happen to me that I didn't like the style I used to draw with).
-The shading is better too, I used to put very soft shading everywhere, and it's not ok that way D:
-Now I don't have the nece-

sity of hiding hands x3~
I've practiced a lot and now I can draw hands without too much problems...
-The background still doesn't have the justice it deserves xD, but I think it's ten times better in the new version than in the old version...
-Now I know how to make clouds : D... or something similar... (it doesn't look that hard, but clouds are tough to do D:)
Anyways, I still have to keep on improving a loot (but that's one of the best parts of drawing, isn't it?).

SheldonSands
Merylyn, Estland
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=48#/d22phgz>



2005

2009

entwickeln und diese an bestimmten Kriterien festzumachen: Schatten, Kontraste, Details, Glanzlichter, Perspektive, Bildaufbau, Bildausschnitt, Farbverläufe und -übergänge, Konturen, Schraffuren usw.

Und vielleicht noch spannender: Es bietet sich an, mit den SchülerInnen entsprechende Wettbewerbe zu machen, also Aufgaben von früher noch einmal zu wiederholen. Beim Bildvergleich werden die positiven Entwicklungen ebenso herausgearbeitet wie der jeweilige Nachholbedarf. Dies könnten die SchülerInnen zunächst individuell für ihre eigenen Arbeiten machen. Dabei notieren sie einerseits, was ihnen besonders gut gelungen ist und warum, und andererseits, was sie gerne noch wie verbessern würden, wenn sie über die entsprechenden Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen würden. Diese Portfolios können den LehrerInnen brauchbare Anhaltspunkte über Interessen und Fähigkeiten der SchülerInnen geben und Anregungen für den weiteren Unterricht bieten.

In einem nächsten Schritt geben MitschülerInnen entsprechende Kommentare ab; so lernen sie, zu beurteilen und entsprechende Kriterien zu formulieren.

Zu guter Letzt können die Ergebnisse im Klassenplenum verglichen und besprochen werden. Hier könnten die Kriterien dann im Verhältnis zu den Kompetenzmodellen der Kunstpädagogik besprochen werden (vgl. die Artikel von Mantler und Wagner in diesem Fachblatt, S. 13 – 20)

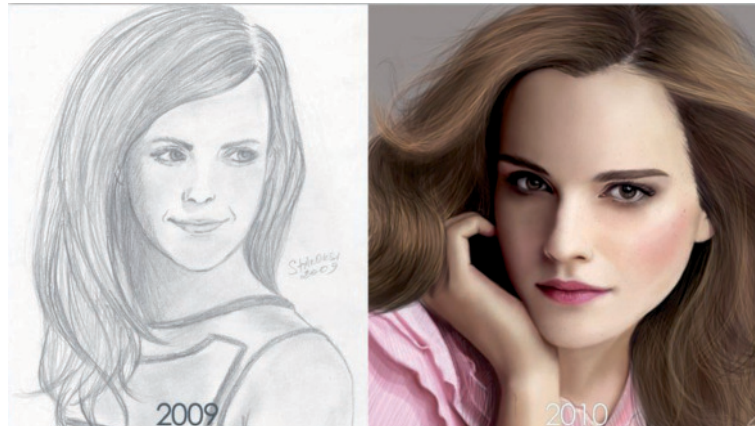
K.Y.O.A. Wettbewerbsarbeiten

<http://browse.deviantart.com/contests/?q=kick%20your%20own%20ass>

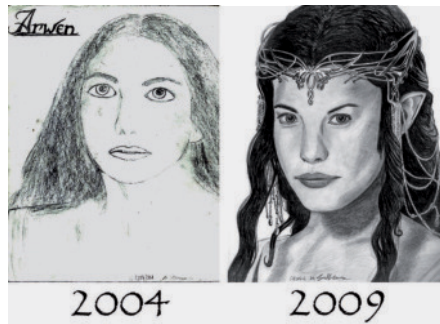
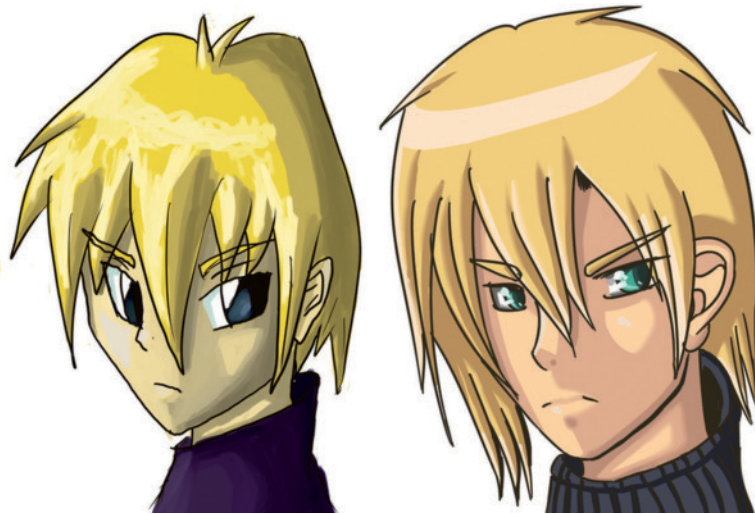
Literatur:

Perkins, David (1995). Smart Schools – Better Thinking and Learning for Every Child; New York. The Free Press

StArOkSi
 Marina Chulkova, Ukraine
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=48#/d3eg1n4>



SorceressKyrsty, Australien
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=168#/d2g5f4r>



AinuLaire
 Suvi, USA
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=24#/d1yin54>

I was 14 when I drew the first Arwen, and it was that drawing that started off my art spree that has led me to where I am today. Very special for me

Critique: It's hard to say where I have *not* improved. While the scan did not capture some of the shadows of the original, on the 2004 piece I used very little shading, did nothing with the hair, the eyes are too big, the face short and squat... while the 2009 one has a couple flaws (eyes are too far apart), it is miles away from the 2004 version.

tite-pao, Martinique
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=192#/d3331gw>



■ BILDVERGLEICH UND KOMPETENZ



2008



2010

atpase
Nadège Devos, Frankreich
<http://kickyourownass.deviantart.com/gallery/24693857#/d2rnxn5>



2003

quwira, Australien
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=72#/d22sxtf>

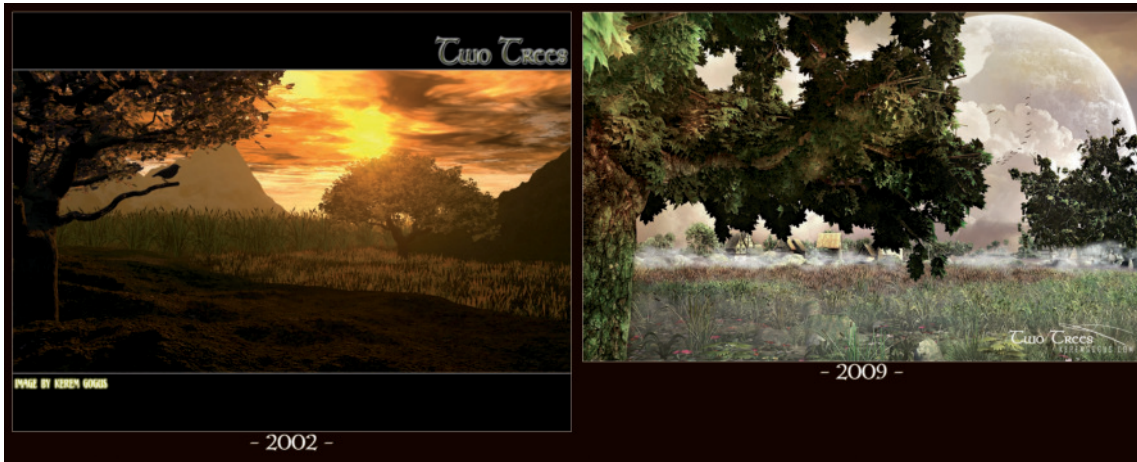


2009



2010

sugarpoultry
Jennette Brown; USA
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=288#/d2ytf4>



artofkerem
 Kerem Gogus, Türkei (Männl.)
<http://kickyourownass.deviantart.com/gallery/24836807#/d22fqkk>
 New version created from scratch for the Kick Your Own @ss Contest - [link] -

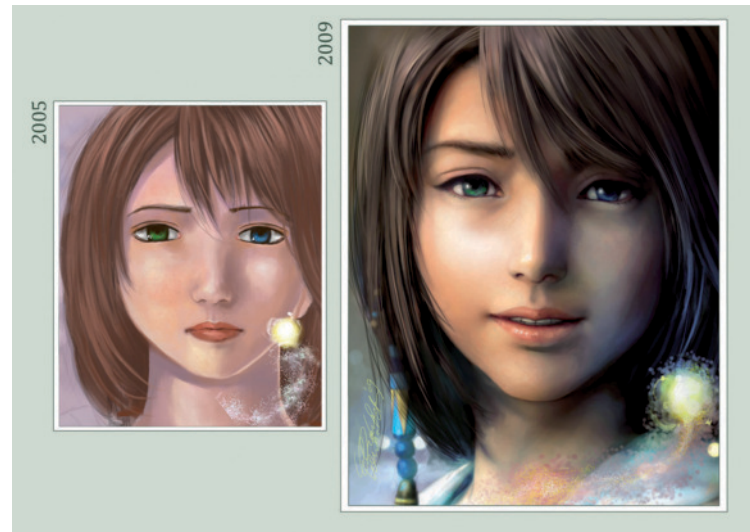
Software Used:
 Vue 4 and Photoshop on old version
 Vue 7 xStream x64 and Photoshop on new version
 New version rendered proudly with Maya's Mental Ray 3.5 x64
 My work is on „All Digital Paintings, Drawings, Pixel Art, 3-Dimensional, Vectors, and Voxel images“

I hope I followed all the rules for the contest
 Inspired from the poem of Irish writer W.B. Yeats and the music of Loreena McKennitt.
 I suggest you to listen to the song - [link]
 - Still my favorite song from her. Hope you can feel same I've felt...
 And I hope you enjoy - C&C welcome.

Franz Billmayer ist Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg. Er betreibt www.bilderlernen.at mit vielen Anregungen und theoretischen Grundlegungen für den Bildunterricht.

Auroralnk
 Charlene Wienhold, Deutschland
<http://browse.deviantart.com/?q=kick%20your%20own%20ass&order=9&offset=0#/d23knqh>

The Yuna painting on the left I did in januar 2005 when I was 19. I did some artworks for my portfolio to get a place in a university at this time. When I see my old portfolio (I really get a study place with it!), than I really don't know why the take me. XD I've had a lot fun learning in this school all this years.



2005 painting: It was the first time, I try to made such a big digital portrait. I do a pencil scetch before drawing (you can still see it). I had a smaller graphic tablet, use the photoshop 7 basic brushes and had problems with pointed modes. I really don't know why I failed at the eyes so much, tought I could have done it better... This is the part which annoy me most now.

2009 painting: I've much more experience with shading, colouring, proportions and the human face in general. In my second semester at university we had a great course how to draw portraits. We have to made around 20 drawings. Every in the size A2. That help me a lot, as well at handling references.



Andreas Brenne

Ein neuer Diskurs – die Online-Zeitschrift „Kunst Medien Bildung | zkmb“

Viele mögen es befürworten, andere darunter leiden, aber alle wissen: Die kunstpädagogische Fachkultur ist derzeit nicht besonders breit aufgestellt.

Wenn es vormalig zahlreiche Fachzeitschriften unterschiedlicher Couleur gab (Zeitschrift für Kunstpädagogik, Kunst+Unterricht, Ästhetik und Kommunikation...), so hat sich die Szene mittlerweile ausgedünnt bzw. aufs Elementare konzentriert. Dabei lassen sich zwei Textsorten nachweisen: das verbandspolitische Sprachrohr (wozu die BDK-Mitteilungen und das österreichische BÖKWE gehören) und eine schul- und unterrichtsbezogene Kompendienliteratur (Kunst+Unterricht, Grundschule Kunst, Kunst 5-10, Im-

pulse.Kunstdidaktik). Je nach Zuschnitt widmet man sich der fachdidaktischen Theoriebildung im Hinblick auf Unterricht oder transzendiert diese zu einer unterrichtlichen Konkordanz. Dies mag für die Entwicklung akzeptabler Lehrinhalte sinnvoll sein; dennoch gibt es Desiderate.

Seit langem mangelt es an einem dezidiert forschungsorientierten Journal, das den Geflogenheiten der Scientific-Community folgt und die wissenschaftliche Fachkultur impulsreich befördert. Es fehlt zum einen an einer ergebnisoffenen und forschungsorientierten Auseinandersetzung mit den relevanten Bezugsdisziplinen (Kunst, Kunstwissenschaft, Erziehungswissenschaft, Soziologie, Mediologie...). Zum anderen braucht es Instrumente der kontrollierten Diskus-

sion (Open Peer-Review-Verfahren). Dies – übertragen auf die (deutschsprachige) Kunstpädagogik – ist aber nicht unproblematisch. Auch wenn die Prüfung der Beiträge sich im Verborgenen vollzieht (Gutachter und Begutachteter bleiben anonym), so ist in einem übersichtlichen Fach wie der Kunstpädagogik ein anonymes Agieren nahezu ausgeschlossen. Das zweite Problem besteht in der mangelnden Aktualität. Das Prüfungsverfahren ist zeitraubend und so ist der Abstand zwischen Forschung und Veröffentlichung mitunter beträchtlich. Ein weiteres Problemfeld besteht in den unzulänglichen Partizipationsmöglichkeiten. Die fachliche Diskussion ist auf wenige Experten beschränkt und eine zeitnahe Gegenrede ausgeschlossen.

Die neue Zeitschrift „Kunst Medien Bildung | zkmb“ publiziert als e-Journal ausschließlich online und ermöglicht dadurch die Veröffentlichung aktueller Forschungsergebnisse im Kontext eines partizipativen und zeitnahen „open-peer-review-Verfahrens“. Die Beiträge können über einen festgelegten Zeitraum öffentlich kommentiert werden; wobei auf die Einhaltung festgeschriebener Kommunikationsregeln geachtet wird. Die Zeitschrift ist gebührenfrei und ohne Beschränkung frei erhältlich. Ziel ist es, den angesprochenen interdisziplinären Fachdiskurs zu fördern und eine adäquate Plattform zur Verfügung zu stellen. Angesprochen sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die im Spannungsfeld von Kunst, Bildung und Medien ihren Wirkungskreis entfalten. Die Zeitschrift versteht sich aber nicht als Konkurrenzmodell, sondern als Ergänzung zu den gängigen Organen der Kunstpädagogik; sie möchte den Diskurs auf eine breitere Basis stellen. Eine Praxis, die in verwandten Disziplinen wie der Musikpädagogik seit langem üblich ist.

Anfang Oktober erschien die zkmb erstmalig und veröffentlichte zunächst

fünf Texte, die inhaltlich wie auch personell heterogen und interdisziplinär aufgestellt sind. So schreibt Franz Billmeyer einen pointierten Aufsatz über „Shopping – Ein Angebot zur Entlastung der Kunstpädagogik“, während Gila Kolb die „Die Übung des beidhändigen Zeichnens in der Kunstpädagogik“ reflektiert. Sebastian Plönges denkt aus systemtheoretischer Sicht über „Eine neue Kunst für eine neue

Gesellschaft?“ nach. Kritisch über Medien(neben)wirkungen schreibt Olaf Sanders in einem Essay über die „Grenzen der Medienerziehung“ und steckt damit ein anders gelagertes Diskursfeld der Medienreflexion ab als Manuel Zahn, der eine „Film-Bildung im Zeichen radikaler Alterität“ diskutiert. Diese und weitere Texte, welche sukzessive ohne periodische Erscheinungstermine veröffentlicht

werden, stehen der Fachöffentlichkeit zum Weiterdenken, Kommentieren und Kontrastieren offen.

Herausgegeben wird die zkmb im Auftrag der „Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung e.V.“ von Ansgar Schnurr (Universität Dortmund), Andreas Brenne (Universität Kassel), Christine Heil (Kunsthochschule Mainz) und Torsten Meyer (Universität zu Köln). (www.zkmb.de)

Gedruckt, gebunden und empfohlen



Wolfgang Legler:
Einführung in die Geschichte des Zeichenunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts.
ATHENA: Oberhausen, 2011.
ISBN 978-3-89896-454-8

Worin liegt der Sinn, sich mit der Geschichte (des eigenen Faches) zu beschäftigen? Mit der „amerikanischen“ Antwort: um zu wissen, wie wir dahin gekommen sind, wo wir stehen, skizziert Wolfgang Legler den Charakter seiner Arbeit. Er sieht sich nicht als Sammler, sondern als jemand, der Quer-

verbindungen herstellt und interpretiert, was und wie etwas bedeutsam für die Gegenwart ist. Er will Geschichte spannend erzählen und Menschen fesseln, auch wenn sie eine Distanz zur Materie haben.

Es ist ein sozialhistorisches und zugleich auch ein philosophisches Buch. Legler findet in Aristoteles' Plädoyer für ein erweitertes Verständnis vom Zeichnen: nicht nur nützlich für Kauf und Gebrauch von Gütern und Kunstwerken, sondern auch der Menschenbildung förderlich zu sein, ein frühes Zeugnis für die Wertschätzung des „Faches“, das bis heute umkämpft, immer wieder zu erstreiten ist.

Es ist also ein höchst aktuelles Buch, weil der Autor die Geschichte mit dem Blick nach vorn durchschreitet und durchläuft. Man kann sich im Lesen verlieren. Mit Lust und Genuss. Hat man gerade noch über die Methodenvielfalt, die zur Erkenntnis führe, bei Rousseau nachgedacht, führt einen das nächste Kapitel ins Tal der Ökonomie: „Anfänge eines ‚gewerblichen‘ Zeichenunterrichts oder: ökonomische und politische Motive für die Einführung des Zeichenunterrichts und das Verständnis von ästhetischer Erziehung“. Legler pflegt

auch den Blick von unten und damit die Geschichte.

Gegen den ständigen „Paradigmenwechsel“ in den kunstpädagogischen Konzepten hält er daran fest, dass Prozess und Produkt nicht auseinandergeronnen werden sollten und beides, ergebnisoffenes wie ergebnisorientiertes Arbeiten, bereitgehalten werden müssten. Er fordert die Kunstpädagogen beiderlei Geschlechts auf, beide Augen offen zu halten, um die Ambivalenz ihres Faches nicht zu verkennen.

Otfried Scholz

Georg Peez (Hg.)
Kunstunterricht – fächerübergreifend und fächerüberschreitend. Ansätze, Beispiele und Methoden für die Klassenstufen 5 bis 13
München: kopaed 2011
ISBN 978-3-86736-129-3
EUR 18,80

Ob die Integration von Kunst und Design in größere Fächerkonglomerate das Kunstfach an Schulen schwächt oder stärkt, ist umstritten. Während die Einen den Synergieeffekt beschwören,



befürchten andere die Verwässerung fachspezifischer Inhalte und Zielsetzungen. Georg Peez' jüngste Publikation „Kunstunterricht – fächerverbindend und fachüberschreitend“ bringt mit seiner theorie- und fachbezogenen Diskussion Klarheit in die fachdidaktische Nebelzone des interdisziplinären Unterrichts. Als Grundtenor geht aus dem Buch hervor, dass das Fach nur dann von der Interdisziplinarität profitiert, wenn es hierbei zugleich sein eigenes Profil schärft (S.12).

Begriffliche Klärungen sowie politische und historische Ausführungen zur Interdisziplinarität an Schulen dominieren die Einführung, wobei ästhetische Weisen der Weltzuwendung als grundsätzliches Prinzip des Lehrens und Lernens verstanden werden (S.17). Eine vertiefte historische Herleitung und Diskussion verschiedener Interdisziplinaritätsprämissen und -praktiken in den Künsten folgt im Schlusskapitel (S.169ff). Diese beiden Beiträge von Georg Peez fassen als notwendige inhaltliche und theoretische Klammer die heterogenen Beiträge von Lehrpersonen ein, welche den Hauptteil der Publikation ausmachen.

Dieser besteht aus einer Vielzahl an Beispielen der drei zentralen Formen interdisziplinären Unterrichts auf den Jahrgangsstufen 6 bis 13: erstens

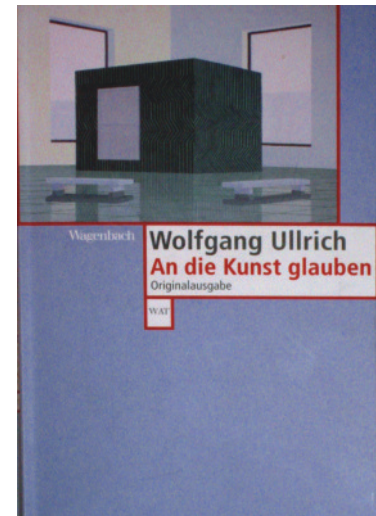
fächerverbindender Unterricht (Zwei-Fach-Modell), zweitens fächerüberschreitender Unterricht, in welchem im Kunstunterricht Aspekte aus anderen Fächern thematisiert werden (Ein-Fach-Modell), und drittens projektartiger Kunstunterricht der mit mehreren anderen Fächern kombiniert wird (Drei-plus-Modell). Diese in vorliegendem Beitrag einzeln zu besprechen, ist leider nicht möglich. Interessanter als die eigentlichen Unterrichtsbeispiele, die nicht als rezeptartige Handlungsanleitungen gedacht sind, lesen sich die Vorüberlegungen und Fazite der Lehrpersonen als reflektive Praktiker/innen. Zusammen genommen wird hier in bester Manier pädagogische Aktionsforschung betrieben. Indem Wissenschaftler/innen und Pädagog/innen von der Planungsphase über die Durchführung und Auswertung bis hin zur Publikation der Forschungsergebnisse als Kollektiv die Frage nach den der Interdisziplinarität im Kunstunterricht kritisch bearbeiten, gelingt es, das komplexe Thema einfach nachvollziehbar, aber niemals simplifizierend, zu strukturieren.

Barbara Bader
Hochschule der Künste Bern

Wolfgang Ullrich:
An die Kunst glauben, Berlin 2011, Klaus Wagenbach Verlag; 174 Seiten, € 13,30; ISBN 978-3-8031-2673-3

Der Kunst- und Kulturwissenschaftler Wolfgang Ullrich versorgt mit großer Zuverlässigkeit – im Schnitt ein Buch pro Jahr – die Kunst- und Bildpädagogik mit Büchern zu Fragen der Kunst, der Welt der Bilder und der Konsumkultur. In den letzten fünf Jahren waren das:

Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik. Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 2006.



Habenwollen. Wie funktioniert die Konsumkultur? S. Fischer Verlag, Frankfurt/Main 2006.

Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers. Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 2007.

Raffinierte Kunst. Übung vor Reproduktionen. Klaus Wagenbach Verlag, Berlin 2009.

Wohlstandsphänomene. Eine Beispielsammlung. Philo Fine Arts, Hamburg 2010.

Um es vorweg zu sagen: Das neue Buch von Wolfgang Ullrich leistet einen wichtigen Beitrag zur Aufklärung für die nachreligiöse Ära der Kunst, die vielleicht gerade am Anbrechen ist. Es ist für Kunstgläubige wie für Kunstskeptiker eine wichtige Diskussionsgrundlage.

„An die Kunst glauben“ behandelt, wie der Titel schon verrät, das Phänomen Kunstreligion. Wie in seinen anderen Büchern auch, interessiert sich Ullrich weniger für Fragen der Kunstgeschichte im Sinne einer Stil- oder Werkgeschichte. Ihn interessiert die Kunstgeschichte auch nicht als ein Kanon von Meisterwerken. Vielmehr geht es ihm darum, aktuelle Tendenzen und Vorstellungen in der Kunst zu verstehen und zu erklären. Im Sinne einer Ideengeschichte untersucht er Grundbedingungen der Kunst als System; damit erklärt er Grundannahmen und Begriffe,

in ihrer historischen und gegenwärtigen Bedeutung. Im aktuellen Buch geht es um Kunst, Kunstreligion und das Verhältnis von Kunst und Religion.

Ullrich zeigt, wie Hoffnungen und Sehnsüchte, für die ursprünglich die Religion zuständig war, seit der Aufklärung zunehmend auf die Kunst gerichtet werden. Von ihr erwartet sich das Publikum die Konstruktion von Sinn, Geborgenheit und Heil. Dabei war das Entstehen dieser Kunstreligion alles andere als wahrscheinlich, hatte doch der einflussreiche Rousseau sich eher skeptisch gegenüber der Kunst geäußert und auch Kant hatte beim Schönen vor allem die Natur im Sinn. Die hohen Preise des gegenwärtigen Kunstmarktes erscheinen im Lichte der Kunstreligion ebenso in einem neuen Licht, wie die oft beklagte Kälte, Schlampigkeit und Banalität aktueller Kunst. Spannend, wie Ullrich Parallelen zwischen der calvinistischen Bildskepsis und der Bildproduktion von Andy Warhol zeichnet.

Wie die meisten anderen Bücher auch basieren die einzelnen Kapitel auf Vorträgen, die für das Buch erweitert und überarbeitet wurden. Sie lassen sich auch einzeln lesen. Sie sind klar und verständlich geschrieben und mit vielen Beispielen argumentiert, so dass sich einzelne Kapitel für eine Klassenlektüre oder die Vorbereitung von Referaten eignen.

Ein Buch für die Schulbibliothek ebenso wie für die Bibliothek von KunstpädagogInnen.

Franz Billmayer

Hubert Sowa
Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch,
Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik; Band 5.
Herausgeber: Hubert Sowa.
Verlag der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
2011. 60 Seiten. Preis 4,20 €.

Bestelladresse: Verlag der PH Ludwigsburg; c/o KIZ-Bibliothek, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg –
 verlag@ph-ludwigsburg.de;
 Telefon: +49 / 7141 / 140 661

Hubert Sowa ist Philosoph, und er ist mutig und pragmatisch. Als Pragmatiker hat er den konkreten Unterricht in der Schule im Auge; und als solcher ist er seit Jahren an der Herausgabe der Schulbuchreihe KUNST im Klett-Verlag beteiligt und gehört zu den Herausgebern von KUNST+UNTERRICHT. Er ist bekannt dafür, dass er seine Überzeugung dezidiert, oft kontrovers äußert; davon fühlen sich viele in der Community provoziert. In seiner neuen Publikation „Grundlagen der Kunstpädagogik“ kommen die genannten drei Eigenschaften zusammen:

Pragmatisch: die neue Studienordnung an der PH Ludwigsburg erfordert eine Einführungsvorlesung in das Fach Kunstpädagogik. Hier schlagen sich auch seine Erfahrungen von über zwanzig Jahren Berufspraxis als Kunstpädagoge am Gymnasium nieder.

Mutig: Hubert Sowa nimmt das zum Anlass, einen Anfang zu einer aktuellen „Theorie der Kunstpädagogik“ zu machen.

Philosoph: Es stellt seine Einführung in die Kunstpädagogik auf philosophische Grundlagen, nämlich die Anthropologie und Hermeneutik.

In zwölf kurzen Kapiteln – keines ist länger als fünf Seiten – behandelt er grundlegende Themen der Kunstpädagogik.

1. Hermeneutische Anthropologie des Bildes
2. Entwicklung der Bildvorstellung und Bilddarstellung bei Kindern
3. Bildung des Bildvermögens: Grundlagen – Didaktik – Methodik
4. Können und Wissen im curricularen Aufbau
5. Curriculum des Handwerks

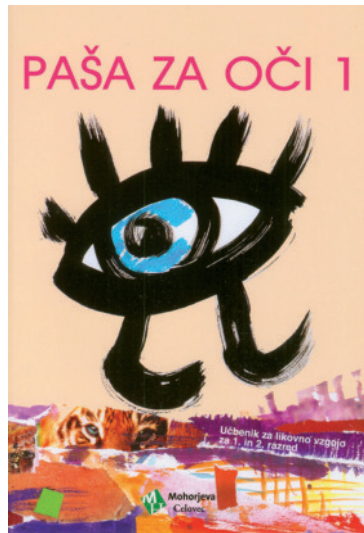


6. Curriculum der Gestaltung
7. Curriculum der Inhalte
8. Unterrichtsplanung und Aufgabenkonstruktion
9. Kunstpädagogische Arbeitsformen
10. Diagnose – Intervention – Förderung
11. Präsentieren – Beurteilen – Bewerten
12. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung

Im Anschluss an jedes Kapitel findet sich eine aufschlussreiche Bibliografie. Ein umfangreiches Stichwortverzeichnis ergibt einen detaillierten Überblick über das Buch und erschließt den Text darüber hinaus schnell und bequem.

Das Buch ist zu empfehlen für Studierende, die sich einen (möglichen) Überblick über die Grundlagen der Kunstpädagogik verschaffen wollen, für LehrerInnen, die mit einem gewissen Abstand zur täglichen Unterrichtsarbeit über eben diese nachdenken und sich gegebenenfalls neu orientieren wollen, für FachdidaktikerInnen in der LehrerInnenausbildung, die ihre Einführungsveranstaltungen überdenken wollen. Es könnte auch eine anregende Grundlage für alle bieten, die in Zukunft neue Studienpläne für die LehrerInnenbildung schreiben müssen.

Franz Billmayer



Paša za Oči 1 + 2
Slowenisches Schulbuch für
Kunst in der Primarstufe

Regina Zachhalmel, Professorin für den Fachbereich Bildnerische Erziehung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems am Campus Strebbersdorf, hat gemeinsam mit Ingrid Gasser (PH Klagenfurt) ein zweibändiges Schulbuch für das Unterrichtsfach Kunst an Sloweniens Volksschulen verfasst. Das Lehrwerk ist auf Basis des slowenischen Fachlehrplans für die Primarstufe entstanden und trägt den Titel „Paša za Oči“ (Augenweide), wobei dieser gleichsam als Programm zu verstehen ist – nämlich als Einladung zur kindgemäßen, selbsttätigen und spielerisch-erkundenden Auseinandersetzung mit Kunst und dem Visuellen.

Mit Hilfe zahlreicher Wort- und Bild(neu)schöpfungen gelingt es dem Autorinnenteam die SchülerInnen zu bewusstem Denken und zum Vernetzen von Eindrücken und Erfahrungen anzuregen.

Dem Schulbuch, welches übrigens das erste seiner Art in Slowenien ist, sind LehrerInnenbegleithefte beigelegt, die die aktuellen didaktischen Ansätze des Werkes erklären und Verknüpfungsmöglichkeiten mit allen Sachbereichen

bieten. „Paša za Oči“ stellt sich als spezifische Entwicklung und Bearbeitung des österreichischen Schulbuches „Augenschmaus 1 und 2“ dar und erscheint auch für zweisprachige Volksschulen in Österreich.

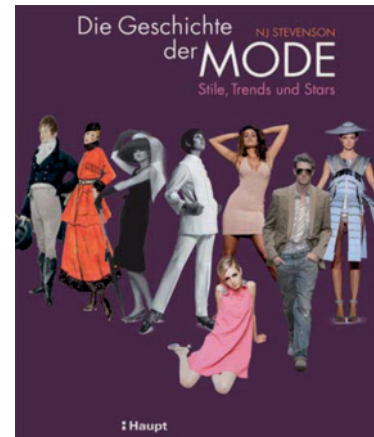


Das approbierte Schulbuch wurde am 14. April 2011 in Ljubljana im Rahmen einer Fach- und Pressekonferenz präsentiert und ist im Hermagoras-Verlag erschienen.

Neues vom Hauptverlag für den Textilbereich:

NJ Stevenson, Die Geschichte der Mode – Stile, Trends und Stars, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60032-1

Beginnend mit 1800 – der Zeit des Regency und der Romanik – und endend mit einer Vorschau bis 2020 gibt dieses Werk einen umfassenden Überblick über die Modegeschichte. Von einer kurzen Einführung über neue Schnittformen bis hin zu den wichtigsten DesignerInnen wird jede Epoche ausführlich behandelt. Besonders hervorheben möchte ich,



dass auch jeweils dem Mann ein Abschnitt gewidmet ist. Wünschenswert wäre noch eine beiliegende CD mit dem verwendeten Bildmaterial.

Fazit: Ein sinnvolles, gut gegliedertes Werk für LehrerInnen sowie die Schulbibliothek!

Katharina Starmayr, Linz



Gail Baugh, Textilien im Modedesign – ein Handbuch für die richtige Stoffwahl, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60034-5

Materialkunde frisch aufbereitet, mit tollen Fotos illustriert und weitergeführt – das bietet dieses Handbuch. Der erste Teil informiert über Nachhaltigkeit der Mode, im zweiten Teil werden die wichtigsten Begriffe erläutert. Der dritte Teil – das Lexikon der Stoffe – orientiert sich an der zukünftigen Form der Texti-

lien. Unter dem jeweiligen Schlagwort – „Klare Kontur“, „Fließende Linie“, „Dekor“, „Volumen“ und „Figurbetonung“ – findet man zu jedem Stoff eine kurze Beschreibung, die wichtigsten Materialdaten mit Merkmalen, Vor- und Nachteilen sowie Infos über Herstellungsart, Ökologie und Eigenschaften.

So könnte die oft trockene aber notwendige Materialkunde wieder Spaß machen...

Katharina Starmayr, Linz



Alison J. Reid, Nähen in der dritten Dimension – Techniken und Projekte mit plastischen Stoffeffekten, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60020-8

Mein Lieblingsbuch unter den Neuerscheinungen vom Hauptverlag! Es behandelt von ausgeschnittenen und gefalteten Formen über Falten, Biesen, Quilten bis hin zu Schnüren, Handstickerei und Smokstickerei vielseitig einsetzbare Möglichkeiten der plastischen Oberflächengestaltung. Einfache Zeichnungen und aussagekräftige Bilder untermalen die kurz gehaltenen, aber klar erklärten Technikbeschreibungen.

Ein sehr inspirierendes Buch – das auch den SchülerInnen Lust auf „mehr“ macht!

Katharina Starmayr, Linz



Ein aktueller Sammelband dokumentiert Anliegen, Profil, Ist-Analyse und Zukunftsvision der österreichischen Universitäten.

Universitäre Plattform für LehrerInnenbildung, Konferenz der Senatsvorsitzenden der Österreichischen Universitäten, Österreichische Universitätenkonferenz (Hg.) Best Spirit : Best Practice – Lehramt an österreichischen Universitäten: 329 Seiten – ISBN: 978-3-7003-1805-7 Einzelpreis: 19.90 €

Das Buch ist auf Initiative der Universitären Plattform für LehrerInnenbildung entstanden. Diese ist im Zuge der Bildungsdiskussionen 2010 an der Universität für angewandte Kunst von VertreterInnen aller ein Lehramtsstudium anbietenden österreichischen Universitäten gegründet worden. Dieser Sammelband dokumentiert Anliegen, Profil, Ist-Analyse und Zukunftsvision der einzelnen Universitäten, der Konferenz der Senatsvorsitzenden der Österreichischen Universitäten und der Universitätenkonferenz.

Forschungsgeleitete Lehre in den einzelnen Fachwissenschaften, Fachdidaktik, Pädagogik, Schulpraxis und Vertiefungs- und Erweiterungsangebote

verstehen sich als Säulen der an Universitäten angebotenen Lehramtsstudien, die im Zusammenspiel eine hochwertige LehrerInnenbildung ermöglichen.

Der vorliegende Band macht deutlich, dass es ein klares Bekenntnis der Universitäten zur LehrerInnenbildung gibt und zeigt auch das Potential, das die Universitäten im Bildungswesen zu bieten haben.

Das Buch ist erhältlich bei Braumüller: <http://www.braumueller.at>

Ruth Mateus-Berr



Eva Hauck, Claudia Huboi, hämmern, sägen, schrauben – Das Werkbuch für Kinder, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60037-6

In acht Kapiteln – Holz, Stein, Metall, Ton / Gips, Styropor, Elektro, Recycling und Grüne Technik – behandeln die beiden Autorinnen das Thema Werken für 5 - 13jährige. Jede Technik, wie z.B. Prägen, Bohren, wird in altersgemäßen Worten und einfachen Bildern beschrieben und in ein Werkstück umgesetzt. Vielfältige, fantasieanregende Beispiele sollen die Kinder motivieren, nicht nur beim Nachbauen zu bleiben, sondern zu experimentieren und sich weiterzuentwickeln.

Ein super Tipp für Eltern, die ihre Kinder in diesem Bereich gerne fördern wollen. Ein interessantes, ideenreiches Buch für KindergärtnerInnen und LehrerInnen.

Katharina Starmayr, Linz

Liebe KollegInnen der Bildnerischen Erziehung, für Bewegung und Sport, der Musikerziehung, des Textilen Werkens und des Technischen Werkens!

Seit Jahrzehnten besteht ein Ungleichgewicht in der Einstufung der Unterrichtsgegenstände an der AHS und BMHS.

Trotz gleichwertiger akademischer Ausbildung werden BundeslehrerInnen der Unterrichtsgegenstände BE, BSP, ME, TEW und TEX auf Grund einer veralteten (Nicht-) Wertschätzung geringer eingestuft als KollegInnen anderer Unterrichtsgegenstände.

Der Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen (BÖKWE) sieht eine aktuelle Chance, im Rahmen

der geplanten LehrerInnendienstrechtsverhandlungen der Gewerkschaft eine gerechtere Einstufung der Unterrichtsgegenstände BE, BSP, ME, TEW und TEX in der AHS /BMHS in die Lehrverpflichtungsgruppe III zu fordern. Anlass bietet der Erlass des BMUKK für die Entlohnung der Tagesbetreuung.

Wenn wir jetzt nicht unsere Stimmen erheben, haben wir womöglich auf lange Zeit unsere Karten verspielt!

Deshalb ist es ganz wichtig, dass möglichst von allen Schulen möglichst viele solidarische Schreiben kommen. Mobilisiert eure KollegInnen der betroffenen Unterrichtsgegenstände!

Nur gemeinsam werden wir etwas erreichen!

Die folgende schriftliche Forderung nach einer Unterstützung dieses Anliegens kann bei der gewerkschaftlichen Vertretung am Schulstandort abgegeben werden. Die /der Vertreter/in soll das Anliegen der Mitglieder in die gewerkschaftlichen Gremien weiterleiten und eine Stellungnahme der Gewerkschaft bis Ende des Jahres einholen. Er/sie ist dazu verpflichtet, eure Forderung weiterzuleiten.

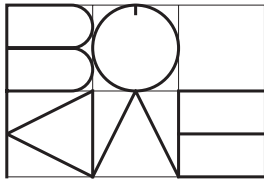
Zur Dokumentation soll eine Kopie der unterschriebenen Forderung aufgehoben werden.

Der BÖKWE ersucht um Rückmeldung per E-Mail an s.weisz@lwest.at, wie diese Aktion an eurer Schule angenommen wird und wie viele KollegInnen der genannten Unterrichtsgegenstände sich daran beteiligen, damit wir weitere Schritte planen können.

Wir bedanken uns bei allen KollegInnen, die diese Aktion mittragen, und hoffen auf viele Rückmeldungen und eine bessere zukünftige Einstufung.

Susanne Weiß; BÖKWE ÖÖ





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. 02252/46121
Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier1@utanet.at

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 Dünzler m.duenzler@schule.at
Tirol: Mag. Klaus Pöll jk.poell@schule.at

Landesgeschäftsstellen:

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

Niederösterreich: Mag. Leo Schober
l.schober@gmx.net
Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer
klaus.huemer@lwest.at
Steiermark: Mag. Andrea Stütz
andrea_stuetz@gmx.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.1-3 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
Mag. Katharina Starmayr
katharina.starmayr@gmail.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:

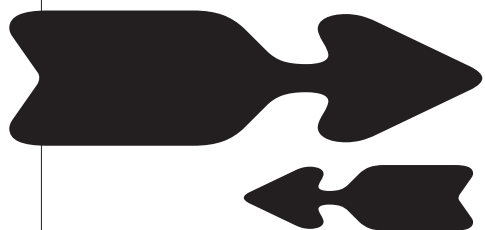
Heft 1 (März): 1.Dez.
Heft 2 (Juni): 1.März

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.

BEST PRACTICE – WIR TAUSCHEN UNS AUS!



Wer kann was?

Welche Stunde, welches Projekt ist mir besonders gut gelungen? Hab ich
meine perfekte Stunde, mein Lieblingsthema...? Gibt es (m)ein Thema, des-
sen Umsetzung im Unterricht einfach gut gelungen ist?

Wir suchen für unsere nächsten Ausgaben **BEST PRACTICE** Beispiele!

Einfach und klar formuliert, mit Bildern hinterlegt.

Bitte schick auch du deinen Beitrag zu diesem Thema – damit wir ins neue

Jahr mit einem Heft voller Unterrichtsideen starten können! DANKE!

An die Gewerkschaft für Öffentlichen Dienst
Bereich AHS/BMHS

Betreff: Schulische Tagesbetreuung an AHS laut Erlass des BMUKK 680/5-III/6/2011 und Aufwertung der Unterrichtsgegenstände der LVG IV und IVa

Sehr geehrte Gewerkschaftsfunktionäre!

Das Ziel der Bundesregierung, die schulische Tagesbetreuung
an AHS durch ein qualitatives Angebot aus den Bereichen
Kreativität, Kultur, Bewegung, Sport, Naturwissenschaften
und Informatik zu verbessern, ist begrüßenswert, ebenso wie
die Forderung und das Angebot, fachlich qualifizierte Lehr-
personen für die Betreuung dieser Bereiche einzusetzen und
diese nach der Lehrverpflichtungsgruppe (LVG) IV a (0,955
Werteinheiten) zu entlohnen.

Bedenklich ist, dass in manchen Fachbereichen die Tätig-
keit in der Tagesbetreuung gleich oder sogar besser entlohnt
wird als der Unterricht in einem regulären Pflichtgegenstand:

LehrerInnen für Bildnerische Erziehung, Musikerziehung,
Bewegung und Sport werden nach der LVG IV a entlohnt. Lehr-
erInnen der Technischen und Textilen Werkerziehung werden
nach der LVG IV (0,913 Werteinheiten) entlohnt.

Das Unterrichten eines Pflichtgegenstandes beinhaltet

- die aufbauende Jahres- und Unterrichtsplanung
- das Vermitteln fachspezifischer und allgemeiner Kompe-
tenzen auf der Grundlage des Lehrplans und des Lehr- und
Lernstoffes
- das Erstellen von Unterrichtsmaterialien
- die Verknüpfung von Praxis und Theorie in Doppelstunden
- die Nutzung von Fachräumen und von fachspezifischer
Ausstattung
- die methodisch vielfältige Leistungssicherung
- die Leistungsfeststellung und Beurteilung
- die Vorbereitung auf das wissenschaftliche Arbeiten
- die Vorbereitung auf die Reifeprüfung
- die fachliche Berufs- und Studienorientierung
- das kontinuierliche soziale Lernen im Klassenverband
- Elterngespräche
- fachliche Beiträge für Schulveranstaltungen etc.

Die Tätigkeit in einem „misch/kreativen, bewegungsorien-
tierten naturwissenschaftlichen/Informatik - Bereich“ der Ta-
gesbetreuung, aus dem die SchülerInnen auswählen können,
stellt sich als minimaler Ausschnitt aus dem jeweiligen Pflicht-
gegenstand dar: Sie kann durch die unregelmäßigen Gruppen-
gefüge und das geringe Stundenausmaß nicht kontinuierlich
und nicht aufbauend durchgeführt werden. Fachräume und
-ausstattung können kaum genutzt werden, da in diesen der
Unterricht in den Pflichtgegenständen oft am Nachmittag
stattfindet. Viele Anforderungen des Unterrichtens eines
Pflichtgegenstandes fallen weg (wie z.B.: Lehrplan, Leistungs-
sicherung und -feststellung, Beurteilung, Reifeprüfung etc.).

Es ist nun an der Zeit, die seit Jahrzehnten nicht geän-
derte Zuteilung der genannten Unterrichtsgegenstände in die
Lehrverpflichtungsgruppen IV und IV a zu verbessern, um den
geleisteten Bildungsbeitrag dieser Pflichtgegenstände gleich-
wertig zu anderen Pflichtgegenständen zu honorieren.

Die Einstufung der Unterrichtsgegenstände Bildnerische
Erziehung, Musikerziehung, Bewegung und Sport, Technische
Werkerziehung und Textile Werkerziehung in die **LVG III** wäre
zeitgemäß, gerecht und eine längst fällige **Gleichbehand-
lung von LehrerInnen mit einem vollwertigen akademi-
schen Lehramtsstudium!**

Wir bitten Sie, unser Anliegen bei den Verhandlungen zum
LehrerInnen dienstrecht zu unterstützen.