



Villa Merkel in Esslingen

Nr° 1

März 2015

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer
Kunst- und WerkerzieherInnen

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien
Retouren an „BÖKWE, Niederhofen 14, 3233 Kilb“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Editorial



Liebe Leserin, lieber Leser!

Vor Ihnen liegt ein bilderreiches Fachblatt mit Artikeln zu aktuellen Themen. Immer aktuell: Berichte und Anregungen aus und für die Praxis. Immer noch aktuell: Fragen der Kompetenzorientierung und damit der Bildkompetenz. Leider immer noch aktuell: Wie gehen wir mit der Zusammenlegung im Werken in der NMS um? Und ganz aktuell: Was bedeutet inklusive Pädagogik für unsere Fächer?

Julia Hasenberger hat im letzten Sommer in einer inklusiven Volksschule gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern die Außenwand der Schule gestaltet. Sie beschreibt knapp, was Inklusion bedeutet, und zeigt dann, wie diese Idee in einem Unterrichtsprojekt in der Bildnerischen Erziehung verwirklicht werden kann, wie das gelingen kann und was beachtet werden muss.

Für die Bildnerische Erziehung ist die Kompetenz des Bildverstehens zentral. Dabei denken die meisten von uns an ein Bild, wie es im Museum hängt: blank und aus dem Kontext genommen. So übersehen wir, dass gerade dieser so gut wie immer die Bedeutung eines Bildes überhaupt erst generiert. In der medialen Kommunikation ist der Kontext meist einfach der Text, der im oder neben dem Bild steht. Gertraud Ranegger-Strempfl zeigt in ihrem Beitrag, wie sich der Einfluss von Texten auf die Bildinterpretation einfach und unterhaltsam erfahren lässt.

Reinhold Rebhandl führt die Diskussion weiter, inwieweit die Beschreibungen der Kompetenzen in Bildnerischer Erziehung bei Lehrerinnen und Lehrern, die nicht an ihrer Formulierung beteiligt waren, verstanden werden. Er hat dazu Studierende ebenso befragt wie aktive LehrerInnen. Seine Fotografien lassen sich als visuelle Reflexionen zu den Bildern der Warenästhetik lesen, gerade wenn sie Waren (Oliven, Tomaten, Obst) unverpackt auf dem Markt zeigen.

Claudia Birkner befasst sich in ihrem Dissertationsprojekt mit Bildrezeption von Kindern. Sie stellt einen Ausschnitt davon vor. Bei Schulanfängern hat sie beobachtet, dass diese oft Bilder körperlich durch Nachahmung verstehen. Dabei spielt es keine Rolle, wie wirklichkeitsgetreu die jeweiligen Personen dargestellt sind. In Kombination mit Fotografie lassen sich hier interessante Unterrichtsideen für die Bildbetrachtung in der Volksschule entwickeln.

Gustav Zankl nimmt in seinem offenen Brief zum zweiten Mal innerhalb eines Jahres engagiert und pointiert zur immer noch offenen Frage Stellung, wie es mit Textilem und Technischem Werken nach einer Zusammenlegung weitergehen soll.

Eine anregende Lektüre wünscht im Namen der Redaktion
Ihr Billmayer Franz

Inhalt

Julia Hasenberger Kreative Spuren hinterlassen Inklusive Prozesse an der Privaten Grundschule Oberaudorf-Inntal	S. 2
Rolf Laven/ Dietmar Werluschnig „Faces & Farces in Ytong – Sculptures and Interaction“	S. 7
Gertraud Ranegger-Strempfl Wie ein Text die Bedeutung eines Bildes verändern kann	S. 10
Reinhold Rebhandl Kompetenzen verstehen	S. 12
Claudia Birkner Mimetische Annäherungen Schulanfänger in der Situation der Bildrezeption	S. 18
Gustav Zankl Offener Brief an Ministerialrat Dr. Helmut Bachmann, BMBWF Wien. Projektleiter der NMS	S. 22
René Stangl Gedanken über das Entwerfen von Begegnungszonen im Zuge eines Schulaufbaus	S. 24
Buchempfehlungen	S. 29
baustelle.lernraum – BAU.kultur im Unterricht Christine Aldrian-Schneebacher TEXT_BAU_STELLE	S. 32
Buchempfehlung	S. 33

Coverbild: zum Artikel:
Julia Hasenberger: Kreative Spuren hinterlassen



Abb. 1

Julia Hasenberger

Kreative Spuren hinterlassen Inklusive Prozesse an der Privaten Grundschule Oberaudorf-Inntal

Ein Kunstprojekt, gefördert von der Aktion Mensch

Unter dem Motto „Unsere Schule gestalten – kreative Spuren hinterlassen“ realisierten Kinder mit und ohne Behinderung im Team gemeinsam mit Kindergartenkindern des Kindergartens Schatztruhe Niederaudorf ein Kunstprojekt.

In der inklusiven Schule „Private Grundschule Oberaudorf-Inntal“ in Bayern im Landkreis Rosenheim werden Kunst- und Werkunterricht im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften bzw. Projekten über einen festgelegten Zeitraum abgehalten. Für dieses Projekt wurde mit insgesamt 26 Kindern in der Zeit von 23.

Juni bis 24. Juli 2014 an sieben Terminen jeweils 90 Minuten gearbeitet.

Ausgangsidee

Im Zusammenhang mit der Förderaktion „Noch viel mehr vor“ der Aktion Mensch kam die Idee auf, die 29 Meter lange Außenwand der Privaten Grundschule

Oberaudorf-Inntal mit den Kindern zu verändern. Dabei sollten die Silhouetten der Kinder an der Fassade sichtbar sein und die Kinder ihre persönlichen Ideen einbringen und verwirklichen.

„Inklusion in 80 Sekunden erklärt“

Recherchiert man in der Webseite der Aktion Mensch zur Frage: „Was ist Inklusion?“, so findet sich darin der Kurzfilm „Inklusion in 80 Sekunden erklärt“. Es ist zu hören: „In einer Wohnung streicht ein großes Strichmännchen den oberen Bereich einer Wand, ein kleines Männchen die untere Wand. Beide ergänzen sich. Danach machen sie es sich gemütlich.“ (Vgl. Aktion Mensch, www-Quelle).

Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen ist am 26. März 2009 in Deutschland in Kraft getreten. Die Konvention behandelt ausdrücklich die Durchsetzung von allgemeinen Menschenrechten, nicht die Einführung von Sonderrechten für Behinderte. Sie fordert den Umbau zu einer Inklusiven Gesellschaft. (Vgl. Private Grundschule, www-Quelle).

Betreffend eine Unterscheidung der Begriffe Integration und Inklusion führt Catrin Siedenbiedel (2014) aus, „dass [bei der Inklusion] die Teilhabe aller im Vordergrund steht, und sie erfordert eine insofern veränderte Sicht, als sich nicht die Schüler/innen, die eine Schule besuchen, dem Schulsystem im Sinne einer Normierung anpassen bzw. unterordnen, sondern dass die Schule sich den Schüler/innen, die sie besuchen, anpasst“. (Vgl. Siedenbiedel 2014, S.2)

Dementsprechend war in der Projekt-Planungsphase die Frage wichtig: Wie passt sich die Aufgabenstellung des Kunstprojekts den Bedürfnissen der Schüler/innen an, sodass alle Beteiligten erleben, dass sie eigenständig etwas schaffen und zum Gelingen des Ganzen beitragen.

Didaktische Projektziele

Die Kinder gestalten durch das künstlerische Projekt ihren Schullebensraum mit. Dabei beteiligen sie sich nicht nur aktiv, sondern werden auf der Außenwand der Schule selber zum Motiv. So wird das Leben, das in der Schule

stattfindet, auch außerhalb auf der Schulwand sichtbar. Die Kinder erleben, dass sie durch das Gestalten eines öffentlich zugänglichen Gebäudeteiles gemeinsam kreative Spuren hinterlassen. Sie erfahren, dass der Beitrag eines jeden Kindes zu einem großen Gemeinschaftswerk führt. Sie können auf ihre Arbeit stolz sein und erleben, dass sie etwas bewirken können. Die Kinder präsentieren im Rahmen eines Projekt-Höhepunktes, was ihnen wichtig ist.

Darüber hinaus will dieses Projekt Kinder mit Behinderung sichtbar machen und zeigen, dass Vielfalt zum Leben gehört und alle Kinder gleichwertig dazu gehören.

Voraussetzungen

Das Bildungskonzept der Privaten Grundschule Oberaudorf-Inntal basiert auf der Konduktiven Förderung nach dem ungarischen Arzt Andreas Pető. Die Persönlichkeit eines jeden Kindes soll dabei motorisch, kognitiv und sozial bestmöglich gefördert werden. Lernen in Bewegung ist hierfür ein wesentlicher Aspekt. Die Konduktive Förderung



Mag. phil. Julia Hasenberger, MFA ist seit 2004 Dozentin an der PH der Diözese Linz, sie studierte Lehramt Textiles Gestalten und Psychologie-Philosophie an der Universität Wien sowie Textil Kunst und Design in Göteborg und Helsinki und war von 1999-2010 Assistentin an der Kunstuniversität Linz



Abb. 2



Abb. 3-7

wurde ursprünglich für Kinder und Jugendliche mit cerebralen Bewegungsstörungen und Erwachsene mit Parkinson-Syndrom unter der Bezeichnung „Konduktive Erziehung“ und „Konduktive Pädagogik“ entwickelt.

Die Private Grundschule will von der „Illusion der homogenen Gruppe“ bewusst Abstand nehmen, hingegen die Verschiedenheit für das Lernen

fruchtbar machen. Derzeit werden an dieser Schule zwei jahrgangsgemischte Lerngruppen über die gesamte Grundschulstufe (1.-4. Schuljahr) geführt. Die Kinder mit Behinderung haben eine körperliche, geistige, mehrfache oder seelische Behinderung, ihr Anteil an der Anzahl der Teilnehmer im Kunstprojekt beträgt etwa ein Drittel. (Vgl. Private Grundschule, www-Quelle).

Unter einer Anzahl von verschiedenen Projekt-Angeboten wählen die Kinder dieses spezifische Kunstprojekt aus. Die Mal-Aktionen werden in der „Forscherwerkstatt“ der Schule durchgeführt. Dabei dürfen in einer Doppelstunde jeweils ca. 15 Kinder malen. Zusätzlich zur externen Dozentin (Julia Hasenberger) werden die Kinder von einer Erzieherin betreut. Die Kinder mit Mehrfachbehinderung werden von einer Konduktorin oder einem Behindertenpädagogen unterstützt.

Konkrete Umsetzung

Ich habe die Schulkinder im Sportunterricht besucht und fotografiert. (Abb. 3-7) Auf der Grundlage dieser Fotos entwickelte ich Zeichnungen. Mit diesen Zeichnungen machten sich die Kinder vertraut, indem sie diese farbig weiter gestalteten bzw. veränderten. (Abb. 8-10)

Ich vergrößerte die von mir gezeichneten Silhouetten via Overheadprojektor. Ein Tischler erhielt die Papierschaablonen im 1:1-Format und schnitt damit Figuren und Tafeln aus Holz aus. Diese Tafeln wurden grundiert und die Kinder bemalten sie eigenständig mit wetterfesten Farben mittels Walzen, Pinsel und Stempel.

Zuletzt malte ich die Silhouetten der Kinder auf die Tafeln (Abb. 11), sodass die Kinder auch erkennbar sind. Der Tischler montierte die Tafeln an der Fassade der Grundschule.

Die Tafeln für den Kindergarten Schatztruhe gestalteten die Kinder frei zum Thema „Schatztruhe“.

Der Projekthöhepunkt war im Oktober 2014. Dabei wurde dem Bürgermeister, den Eltern und anderen Gästen die neu gestaltete Fassade präsentiert. Die Schulkinder fertigten für dieses Ereignis selbst bemalte Einladungskarten an und bereiteten eine Darbietung vor, in welcher sie den Arbeitsprozess im Projekt szenisch darstellten.

Der Arbeitsprozess war gekennzeichnet von einem interessanten Wechselspiel zwischen den Ideen der Kinder und dem künstlerischen Konzept.

Methodische Schlussfolgerung für die heterogene Lerngruppe

Die „Innere Differenzierung“ lehrt, dass unterschiedliche Lernende unterschiedliche Zugänge und Aneignungsformen benötigen. Differenziert wird z.B. nach Lernziel, Lernzeit, Unterrichtsmethode, Lernumgebung, Schwierigkeitsgrad, Inhalt und Umfang. (Vgl. Salner-Grüdling (2009), S. 18)

Die im Projekt ganz allgemein formulierte Zielsetzung „Flächen farbig zu gestalten“ ließ methodische Offenheit zu.

Betreffend der konkreten Unterrichtsvorbereitung erwiesen sich folgende differenzierende Angebote als nötig:

Werkzeuge für unterschiedliche Schwierigkeitsgrade:

Die Aufgabe, mit Schwämmen und Musterfarbrollern (aus Schaumstoff mit Kunststoffgriffen), Flächen zu gestalten, konnten auch Kinder mit körperlicher Beeinträchtigung eigenständig lösen. Andere Kinder malten mit Pinseln oder verwendeten größere Farbröller (aus Schaumstoff mit Metallgriffen) ohne Musterung. Einzelne Schülerinnen und Schüler fertigten eigene Moosgummi-Stempel an und verwendeten diese, während andere mit vorhandenen Stempeln experimentierten.

Innerhalb einer Aufgabenstellung Varianten für kurze und längere Ausführungsdauer:

Immer wieder ist zu beobachten, wie einzelne Kinder konzentriert und detailreich malen wollen, während andere fragen: „Was darf ich jetzt noch anmalen?“ oder rufen: „Ich bin schon fertig!“ Daher ist es sinnvoll ein Angebot von bemalbaren Flächen aus Papier und Holz

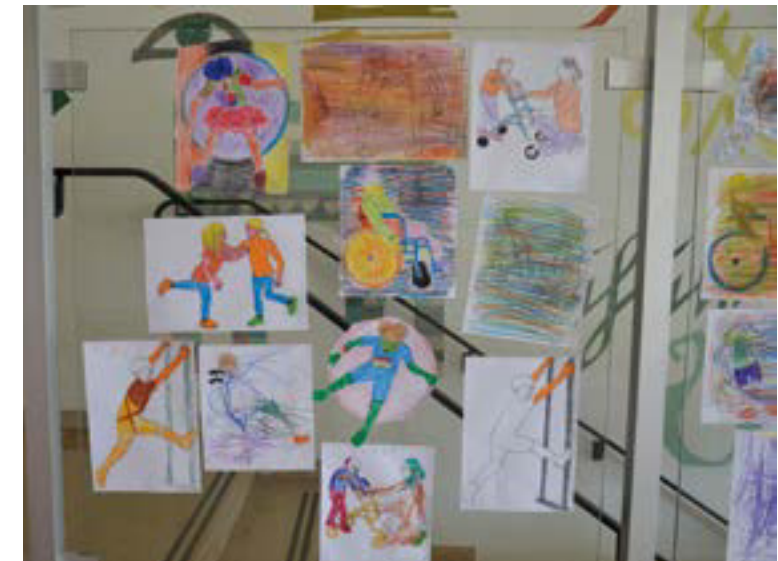


Abb. 8-10





Abb. 11

in kleinen und größeren Formaten in Reserve zu haben.

Alternative Aufgabenstellungen:

Um sich einzelnen Kindern besser widmen zu können und als Alternative für jene, die wieder rufen werden: „Ich bin schon fertig!“, ist der Einsatz von Knetmasse oder einfachen textilen Techniken (z.B. Fingerstricken) brauchbar, damit sich die Kinder phasenweise weitgehend selber beschäftigen können.

Resümee

Eingangs wurden zwei didaktische Ziele des Kunstprojektes genannt:

- ◆ Die Aufgabenstellung passt sich den Bedürfnissen der Schüler/innen an.
- ◆ Die Schüler/innen erleben, dass sie eigenständig etwas schaffen und zum Gelingen des Ganzen beitragen.

Um dies einzulösen, erscheint es mir als wesentlich, dass technisch-handwerklich ausgerichtete Lernziele weit und offen formuliert werden, sodass das didaktische Ziel der eigenständigen

Gestaltung erreicht werden kann. Werden im inklusiven Unterricht technisch-handwerkliche Ziele nicht ausreichend differenziert, dann besteht die Gefahr, dass Stützlehrkräfte anstelle der Kinder gestalten und ausführen.

Quellen:

Aktion Mensch. <https://www.aktion-mensch.de/themen-informieren-und-diskutieren/was-ist-inklusion.html> (20.12.2014).
 Private Grundschule. <http://www.private-grundschule-oberaudorf-inntal.de/schule/konzept.html> (20.12.2014).



Salner-Gridling, I. (2009). Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) in Kooperation mit der Uni Wien; im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=368> (29.9.2014)

Siedenbiedel, C. (2014). Inklusion im deutschen Bildungssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Schulpädagogik heute, 10/2014, 5. Jahrgang. S. 1-17.

Sturm, T. (2013). Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München: Ernst Reinhard.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2012). Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategien der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. Wien. http://www.entwicklung.at/uploads/media/NAP_Behinderung_2012-2020_01.pdf (20.12.2014).



rechts außen:
Abb. 16

Abb. 12-15



Rolf Laven/ Dietmar Werluschnig

„Faces & Farces in Ytong-Sculptures and Interaction“

Am Anfang stand der Wunsch, kreative Prozesse sichtbar zu machen. Die Initiative des Kulturbbeauftragten Dietmar Werluschnig, in der Grünanlage der Pädagogischen Hochschule Wien eine künstlerische Aktion mit einer skulpturalen Manifestation zu koppeln, wurde umgesetzt.

Studierende aus zwei Seminaren (betreut von Rolf Laven), nämlich NeueMittelSchule „Skulptur – Objekt – Environment“ sowie Allgemeine Sonderschule / Volksschule „BE-Schwerpunkt“ entwickelten Objekte, Ausstellung und Performance von „Faces & Farces in Ytong“.

Zunächst stand die intensive Beschäftigung mit dem Werkstoff Ytong

im Mittelpunkt. Ohne teure Spezialwerkzeuge, nur mit Hammer, Meißel, Säge und Feile sind bereits ansehnliche Ergebnisse möglich.

Das kreative Potenzial des wärmedämmenden Massivbaustoffs ist zugleich enorm herausfordernd; es gibt keine Maserung, kaum Strukturen, die inspirierend wirken könnten. Die Skulp-



Rolf Laven
Künstler und Kunstpädagoge, Lehrender und forschender Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien, Lehrbeauftragter am Institut für Philosophie und Bildungswissenschaften der Universität Wien, Leiter des Berufsreifeprüfungslerngangs „Kunst und Design“ an der Volkshochschule Meidling



turen sind leicht formbar und ebenfalls leicht zerstörbar. Basis des dreidimensionalen Arbeitens ist die Materialsubtraktion, was eine Herausforderung sein kann. Denn entgegen der zumeist üblichen addierenden Arbeit wird hierbei anvisiert, aus einem Porenbeton-Block nur so viel Material (kleinschrittig) abzutragen, dass die gewünschte Form entstehen kann. Einmal getroffene Entscheidungen sind unwiderruflich. Das Vorstellungsvermögen wird hierbei enorm geschult. Dieses Basismaterial

gibt, materialimmanent, wertvolle Anstöße und Anregungen.

**„Gestaltung, Umgestaltung,
des ewigen Sinns
ewige Unterhaltung“
Johann Wolfgang
von Goethe**

Im sommerlichen Ambiente des Campusgartens der PH Wien wurden die Skulpturen geschaffen – ohne Vorgaben (außer jenen der Materialbearbeitung), handlungsorientiert. Abschließend wur-

den die Skulpturen mit Gips, Schleifung, Wasserglas, Haftbrücken sowie mit versiegelnden, atmungsaktiven Außen dispersionen wetterfest gemacht. Verschiedene Talente, Motivationen und Geschicklichkeiten wurden eingebracht; Zeit wurde intensiv genutzt.

Bei der Vernissage im Herbst 2014 wurde in enger Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden ein Gesamtkunstwerk mit Eventcharakter inszeniert. Die Skulpturen wurden in farbiges Licht gesetzt und mit einer Videokamera auf eine Leinwand übertragen. Ausgangspunkt und Konzept waren „Tönend bewegte Formen“. Erstmals sollte nicht die Musik (Gerhard Tauber: Bass, HP Freudenthaler: E-Gitarre sowie Sabine Sobotka: Poetry Slam) jemanden oder etwas bewegen, sondern die Skulpturen sollten die Musiker dazu anregen, ihren Ausdruck in Musik umzusetzen. So wurden mehrere Musikstücke, aus dem Moment der Erstbegegnung mit der jeweiligen Skulptur, improvisiert und unmittelbar als Teil der Performance live aufgeführt. Diese „Klangskulpturen“ haben somit



den Charakter einer live geschaffenen Tonkunst, deren Grundlage die Skulptur selbst ist.

Die sich in das teils architektonisch, teils landschaftsgärtnerisch gestaltete



Areal einfügenden Werke der Studierenden sind expressionistisch wirkende Skulpturen mit teilweise dramatischen Fratzen. Sie können hier mit minimalen Sockeln bestehen, präsentieren viele mögliche Sichtweisen und Sichtachsen

– und animieren Betrachtende dazu, eigene Fragestellungen und Dialoge zu entwickeln (klassische Attitüde, Archetypen, Künstler-Selbst-Bild, der geklonnte, gequälte manipulierte Mensch, das Menschenbild etc.).

Vielgestaltig „mit vielen Gesichtern“ kann sich das Spiel zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, Heiterkeit und Tragik, Humor, Fragen nach Zweck und Freiheit etc. im Betrachtenden entwickeln.



Gertraud Ranegger-Strempl

Wie ein Text die Bedeutung eines Bildes verändern kann

Bilder sind komplexe Gebilde, die durch das Zusammenspiel von Farben, Formen, Materialien, usw. eine mehr oder weniger eindeutige Aussage generieren können. Dass Bilder niemals völlig eindeutig sein können, sondern vom Kontext abhängig sind, in dem sie auftreten, kann durch die hier vorgestellte Übung veranschaulicht werden:

Jede Schülerin/jeder Schüler sucht sich ein beliebiges Bild ohne Text. Dieses soll dreimal vervielfältigt werden, wobei es in Farbe und/oder Schwarzweiß kopiert sein kann. Mit Hilfe eines Pools von gesammelten Artikel-Überschriften aus diversen Zeitungen erproben die Schüler/innen, wie sich die Bilder jeweils in ihrer Bedeutung verändern, wenn die Texte ausgetauscht werden. Auch selbst er-

fundene oder abgeänderte Texte sind möglich. Besonders stimmige Texte werden schließlich händisch in das Bild eingefügt, wobei Schriftart, -größe und -form in Abstimmung mit der Bildaussage ausgewählt werden. Abschließend kommentieren die Schüler/innen ihre Ergebnisse: Wie hat sich das Bild verändert?





Abb. 1: Künstlerhaus Wien

Reinhold Rebhandl

Kompetenzen verstehen

Der Kontext

Bilder verstehen, Bilder machen, Bilder verwenden – dieses Grundprinzip, bildnerisches Tun in drei Grundkategorien zu teilen, bildet die Struktur des Leitfadens zu den angestrebten Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern.¹ Auf die Diskussion des im Leitfaden verwendeten Bildbegriffs, der flache, plastische, räumliche, zeitliche, virtuelle und mediale Erscheinungen, also jedenfalls alle visuell übermittelten Botschaften mit einschließt², möchte ich in meinem Beitrag nur kurz eingehen und hier diesen Bildbegriff, den ich als sprachliche und strukturelle Vereinfachung, als zulässige Arbeitserleichterung betrachte, weitge-

hend unkommentiert verwenden. Der Begriff „Bild“, in Erweiterung der im Leitfaden zu findenden Definition, umfasst sowohl alle Äußerungen im Kunstkontext – also materielles Objekt, performative Handlung, energetische Denkleistung im Sinne der Sozialen Plastik und konkrete soziale Intervention mit Kunstanspruch – als auch die verschiedensten Phänomene der Alltagskultur wie zum Beispiel Werbung, Produktdesign und Mode. Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Verortung dieser Erscheinungen, Handlungen und Strategien, also der Zuordnung zum Kunstfeld oder zu anderen relevanten gesellschaftlichen Feldern bzw. mit den Über-

schneidungen und der Auflösung der jeweiligen Grenzen, halte ich in Hinblick auf die neu zu erstellenden Curricula für die Lehrer- und Lehrerinnenbildung für besonders wichtig. Anhand der Diskussion der Frage, wie ein Objekt zu einer bestimmten Zeit zum Kunstwerk wird oder, anders formuliert, wie ein Objekt einmal Kunst und einmal Nicht-Kunst sein kann, werden gesellschaftliche und kunstimmanente Mechanismen sichtbar und die Bedeutungen des jeweiligen Kontexts erkennbar gemacht.

Die Entwicklung eines Leitfadens, der verschiedene Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen vom Kindergarten bis zur Matura auflistet, verfolgt

mehrere Ziele. Hier wird, bezogen auf das Fach Bildnerische Erziehung, der Erwerb von Kenntnissen, Fertigkeiten und Haltungen formuliert³, die in einer spezifischen fachimmanenten und fächerübergreifenden Problemlösefähigkeit der Heranwachsenden münden. Einerseits ist der Leitfaden willkommenes Hilfsmittel für Lehrpersonen, denen die Kompetenzorientierung ihres Unterrichts wichtig ist, andererseits fungiert das Papier auch als Legitimation gegenüber der Öffentlichkeit. Eltern und politisch Verantwortliche werden damit über die Ziele des Fachs informiert und bilden sich so ihre Meinung zur Wertigkeit des Fachs im Bildungskanon. Angesichts der immer stärker voranschreitenden Visualisierung unserer Gesellschaft sollte es in Hinblick auf die wachsende Bedeutung der Bildnerischen Erziehung im Bildungskanon in den angesprochenen Bevölkerungsgruppen Übereinstimmung geben.

Lehrende, deren Anliegen es ist, die Entwicklung der im Leitfaden beschriebenen Kompetenzen bei Lernenden zu initiieren und zu begleiten, müssen die Beschreibungen der Kompetenzen verstehen. Ausgehend von der Frage, ob die einzelnen Formulierungen des Leitfadens für den Kern des Zielpublikums auch verständlich sind, hat sich ein Forschungsprojekt zur „Lesbarkeit“ des Leitfadens entwickelt. Die beteiligten Personen haben unterschiedlich intensiv am Projekt gearbeitet, weshalb zurzeit nur Teilergebnisse⁴ vorliegen und kein Gesamtergebnis. Auf Anfrage von Franz Billmayer werde ich mein Teilergebnis in diesem Beitrag kommentieren.

Die Befragung – das Setting

Ausgangspunkt der Befragung war, dass von jeder/jedem Beteiligten insgesamt vier Kompetenzformulierungen ausgesucht wurden, zwei davon sollten subjektiv als leicht verständlich und zwei als schwer verständlich eingestuft werden. Als leicht verständlich habe ich

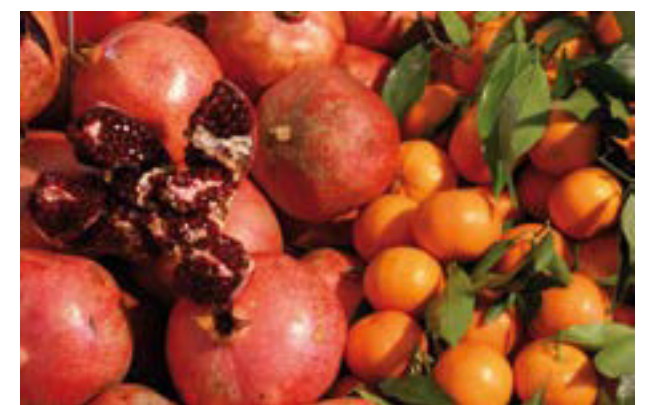
die beiden Formulierungen „Die SchülerInnen können Arbeitsprozesse einzeln und in der Gruppe planen, steuern und durchführen“ und „Die SchülerInnen können Anregungen aus anderen Fachbereichen aufnehmen“ angesehen, schwerer verständlich erschienen mir die beiden Sätze „Die SchülerInnen können Bilder der Warenästhetik reflektieren“ und „Die SchülerInnen können Arbeitsabläufe auf der Erlebnisebene wahrnehmen“⁵.

Befragt wurden unterschiedliche Gruppen von Studierenden in verschiedenen Settings: Studierende der PH OÖ aus dem VS-Bereich im Rahmen einer Lehrveranstaltung, Studierende aus den NMS/HS-Studium im Anschluss an eine Lehrveranstaltung. Lehrende aus AHS und BAKIP beantworteten die Fragen im Rahmen eines Fortbildungsseminars, Lehrpersonen aus einer Volksschule bzw. aus einer NMS erhielten die Fragebögen durch die Direktion. Der erklärende Text wurde entweder vorgelesen oder war dem Fragebogen beigelegt. Neben einer kurzen Darlegung des Kontexts und der Zielsetzung der Befragung, also der Weiterentwicklung und allfälligen Korrektur des Leitfadens, war den vier Kompetenzformulierungen folgender Text vorangestellt:

„Wie fassen Sie persönlich die beschriebene Kompetenz auf? Was leiten Sie davon ab? Wie erklären/interpretieren Sie die angeführten Kompetenzen? ...

Bitte die Kompetenzen in wenigen Sätzen/Worten beschreiben. Es geht um eine persönliche Stellungnahme.“

Die von mir vorgenommene Kategorisierung in „leicht oder schwer verständlich“ wurde nicht kommuniziert. Am Ende des Fragebogens wurden noch Alter (Dienstalter) und Schultyp abgefragt, die Nennung des Namens war freiwillig. Insgesamt habe ich 31 ausgefüllte Fragebögen erhalten, die sich wie folgt auf die verschiedenen Schultypen verteilen, wobei die zweite Zahl in der





Klammer das jeweilige Durchschnittsalter der befragten Gruppe angibt:

- Lehrpersonen VS (5/ 23)**
- Lehrpersonen NMS (4/ 26)**
- Lehrpersonen AHS/BAKIP (9/ 54)**
- Studierende VS (10/ 20)**
- Studierende NMS/HS/berufsbegleitend (3/ 28)**

Die Altersstruktur der befragten Personen spiegelt die derzeitige Personalstruktur in den Schulen wider. Die unterschiedlichen Rücklaufquoten sind vermutlich durch die oben beschriebenen Vorgangsweisen bei der Befragung bedingt. Unterschiede zeigen sich auch bei der Ausführlichkeit der Rückmeldungen, jene aus dem Bereich Studierende/Volksschule waren insgesamt gesehen am umfangreichsten. Dies liegt sicher in der zeitlichen und persönlichen Nähe zu einer meiner Lehrveranstaltungen begründet. Die Fragebögen wurden

im Bewusstsein dieser unterschiedlichen Zugänge und des immanenten subjektiven Interpretationsspielraums ausgewertet. Trotz der geschilderten unterschiedlichen Vorgangsweise gibt es beschreibbare Ergebnisse.

Die Auswertung – die Interpretation

Bevor ich näher auf die einzelnen Kompetenzformulierungen eingehe, möchte ich zwei Ergebnisse der Befragung voranstellen. Die Interpretation der von mir als leicht eingestuften Formulierungen erfolgte mehr oder weniger erwartungsgemäß und im Sinne der Verfasser, Unverständnis wurde nicht geäußert. Meiner Schätzung nach haben mehr als 80% die Formulierung der Kompetenzen verstanden. Bei den von mir als schwerer verständlich kategorisierten Formulierungen liegt der von mir angenommene durchschnittliche

Verständnisgrad bei ca. 60 %. Hier gab es verschiedene Zugänge, und der Umfang bzw. die Breite der Rückmeldungen waren unterschiedlich. Zusammenfassend kann ich sagen, dass meine Einschätzung durch die beantworteten Fragebögen weitgehend bestätigt wurde. Es lassen sich folgende Aussagen treffen: Bei den leicht verständlichen Kompetenzen konnte ich keine wesentlichen Unterschiede in der Auffassung erkennen, mit der Formulierung „Bilder der Warenästhetik reflektieren“ hatten Lehrpersonen und Studierende aus dem Bereich Volksschule mehr Probleme als jene aus AHS und NMS, bei den Antworten zu „Arbeitsabläufe auf der Erlebnisebene wahrnehmen“ habe ich hingegen bei der VS-Gruppe einen minimal klareren Zugang geortet. Bei der Art der Beantwortung der Fragebögen waren bei den Befragten ebenfalls Unterschiede

zu sehen. So wurden für die Beschreibungen der Kompetenzen einerseits allgemeine Formulierungen und Ziele gewählt, andererseits mögliche Projekte und konkrete Unterrichtsbeispiele angeführt. Bezogen auf die Schultypen war hier die Verteilung ziemlich gleichmäßig.

„Anregungen aus anderen Fachbereichen aufnehmen“

Hier stand der fächerübergreifende Unterricht im Vordergrund, das Herstellen von Querbeziehungen zwischen den Fächern, die Durchlässigkeit zwischen den Fachgrenzen, demnach die notwendige Gesamtsicht von Bildung. Einzelne Unterrichtsvorschläge bezogen sich auf die Verbindung von Natur, Wahrnehmung und Gestaltung.

„Arbeitsprozesse einzeln und in der Gruppe planen, steuern und durchführen“

Den Kern der Antworten bildeten die selbständige Planung und Ausführung von gestalterischen Arbeiten und eigenen Ideen sowie die Gliederung des Prozesses in Arbeitsschritte bzw. die Verteilung der Aufgaben innerhalb einer Gruppe. Bei der Arbeit in der Gruppe wurden vor allem Skills wie Teamfähigkeit, soziale Kompetenz und das Tragen von Verantwortung erwähnt.

„Arbeitsabläufe auf der Erlebnisebene wahrnehmen“

Bei dieser Kompetenz wurde das Augenmerk sehr stark auf das Erleben des Individuums gelegt, auf die Selbstreflexion, das Ausleben der Gefühle, das Spiel, die persönliche Wahrnehmung, auf lustbetontes, spaßvolles Arbeiten und die Einbeziehung aller Sinne. Prozessorientierung und aktionistische Vorgangsweisen wurden in den Mittelpunkt gerückt, der lustbetonte Prozess in seiner Bedeutung über das Ergebnis gestellt.

„Bilder der Warenästhetik reflektieren“

Diese Formulierung hat durchaus heterogene Assoziationen provoziert. Als gemeinsame Schnittmenge könnte man hier das Feld der Werbung und die dort eingesetzten Mittel der (Bild-)Manipulation anführen. Ebenso das Analysieren und Reflektieren von Designprodukten und deren Darstellung. Formulierungen wie „Schönheit erkennen“ oder den „Gebrauchs- und Tauschwert einer Ware bestimmen“ eröffnen unterschiedliche Wege, sich der oben angeführten Kompetenzformulierung anzunähern. Ähnliches zeigt sich bei der Gegenüberstellung von „Absichten der Hersteller erkennen und die Mechanismen der Werbewelt durchschauen“ und „SchülerInnen beschreiben, was ihnen an Bildern gefällt bzw. nicht gefällt, was sie auf dem Bild erkennen können bzw. wie sie es interpretieren, welche Gefühle in ihnen geweckt werden, wie gut ihnen die angewendeten Techniken gefallen“. Trotz der differierenden Sichtweisen und Zugänge lassen sich alle genannten Interpretationen der entsprechenden Kompetenzformulierung leicht zuordnen, speziell dann, wenn das jeweilige Zielpublikum, also die zu betreuende Altersstufe, in die Betrachtung einbezogen wird.

Die Reflexion

Je länger ich mich mit den gewählten Formulierungen beschäftigte, desto plausibler wurde trotz aller Komplexität die von mir intuitiv getroffene Einteilung in „leicht und schwer verständlich“. Die beiden als „leicht verständlich“ eingestuften Kompetenzformulierungen erwiesen sich durch das Studium der Fragebögen und weitere Überlegungen hinsichtlich Überprüfbarkeit als durchaus klare Vorgaben. Der Erwerb beider Kompetenzen durch Lernende lässt sich durch Beobachtung von Arbeitsabläufen, Gespräche und Portfolios ohne



Probleme nachvollziehen, er ist klar erkennbar und „beurteilbar“.

Bei den beiden anderen Kompetenzformulierungen ist der Sachverhalt etwas schwieriger zu klären, die Interpretation dessen, was gemeint ist, liegt nicht so klar auf der Hand. Auch die Handhabung im Sinne einer Überprüfung des Kompetenzerwerbs könnte Schwierigkeiten mit sich bringen. Speziell zur Formulierung „Arbeitsabläufe auf

Abb. 2 bis 9: Wiener Naschmarkt, Werbung im öffentlichen Raum in Wien



Abb. 10: Art Frankfurt 1994, Stand der Galerie Pohlhammer mit Arbeiten von Siegfried Anzinger, Reinhold Rebhandl und Peter Friedl (v.l.n.r)
Abb. 11: Ebendorf, Außenseite des Standes und Ausblick

der Erlebnisebene wahrnehmen“ habe ich hinsichtlich einer möglichen Überprüfung eine gewisse Skepsis entwickelt. Nicht oder schwer überprüfbar „Kompetenzen“ zu formulieren, ist zwar gut und wichtig, ein messbarer Lernerfolg wird dadurch aber nicht definiert. So besteht das Fach Bildnerische Erziehung aus beurteilbaren Teilen, aber auch aus sehr vielen Komponenten, die sich einer Beurteilung entziehen. Es stellt sich nun die grundsätzliche Frage, ob diese Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale, dazu zähle ich auch das Weinert'sche Wollen⁶, in Kompetenzen gefasst und formuliert werden sollten. Gestalterisches Handeln wird lustvoll erlebt, das ist gut und kann von den Lehrenden aufbauend auf (Selbst)Erfahrung beobachtet, registriert und im Sinne der Optimierung des eigenen Unterrichts reflektiert werden. Für eine Rückmelde-schleife erscheint mir diese Erkenntnis

aber ungeeignet. Sollte die formulierte Kompetenz aber durch die Lernenden erfüllt werden, so wäre das bloße Fühlen von Lust und Unlust im Sinne der Kompetenz nicht ausreichend. Im Idealfall würden Lehrende und Lernende ihre Beobachtungen teilen und zur Weiterentwicklung des Unterrichts nutzen.

Die Überprüfung der Fähigkeit zur Reflexion von „Bildern der Warenästhetik“ ist durchaus möglich. Gespräche, Portfolios und Bild- und Werkanalysen in mündlicher und schriftlicher Form sind dafür geeignete Instrumente. Der Bildbegriff des erwähnten Leitfadens meint hier alle Dinge und Objekte, die als Waren angeboten werden, also neben Mobiliar, Kleidung, Autos und Lebensmitteln auch Kunstwerke. Diese Waren werden aus verschiedenen Gründen wie Schutz oder Förderung des Verkaufs verpackt und an den Orten ihres Verkaufs platziert und inszeniert bzw. für ein Angebot im Netz fotografiert. Die angebotenen Waren glänzen durch Design und Verpackung und stehen im Kontext zur realen und virtuellen Umgebung. Und sie werden beworben, also medial in Szene gesetzt, sie präsentieren sich durch Bilder im Kontext von Werbung und Medien. Werbung kombiniert Abbildungen und bewegte Bilder der Ware mit Texten und Slogans, fügt Testimonials hinzu und entwickelt so ein Gesamtpaket, das Image eines Produkts. Täuschungen und Manipulationen sind Teil des Spiels. Lehrende müssen die Frage beantworten, welche Ästhetik SchülerInnen reflektieren sollen, jene des Objekts oder jene seiner Inszenierung im Verkaufsraum bzw. im Werbesujet. Ich gehe davon aus, dass die besprochene Formulierung alle genannten Aspekte meint, wobei in der sprachlichen Verkürzung aber weder das eine noch das andere klar zum Ausdruck kommt. Wo finden wir die „Bilder der (Waren)Ästhetik“?

Bildet Gursky in seinen Prada-Fotos die Ästhetik der Waren ab, deren Präsentation und sparsame Inszenierung

im Shop, oder schafft er eine neue fotografische Ästhetik im Kunstkontext? Solche und ähnliche Fragen an den Schnittstellen verschiedener Felder sollten wie oben angesprochen die zukünftige Essenz der Bildnerischen Erziehung darstellen. Das Bild der Ware bzw. das Bild von deren Inszenierung wird zum Kunstwerk, das in Museen und Ausstellungen präsentiert und auf Kunstmessen zur Ware wird, deren „Bilder“ – das „Bild“ des Messestandes und das „Bild“ des prämierten Standes im Kunstmagazin – man wieder „reflektieren“ könnte. Würden zum Beispiel Gurskys Prada-Bilder als Ausgangspunkt für Produkte im Museumsshop verwendet bzw. vermarktet, so könnte man in diesem Beispiel gleich noch der Frage nachgehen, wie SchülerInnen die „Wa(h)re Kunst“⁷ am Beispiel des Angebots in den Museumsshops kompetent reflektieren können.

Zur Illustration des Gesagten habe ich mich in Wien auf den Weg gemacht, um im öffentlichen Raum „Bilder der Warenästhetik“ aufzuspüren, Fotos davon zu machen und meinen Text mit diesen Bildern zu illustrieren. Die Annahme, vermehrt Werbung für Kleidung und Mode auf den Plakatwänden zu finden, wurde nicht bestätigt, eher wird zum Beispiel für Autos, Lebensmittel und soziale Projekte geworben. Bei meiner Recherche zeigte sich auch, dass sich die Präsenz von Plakatwerbung in den vergangenen Jahrzehnten reduziert hat. Ein Grund dafür könnte sein, dass viele Menschen, die im öffentlichen Raum unterwegs sind, inzwischen den Blick in die virtuelle Welt von Tablet und Smartphone jenem aus dem Fenster des gewählten Verkehrsmittels vorziehen. Dass die repräsentative Fassade des Künstlerhauses in Wien seit Jahren durch Werbepanellen verhüllt wird, die die Finanzierung des Betriebs sichern und die Notwendigkeit der Renovierung betonen und gleichzeitig verschleiern, darauf sei hier nur am



Rande und mit Blick auf den Kulturbetrieb hingewiesen (Abb.1).

Dem Bildbegriff des Leitfadens folgend, zeigt sich das „Bild der Warenästhetik“ im öffentlichen Raum einerseits am Ort der Präsentation, in der Gesamtinszenierung der Waren am Verkaufstand und im Shop, und andererseits auch in jenen „(Werbe)Bildern“, die in Kombination von Bild und Text auf Plakaten zu finden sind. Die Auseinandersetzung mit der Gestaltung von Verkaufsräumen, der Inszenierung von Dingen sowie mit der Ästhetik der Objekte selbst, generiert bei SchülerInnen die Entwicklung der angesprochenen Kompetenz in Sinne aller genannten Aspekte (Abb. 2 – 9).⁸

Auch Kunstwerke werden in ihrem Kontext wahrgenommen und reflektiert, der vermeintlich neutrale White Cube ist nur einer davon. Kunstwerke werden in Ausstellungen inszeniert und kontextualisiert, auf Kunstmessen zum Verkauf präsentiert (Abb. 10 und 11).⁹ Die unterschiedlichen Orte und Zusammenhänge verändern auch die Wirkung und vereinzelt auch die Bedeutung dieser Werke, eröffnen der „Reflexion der Ästhetik der Ware Kunst“ vielfältige (didaktische) Wege.

Der letzte Aspekt meiner Betrachtungen trägt der Tatsache Rechnung, dass Ausstellungen auch beworben werden. Das Plakat in Abbildung 12 bewirbt die Ausstellung „Die Gegenwart der Moderne“ im Wiener Museum moderner Kunst. Warum auf dem Plakat eine der beiden in der Ausstellung zu sehenden Aktfotografien von Trude Fleischmann in extremer Vergrößerung ausschnitthaft wiedergegeben wurde, wäre eine interessante Frage für den Unterricht in Bildnerischer Erziehung. Speziell nach dem Besuch der Ausstellung wird klar, dass sich die Vermarktung von Kunst bzw. des Produkts „Museum“ den Strategien der Werbewirtschaft angleicht.

1 Arbeitsgruppe „SchülerInnenkompetenzen in Bildnerische Erziehung“ der Bundesarbeitsgemeinschaft für Bildnerische Gestaltung & visuelle Bildung BAG_BILD (Hrsg.): SchülerInnen_Kompetenzen_BE, Leitfaden_10/2013
2 Ebenda
3 Hier folgt der Leitfaden dem Kompetenzbegriff von Franz E. Weinert
4 vgl. Maria Schuchter, „Haupt- und Nebensache unterscheiden“, in Fachblatt des BÖKWE 2014-2, S. 14 - 18

5 Arbeitsgruppe „SchülerInnenkompetenzen in Bildnerische Erziehung“... (Hrsg.): Leitfaden_10/2013. Auf die Tatsache, dass Kompetenzformulierungen mit „können“ bei der Entwicklung der neuen Curricula anscheinend nicht erwünscht sind, möchte ich hier nur nebenbei hinweisen.
6 WEINERT, Franz E. (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in: WEINERT, Franz E. (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen, Beltz Verlag: Weinheim und Basel, 17–31
7 Fliedl, Gottfried/ u.a. (Hrsg.): Wa(h)re Kunst. Der Museumshop als Wunderkammer. Theoretische Objekte, Fakes und Souvenirs, Anabas-Verlag, Frankfurt am Main 1997
8 Fotografiert wurde am Wiener Naschmarkt und im öffentlichen Raum in Wien
9 In den letzten Jahren haben sich auch Kunstmessen zu Marken, zu (Mode)Labels entwickelt und können damit an unterschiedlichen Orten angeboten werden. Die Art Basel findet seit einigen Jahren nicht nur ebendorf statt, sondern auch in Miami oder Hong Kong. Name und Struktur werden analog zur Rallye Dakar, die aus sicherheitspolitischen Gründen in Südamerika gefahren wird, exportiert.

Abb. 12: Schwedenplatz, Wien
Alle Fotos: Reinhold Rebhandl



Reinhold Rebhandl
Studium der Malerei an der Akademie der bildenden Künste Wien, Studium der BE ebendorf und Studium der Geschichte an der Universität Wien. Leitung des Fachbereichsinstituts für Künstlerische Bildung an der PH OÖE. Lehrbeauftragter und Studienadministrator im Studiengang Mode der Kunstuniversität Linz. www.rebhandl.tv

Claudia Birkner

Mimetische Annäherungen: Schulanfänger¹ in der Situation der Bildrezeption²



Abb.1 Filmstil: Szene des Wagenrennens, Ben Hur, 1959

„Einerseits ist die Sprache als Narration im Bilde vorgegeben, andererseits ist das Bild die Vorgabe sprachlicher – unvermeidlicherweise sprachlicher – Interpretation. Was indessen das Bild als solches ist, widersetzt sich aller sprachlicher Substitution“³ postuliert Max Imdahl, und Gottfried Boehm schließt an diese Feststellung eine Forderung an: „Jenseits der Sprache existieren gewaltige Räume von Sinn, ungeahnte Räume der Visualität, des Klanges, der Geste, der Mimik und der Bewegung. Sie benötigen keine Nachbesserung oder nachträgliche Rechtfertigung (*sic!*) durch das Wort. Der Logos ist eben nicht nur die Prädikation, die Verbalität und die Sprache. Sein Umkreis ist bedeutend weiter. Es gilt, ihn zu kultivieren.“⁴

Für die Fachdisziplin der Kunstpädagogik, als deren Schwerpunkt der rezept-

ive und produktive Umgang mit Bildern angesehen werden kann, stellt die Differenz zwischen Bild und Sprache schon seit Beginn der Kunsterziehbewegung um 1900 eine Herausforderung dar.⁵

Das Forschungsvorhaben

Im Rahmen des qualitativ angelegten, kunstpädagogischen Dissertationsprojekts zum ›Bildumgang von Schulanfänger_innen in der Schuleingangsphase (Arbeitstitel)‹ wurden in den ersten drei Monaten des ersten Schuljahres, der sogenannten Schuleingangsphase, Einzelinterviews zu Bildern mit über 150 Schulanfängern geführt. Dabei wurde auf Video aufgezeichnet, wie der jeweilige Schüler nacheinander Bilder von einem Stapel aufdeckte und auf das Gesehene reagierte. Während das Kind weitestgehend zurück und stellte vor-

wiegend Verständnisfragen. Die Kinder reagierten vorwiegend sprachlich, aber auch Zeigegesten spielten eine wichtige Rolle. Im Rahmen der explorativen Untersuchung trat zudem ein Phänomen auf, das im Folgenden behandelt werden soll: Die Kinder zeigten nicht nur verbale, sondern auch nonverbale, geradezu mimetische Reaktionen.

Im Folgenden wird die Beobachtung zunächst beschrieben; im Anschluss erfolgt eine Annäherung an das Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln.

Die Reaktionen der Kinder

Anna deckt das elfte und vorletzte Bild (Abb. 1) von ihrem Stapel auf. „Hooja, hooja!“ ruft sie und unterstreicht jedes „hooja“ mit einer schwungvollen Armbewegung: Mit der rechten Faust holt sie aus und führt ihren Arm in weitem Bogen vor ihrem Gesicht vorbei. Sie scheint eine Art Peitschenhieb zu imitieren. „Des bringt doch nix, wenn er so macht, denn dann erschrecken ja irgendwann die Pferde und die ganzen Menschen fallen runter“ fährt sie fort. „Oh, ich bin der Tollste“ schließt sie und deutet dabei noch einmal die Armbewegung an. Mehr möchte Anna zu diesem Bild nicht sagen. Das Bild, das sie kommentiert, zeigt das Standbild einer Filmszene aus Ben Hur: Ein mit Helm und Toga bekleideter Wagenlenker ist dabei in Frontalansicht zu beobachten, wie er in seinem Rennwagen die Zügel führt und mit der Peitsche schnalzt – die deshalb in der Abbildung

etwas unscharf erscheint. Durch die Kameraeinstellung erscheint der Wagen des Kämpfers selbst angeschnitten und es ist nicht zu sehen, wen die Peitschenhiebe antreiben. Im Hintergrund des Bildes sind die Pferdegespanne der verfolgenden Wettkämpfer zu erkennen.

Felix nimmt sich Zeit für das erste Bild (Abb. 2). Er beschäftigt sich mit Details, beschreibt ausführlich die verschiedenen Figuren und schließlich kommen auch nonverbale Kommunikationsformen zum Einsatz: „und der eine, der, der, der hat hier so blau“, er fährt sich mit dem Zeigefinger über die Stirn, von rechts nach links und zurück, „und hat einen Riesenschädel und der macht den Mund so“. Felix öffnet den Mund und schürzt die Lippen nach außen. Er betrachtet dabei einen Druck, welcher das Gemälde *Fatifa* von Daniel



Abb.2 Daniel Richter: *Fatifa*, 2005

Richter abbildet. Zu sehen sind Figuren vor dunklem Hintergrund, die auf einer leicht durchscheinenden roten Materie in einem Kreis sitzen. Ihre Oberflächen sind in leuchtenden Farben und organischen Formen gestaltet. Felix bezieht sich auf diejenige Figur, welche auf der hinteren Seite des Kreises in der Mitte sitzt und den Mund weit öffnet.

Shaima betrachtet das vierte Bild (Abb. 3) ihres Stapels, eine mittelalterliche Buchmalerei, von der sie findet, dass sie schön aussieht. „Und da seh’ ich noch Menschen, die liegen auf dem Boden – so“ stellt sie bei ihrer ausführlichen Beschreibung fest. Sie schließt die Augen, lehnt sich in den Stuhl, legt den Kopf in den Nacken und streckt die Arme von sich. Das Bild legt sie dabei aus den Händen, um die Haltung des im linken unteren Bildbereich ›liegenden‹ Soldaten besser nachahmen zu können.



Abb.3 Psalterium Aureum, 9. Jahrhundert n. Chr.

Anna, Felix und Shaima greifen in den vorgestellten Situationen auf körperliche Nachahmung zurück. Obwohl Richters Figuren abstrahiert dargestellt sind und die mittelalterliche Buchmalerei stark vereinfachte Personen in Bedeutungsperspektive zeigt, scheinen die Kinder im Prozess der Rezeption den mimetischen Verweisungscharakter der Bilder wahrzunehmen, der bei ihnen wiederum eine mimetische Handlung motiviert.

Die Kunstpädagogik kennt die Bedeutung des Körpers und der Sinne: Ein etabliertes und bereits seit Beginn der Kunstpädagogik bekanntes didaktisches Mittel stellt beispielsweise das ›Standbild‹ dar, eine Methode, bei der Schüler einzeln oder in Gruppen abgebildete Figurationen nachstellen.⁶ Der Begriff der ›Leiblichkeit⁷, die Beschäftigung mit sinnlicher oder ›ästhetischer Erfahrung⁸ und das Wissen um die Bedeutung impliziter Wissensformen⁹ sind in der Fachtradition tief verankert.

Embodiment¹⁸

Der Begriff des »embodiment« bezeichnet eine These in den Kognitionswissenschaften, nach der mentale Vorgänge zu großen Teilen durch den Körper determiniert sind. Körper und Kognition unterliegen demnach wechselseitiger Einflussnahme. Mittels funktioneller Magnetresonanztomographie konnte während der Betrachtung von Kunstwerken ein erhöhter Sauerstoffmetabolismus in inferioren Bereichen des Parietalkortex, in motorischen und somatosensorischen Arealen gefunden werden. Dies deutet auf sensorische Stimulationen hin, die durch die reine Betrachtung des Bildes ausgelöst werden. Es etablierte sich daher die Annahme, dass es während der Betrachtung zu einer Nachahmung einer im Kunstwerk repräsentierten Bewegung kommt.¹⁹ Ausgehend von der Entdeckung von Nervenzellen, die bei der Betrachtung einer Bewegung simultan das gleiche Aktivierungsmuster aufweisen als würde die Bewegung ausgeführt, den sogenannten Spiegelneuronen²⁰, können die sensomotorischen Aktivierungen als eine Spiegelung angedeuteter Bewegungen figuraler Darstellungen interpretiert werden.

Doch wie lässt sich das empirische Phänomen der mimetischen Annäherung theoretisch beschreiben oder sogar begründen?

Mimetisches Lernen und Ästhetische Erfahrung

Christoph Wulf, Inhaber des Lehrstuhls für Erziehung und Anthropologie an der Freien Universität Berlin, arbeitet mit dem Begriff des »mimetischen Lernens« und argumentiert vor dem Hintergrund der pädagogischen Anthropologie für dessen Bedeutung: »Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt.«¹⁰ Die Verwendung des Begriffs »Mimesis« zeigt bei Wulf das Festhalten an einem Außen an, welchem sich das Subjekt im Lernprozess annähert, in dem es sich aber nicht auflöst.¹¹ Dabei weist Wulf darauf hin, dass eine Geste, welche wiederholt vollzogen wird, andere Sinnstrukturen schafft als ihre erste Ausführung. Indem

sie einen Gegenstand oder ein Ereignis aus ihrem ursprünglichen Kontext isoliert, initiiert sie eine Veränderung der Perspektive oder Rezeption.¹² »Isolierung und Perspektivenwechsel sind Merkmale ästhetischer Prozesse, die an die enge Verwandtschaft anknüpfen, die zwischen Mimesis und Ästhetik besteht.«¹³

»Embodiment« und Mimesis

Jörg Fingerhut promovierte in der Kolleg-Forscherguppe »Bildakt und Verkörperung« um Horst Bredekamp. Er ist bestrebt, die Theorie der Bildwahrnehmung um wesentliche Aspekte zu ergänzen und schreibt dabei dem Körper in Rezeptionsprozessen wichtiges Erkenntnispotenzial zu (Stichwort »embodiment«).¹⁴ Damit bezieht sich Fingerhut auf Erkenntnisse aus den Kognitionswissenschaften:¹⁵ »Wir reagieren auf die Gesten in Bildern, wir vollziehen die Emotionen der dargestellten Personen nach, wir empfinden die dargestellte Berührung am eigenen Leib, weil die Beobachtung von einer neuronal vermittelten Simulation des Beobachteten am eigenen Körper begleitet wird.«¹⁶ Dieses Zitat verweist auf die Unmittelbarkeit der Reaktion bei der Bildbetrachtung. Gerade bei Kindern ist es denkbar, dass sich sogar eine Art Kontrollverlust vollzieht.¹⁷

Zusammenfassung

Auf Basis der vorangegangenen Beschreibung erscheint es möglich, die körperlichen Reaktionen der Kinder in der Bildrezeption zu erklären. Anna, Shaima und Felix scheinen in der Kommunikation über das Bild eine mimetische Bewegung zu vollziehen. Es kann nicht entschieden werden, ob sich diese Art der Weltaneignung im Moment der Kommunikation vollzieht oder ob die mimetische Annäherung bereits interiorisiert stattgefunden hat und nun in der Kommunikation eingesetzt werden

kann. In jedem Fall isolieren die Kinder die Geste durch ihre Wiederholung aus der Gesamtheit der Rezeptionssituation und machen sie zum Gegenstand der Kommunikation. Die Auswahl dieser Geste als nachgeahmte Körperhaltung oder -handlung könnte so gedeutet werden, dass diese für den vorgestellten kindlichen Bildzugang eine besondere Bedeutung einnimmt und vielleicht sogar auf eine unaussprechbare Erfahrung hinweist. Die Realitätsnähe der Abbildung scheint nur bedingt ausschlaggebend für deren körperliche Rezeption zu sein.

Für den Schulkontext lässt sich aus diesen Beobachtungen zunächst ableiten, wie stark Bilder, welche in allen Fächern eingesetzt werden, immer auch auf einer vorbewussten Rezeptionsebene wirken. Mit Blick auf den inneren der Kunstpädagogik etablierten didaktischen Entwurf der Bildrezeption würden vorgestellte Beobachtungen Forderungen nach einem ganzheitlichen Betrachtungsansatz stützen, wie ihn Ernst Rebel formuliert:

»Sehannahmen gewinnen durch die Anwendung auf eigene Körpererfahrungen umfassendere, intensivere Gewissheit. Gerade mit Schülern und Schülerinnen gelingt eine solche Anwendung – ernsthaft wie parodierend – meist sehr gut. [...] Wörter müssten dann wohl auch immer gefunden werden für das, was die Posen und Mimiken zeigen. Es wäre dies Sprachbildung aus dem Geist der Gebärden. [...] Entscheidend sollte aber sein, dass der Betrachterentwurf nicht völlig abdriftet vom bildlichen Gegenstand, sondern Spur hält, jene Spur, die von historisch-bildner Reflexion zum Selbst der eigenen Biografie führt. Ob mit verbalen oder bildnerisch-darstellerischen Mitteln, ob singular oder in solidarischer Gruppe: Wir brauchen eine Bildhermeneutik, die auf Gleichwertigkeiten und Gleichberechtigungen setzt.«²¹

Literaturverzeichnis

Boehm, Gottfried: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin: Berlin University Press 2007.

Duncker, Ludwig: »Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens«, in: G. Lieber: Lehren und Lernen mit Bildern, S. 23-30.

Fingerhut, Jörg: »Das Bild, dein Freund. Der führende und der sehende Körper in der enaktiven Bildwahrnehmung«, in: Ulrike Feist/Markus Rath (Hg.), Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung, Berlin: Akademie Verlag 2012, S. 177-198.

Freedberg, David/Gallese, Vittorio: »Motion, emotion and empathy in esthetic experience«, in: Trends in Cognitive Science 11 (2007), S.197-203.

Glas, Alexander: »Wie Reden über Kunst im Unterricht? – Einblick in die einschlägige fachdidaktische Diskussion«, in: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.), Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik (=Kontext Kunstpädagogik Band 28), München: kopaed 2011, S. 205–223.

Göhlich, Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2007.

Huber, Hans Dieter: »Die Sinnlichkeit des Wissens«, in: R. Niehoff/R. Wenrich: Denken und Lernen mit Bildern, S. 321–332.

mdahl, Max: »Ikonik«, in: Gottfried Boehm (Hg.), Was ist ein Bild? (=Bild und Text), München: Wilhelm Fink Verlag, S. 300–324.

Liebau, Eckart: Leibliches Lernen, in: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 101–112.

Lieber, Gabriele (Hg.): Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012.

Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.), Denken und Lernen in Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung (=Kontext Kunstpädagogik Band 12), München: kopaed 2007.

Rebel, Ernst: »Vom Sehen im Reden und Schweigen. Didaktisch orientierte Umgangsweisen der Bildbetrachtung«, in: Niehoff, Rolf/Wenrich, Rainer (Hg.), Denken und Lernen in Bildern. Interdisziplinäre Zugänge zur Ästhetischen Bildung (=Kontext Kunstpädagogik Band 12), München: kopaed 2007, S. 222–223.

Schäfer, Gerd E.: »Aisthetisches Denken – Über die Bedeutung von Bildern im frühkindlichen Bildungsprozess«, in: G. Lieber: Lehren und Lernen mit Bildern, S. 31-42.

Sievert-Staute, Adelheid: »Mit dem ganzen Körper lernen – Das Interesse am Körper aus der Sicht der ästhetischen Erziehung, in: Doris Schuhmacher-Chilla (Hg.), Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien, Verlag Klartext: Essen 2000.

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wurden im vorliegenden Beitrag lediglich männliche Personenbezeichnungen verwendet, das weibliche Geschlecht ist jeweils eingeschlossen.

2 Vorliegender Beitrag basiert auf dem interdisziplinär aufgebauten Artikel von Claudia Birkner/Sarita Silveira/Stefania Voigt: Bild und Körper. Ein interdisziplinärer Ansatz zur Beschreibung der Bildrezeption bei Grundschulkindern in der Schuleingangsphase. In: Oliver Jahraus, Eckart Liebau, Ernst Pöppel, Ernst Wagner (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz (Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 13), Münster/New York 2014, S. 173-197. Der Artikel wurde um medienwissenschaftliche und psychologische Anteile gekürzt.

3 Max Imdahl: »Ikonik«, in: Gottfried Boehm (Hg.), Was ist ein Bild? (=Bild und Text), München: Wilhelm Fink Verlag, S. 300–324, S. 310.

4 Gottfried Boehm: Wie Bilder Sinn erzeugen. Die Macht des Zeigens, Berlin: Berlin University Press 2007, S. 53.

5 Vgl. Alexander Glas: »Wie Reden über Kunst im Unterricht? – Einblick in die einschlägige fachdidaktische Diskussion«, in: Johannes Kirschenmann/Christoph Richter/Kaspar H. Spinner (Hg.), Reden über Kunst.

Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik (=Kontext Kunstpädagogik Band 28), München: kopaed 2011, S. 205-223, hier S. 207-208.

6 Dazu auch Ernst Rebel: »Vom Sehen im Reden und Schweigen. Didaktisch orientierte Umgangsweisen der Bildbetrachtung«, in: R. Niehoff/R. Wenrich: Denken und Lernen mit Bildern, S. 222-223.

7 Dazu: Adelheid Sievert-Staute: »Mit dem ganzen Körper lernen – Das Interesse am Körper aus der Sicht der ästhetischen Erziehung, in: Doris Schuhmacher-Chilla (Hg.), Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien, Verlag Klartext: Essen 2000; zur grundsätzlichen Bedeutung der Leiblichkeit in Lernprozessen: Liebau, Eckart: »Leibliches Lernen«, in: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2007, S. 102-112.

8 Dazu u.a. Hans Dieter Huber: »Die Sinnlichkeit des Wissens«, in: R. Niehoff/R. Wenrich: Denken und Lernen mit Bildern, S. 321-332; zur Bedeutung der »ästhetischen Bildung« in der grundschulspezifischen Kunstpädagogik: Constanze Kirchner: Kunstpädagogik für die Grundschule, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2009; zur Bedeutung der »ästhetischen Erfahrung« für die (früh)kindliche Bildung: Ludwig Duncker: »Bild und Erfahrung – Strukturmomente einer Anthropologie des Sehens«, in: G. Lieber: Lehren und Lernen mit Bildern, S. 23-30 und Gerd E. Schäfer: »Aisthetisches Denken – Über die Bedeutung von Bildern im frühkindlichen Bildungsprozess«, in: G. Lieber: Lehren und Lernen mit Bildern, S. 31-42.

9 H. Huber: »Die Sinnlichkeit des Wissens«, S. 323.

10 Vgl. Christoph Wulf: »Mimetisches Lernen«, in: Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hg.), Pädagogische Theorien des Lernens, Beltz 2007, S. 91-101, hier S. 91.

11 Vgl. ebd. S. 98.

12 Ebd. S. 100.

13 Ebd. S. 100-101.

14 Jörg Fingerhut: »Das Bild, dein Freund«, in:



Claudia Birkner:
 2004-2011 Studium für das Lehramt an Grundschulen (Unterrichtsfach Kunst/Erziehung), Abschluss mit Staatsexamen; 2005-2011 Studium der Kunstgeschichte/Kunst/Erziehung/ Psychologie, Abschluss als Magistra Artium; 2011-2013 Promotionskolleg »Gestalten und Erkennen – Kompetenzbildung in den künstlerischen Fächern und Fachbereichen der Schule«; seit Mai 2013 freie Mitarbeiterin des Museumspädagogischen Zentrums Bayern, seit Oktober 2013 wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur für Kunstpädagogik/Ästhetische Erziehung, Universität Passau, seit Januar 2014 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Comenius-Projekt »CEFR_VL – Common European Framework of Reference in Visual Literacy«.

Ulrike Feist/Markus Rath (Hg.), Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung, Berlin: Akademie Verlag 2012, S. 177-198.

15 Fingerhut hebt besonders folgenden Aufsatz hervor: David Freedberg/Vittorio Gallese: „Motion, emotion and empathy in esthetic experience“, in: Trends in Cognitive Science 11 (2007), S.197-203.

16 J. Fingerhut: „Das Bild, dein Freund“, in: Ulrike Feist/Markus Rath (Hg.), Et in imagine ego. Facetten von Bildakt und Verkörperung, Berlin: Akademie Verlag 2012, S. 177-198, hier S. 181.

17 Hierzu ausführlicher: C.Birkner/S. Silveira/S. Silveira: „Bild und Körper“, S. 186.

18 Beschreibung von Sarita Silveira, ebd. S. .

19 Vgl. D. Freedberg/V. Gallese: „Motion, emo-

tion and empathy in esthetic experience“.

20 Vgl. Giacomo Rizzolatti/Laila Craighero: „The mirror-neuron system“, in: Annual Review of Neuroscience 27 (2004), S.169-192; Prinz, Wolfgang: Selbst im Spiegel. Die soziale Konstruktion von Subjektivität, Berlin: Suhrkamp 2013.

21 E. Rebel: „Vom Sehen im Reden und Schweigen“, S. 223-224.

Gustav Zankl

Offener Brief an Ministerialrat Dr. Helmut Bachmann, BMBF Wien. Projektleiter der NMS

*Erkläre mir – und ich vergesse.
Zeige mir – und ich erinnere.
Lass mich tun –und ich verstehe!*
(Konfuzius, 500 v.Ch)

Am 15.Oktober 2014 haben Sie sich, sehr geehrter Herr Ministerialrat, anlässlich einer Werktagung „Wir werken wirklich“ in Wels als Werklehrer geoutet.¹ Dies gibt allen Kolleginnen und Kollegen der Technischen Werkerziehung in Österreich Hoffnung.

Sie haben im Informationsteil Ihres Vortrages speziell die gemeinsame Werkerziehung angesprochen und dabei auf die Überschneidungen der Teilbereiche verwiesen. Dazu darf ich einige Bemerkungen einbringen.

Bei der Revision der Lehrpläne im MTK-Bereich (müsisch-technisch-kreativ) 1971 – 1984 mussten wir zuerst die bestehenden Inhalte des Knabenhandarbeitsunterrichtes der 10- bis 14-Jährigen revidieren, die Inhalte und den Namen des Gegenstandes definieren. Das bedeutete:

- a) Technikorientierung des Gegenstandes
- b) Eliminierung der BE-Anteile

c) Abklären und Definieren der Sachbereiche

d) Erstellen von Beispielplänen
Der Name „Technik“ für den neuen Gegenstand wurde ebenso abgelehnt wie der Vorschlag, das „Textile“ als *Sachbereich* in den Gegenstand einzubinden, da das Textile, seit es Menschen gibt, Teil der Technik war und ist.² Wir hätten uns etliche der gegenwärtigen Probleme erspart.

Dass die Teilbereiche Design, BWU (Bauen-Wohnen-Umwelt) auch im Textilen Gestalten vorkommen, hatte zwei Gründe:

- a) der Mädchenhandarbeitsunterricht musste im Rahmen der Lehrplanrevision ebenso auf die gegenwärtigen bzw. zukünftigen Erwartungen der Gesellschaft umgebaut werden und
- b) Textiles Gestalten mit den Bereichen Werkstoffe, Werkzeug- und Materialkunde so wie Mode wäre als Gegenstand nicht zu rechtfertigen gewesen. Da kamen Design und BWU dazu – auch das reicht, wie die Publikationen der letzten 20 Jahre zeigen, nicht aus. Bis zu 80% sind die Themen bei der BE „ausgeliehen“.

Bei einem gemeinsamen Gegenstand kann die Bereichsgliederung nur 80 % Technik und 20 % Textil bedeuten!

In unserem Bildungssystem hat es in den letzten 60 Jahren, so lange bin ich im Bereich Kunst- und Werkerziehung tätig, noch nie so eine kompetenz- und verantwortungslose Ministerialbürokratie gegeben wie in den letzten zwei Jahren. Sie, die Ministerialbürokratie, hätte die von der Genderideologie durchdrungene Ministerin in die Schranken weisen müssen.

Nicht die Zusammenlegung der Gegenstände Technisches Werken und Textiles Gestalten in der NMS ist der Schwachsinn an sich, sondern die Gesetzgebung von 2012.

Dazu die Fakten.

Die Gesetzgebung erfolgte:

- ◆ ohne wissenschaftliche und gesellschaftsrelevante Begründung
- ◆ ohne Zeitstruktur sowie Definition der Bereiche und Inhalte der zusammenzulegenden Gegenstände

- ◆ daher Lahmlegung der Lehreraus- und fortbildung im NMS-Bereich
- ◆ damit hat man die KollegInnen beider Fachgegenstände in eine pädagogisch ausweglose Unterrichtssituation gebracht – sie sollen die 50% Reduktion der Inhalte bei 50% Reduktion der Unterrichtszeit besorgen, obwohl die derzeit gültigen Lehrpläne zu erfüllen sind
- ◆ durch die Kürzung der Unterrichtszeit und deren Inhalte in der NMS werden die SchülerInnen im Bildungsangebot zu Ansätzen einer „Technischen Bildung“ geschädigt
- ◆ vor allem jene Schüler und Schülerinnen der NMS, die vorwiegend handlungsorientiert lernen und aus sozial schwierigen Verhältnissen stammen.

Sie, sehr geehrter Herr Ministerialrat, haben in Wels die KollegInnen aufgefordert, kreativ zu sein und Projekte im Fächerübergreif zu installieren, da es schulautonome Gestaltungsmöglichkeiten gäbe. Sie wissen als Fachmann, dass dies rechtlich nur durch die Auflösung der Studententafel möglich ist, sollte so ein Projekt mehr als eine Alibihandlung sein. Selbst projektähnlicher Unterricht kann nur freiwillig und im guten Einvernehmen mit den KollegInnen der beteiligten Gegenstände möglich werden. Es besteht der Verdacht, dass durch das ministerielle Unvermögen, gesetzliche Voraussetzungen zu schaffen, die, wie Sie richtig anmerken, mehrere Jahre an intensiver Planungsarbeit benötigen (wir haben vier Jahre für die Lehrpläne gebraucht), die „provisorische Umverteilung von Zeiteinheiten und Inhalte“ den KollegInnen und Direktionen zur „kreativen freien Lösung“ aufgebürdet wird.

Wie sind die KollegInnen rechtlich abgesichert? Die Eltern haben Anrecht auf die Erfüllung der gesetzlich gültigen Lehrpläne. Die Antwort des Obersten

Gerichtshofes in dieser Causa wäre interessant!

Sie haben in Wels als Informationsmaterial, quasi als Übergangsmodell, die sechs Genderwerkbeispiele „Wir werken“ angeboten. Schade, dass Sie nicht die Zeit hatten, diesen Text vorher zu lesen. Als Fachmann hätten Sie sofort die didaktischen Mängel und fachtheoretischen Fehler erkannt und dieses unbrauchbare Produkt aus der Sicht einer seriösen Technischen Werkerziehung nicht empfohlen.³ Es verwundert nur, dass es, mit dem Signum des bm:ukk (jetzt BMBF) versehen, quasi die offizielle Leitlinie beider Fachgegenstände sein soll!

Dieses „Genderkonzept“ leitet den Rückfall in die „musische, jetzt verpoppte Bastelstunde“ an der NMS ein. Damit werden den SchülerInnen keine technischen Vorkenntnisse (praktische und theoretische) angeboten, welche im Gewerbe und in der Industrie bei der Lehrlingsausbildung erforderlich wären. Dieses Bildungsdefizit wirkt auch in den weiterführenden Schulen und in der Folge bei Studenten der FH und Universitäten nach.

Probleme bei der Lehrerausbildung

Die Professorin des Textilen Gestaltens an der PH-Graz berichtete bei der BÖKWE-Tagung in Graz⁴, dass ein Student der Technischen Werkerziehung, der nun zum Studium des Textilen Gestaltens *verpflichtet* wurde, erklärte: „Ich werde das im Textilen studieren, was *ich* für relevant halte, denn es gibt weder für die Ausbildung noch für den neuen Gegenstand einen Lehrplan“. Der Studierende hat stringent gedacht, er ist im Recht.

Diesen rechtlosen Zustand und dieses Chaos hat eine unfähige Ministerialbürokratie zu verantworten, ausgelöst durch die Genderideologie. Fast jede

Ideologie, ob religiös oder säkular führt zu Fanatismus und endet im Chaos – siehe oben!

Die Studierenden müssen nun zwei Fächer, Technik und Textil, im gleichen Zeitraum wie vorher für ein Fach bewerkstelligen. „Grandiose kreative Ideen“ werden da wirksam. Um Ausbildungszeit einzusparen, werden die „Fertigkeiten“ in das „Selbststudium“ ausgelagert. Da erreichen wir wieder die „Kompetenz“ der „Handarbeitslehrer“ der 40er Jahre, wo sich Werkmeister und Lehrwerkstättenleiter beklagten, dass die Jugendlichen die Werkzeuge falsch handhaben und mühsam „umgelernt“ werden mussten. *Deswegen haben wir ja in den 70er Jahren den „Handarbeitsunterricht“ abgeschafft!*

Noch eine Gefahr steht an. Der gemeinsame Lehrplan der 10- bis 14-Jährigen, der mühevoll zustande kam, ist unter diesen Umständen nicht haltbar, weil die Ausbildungszeiten und die Inhalte, die an den Universitäten für AHS-Lehrer angeboten werden, länger und umfangreicher sind.

Durch die Einsprüche des BÖKWE ist es gelungen, eine Fachkommission zu installieren, die, so scheint es, ein öffentliches Netzwerk aus Vertretern der Universitäten, der PHs, der Gewerkschaft, der Arbeiterkammer, der Wirtschaftskammer und der Industriellenvereinigung aufgebaut hat.

An Sie, sehr geehrter Herr Ministerialrat richtet sich die Bitte der österreichischen WerklehrerInnen, dem oben genannten Gremium jene strategische Hilfe angedeihen zu lassen, mit der Pläne entwickelt werden können, damit alle Schüler und Schülerinnen wieder eine Möglichkeit erhalten Ansätze zu einer Technischen Bildung zu erwerben.

Mit besten Empfehlungen
Gustav Zankl, Graz, Dezember 2014

1 NMS – Diskussionsplattform, <http://www.nmsvernetzung.at/mod/forum/view.php?id=360>

2 siehe dazu: „7000 Jahre Hallstatt“ S. 102 – 113, Naturhistorisches Museum Wien, 2008

3 siehe dazu: Technische Werkerziehung an der NMS – quo vadis, BÖKWE, Heft 2/2014

4 das Steirische Kunstpädagogische Generationengespräch, kph – Graz, am 6. 11.20014

René Stangl

Gedanken über das Entwerfen von Begegnungszonen im Zuge eines Schulaufbaus

Reflexion zur Rolle als Kunsterzieher

Wenn wir daran gehen, die Vorstellungswelten Jugendlicher zu einem Themengebiet im Unterricht wachrufen zu wollen, stellt sich die Frage: Womit können wir als Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen dieses Interesse wecken? Ist die Welt der Kunst ein Vehikel, um über die Herangehensweise von Künstlerinnen und Künstlern die Faszination für eine neue Aufgabenstellung aufzubringen? Oder präsentiere ich – als Kunstpädagoge – die Aufgabenstellung etwa als Projekt wie ein Projektleiter und stelle die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit vor?

Ausgangssituation – Teilnahme am Kreativwettbewerb

Der Umbau des BRG KÖRÖSI Graz gab den Ausschlag, am Kreativwettbewerb „SCHUL-RAUM-KULTUR“ 2014 teilzunehmen. Mehrere Kollegen (D,ME,BE) erklärten sich bereit, die schulische Umbausituation aus ihrer jeweiligen Sicht mit den Jugendlichen zum Thema zu machen. Das BMBF und Kulturkontakt Austria waren die Initiatoren des Kreativwettbewerbes 2014. Projekteuropa stellte die Schule selbst in den Mittelpunkt. Der Wettbewerbsrahmen wurde so beschrieben: „Die Schule als Ort, an dem in allen Lernprozessen auch kulturelle Bildung und Kreativität Platz finden sollen. Dabei sollten sich die Kinder und Jugendlichen – durchaus kritisch



– mit den Lebens-, Spiel-Begegnungs-, Sozial-, Bewegungs-, Gestaltungs-, Erlebnis-, Frei- und natürlich Lernräumen in der Schule auseinandersetzen. Eingereicht wurden Arbeiten zur baulichen Schul-Situation ebenso wie weiterführende Ideen zum gesamten „Umfeld Schule“: Beobachtungen und Beschreibungen, Wünsche und Vorschläge, die vom eigenen Wohlfühlen ausgingen und das Zusammenleben in der Klasse, in der Schule oder in der direkten Schulumgebung zum Inhalt hatten.“ <http://www.projekt-europa.at>

Die Voraussetzungen, sich mit dem Thema als konkrete Lebensrealität auseinanderzusetzen, waren zu Beginn eines eineinhalbjährigen Umbaus unseres Schulgebäudes günstig. Den Schülerinnen der vierten Klasse war die bauliche Situation zumindest teilweise bewusst. Und sie zeigten Interesse, sich auf einen Entwurfsprozess zur Umgestaltung einzelner Bereiche einzulassen.

Annäherung an Architektur und Design

Als Einstieg in das Thema bot sich einerseits der mögliche Bezug zwischen historischer und experimenteller lokaler Architektur an. Es schien mir wichtig, Raum an vorhandenen städtischen Entwürfen zu erfahren. Dafür wurde die Recherchearbeit in den öffentlichen Raum der Grazer Innenstadt verlegt.

Das Spannungsverhältnis einer Stadt wie Graz, die sich im Innenstadtbereich als UNESCO-Weltkulturerbe



Abb. 1 Kunstmuseum Joanneum „Furniture Joa“ Sitzobjekt

Abb. 2 „Ungewöhnlicher Thonetstuhl“

Abb. 3 „Kunsthau Graz Vogelperspektive“

präsentiert und sich gleichzeitig mit ihrem Auftritt als Kulturhauptstadt 2003 in Szene setzt, bot den Rahmen einer Kontextualisierung von Kulturerbe und modernem Design, moderner Architektur an. Die Fragen, wie vorhandene bauliche Substanz und deren Nutzungsstruktur wahrgenommen wird und welche Bedürfnisse der Gegenwart darin integriert werden könnten, bildeten den Rahmen, um für die Architektur des eigenen Schulhauses zu sensibilisieren. Andererseits wollte ich einen Einblick in die Geschichte des Sitzmöbels aufzeigen. Da jedoch der Innenraum einen niederschwelligeren Zugang zur Raumgestaltung anbot als die Programmatik „Wohnbau“, gab das den Anlass, Möbelobjekte im Allgemeinen und Sitzmöbel im Besonderen in den Mittelpunkt der Betrachtung mit den Schülerinnen und Schülern zu rücken. (Abb.1 bis 5)

Die Aufgabenstellung gemeinsam finden

Im Gespräch mit den Jugendlichen konnte ich feststellen, dass Begegnungszonen innerhalb der Schule in zu geringem Ausmaß vorhanden sind bzw. dass diese nicht ihren Vorstellungen entsprechen. Eine Begegnungszone müsste aus ihrer Sicht gemütlich und kuschelig sein oder Platz bieten, um sich vor anderen inszenieren zu können. Zu wenig Abgeschlossenheit für persönliche Begegnungen, mangelnde Materialästhetik u.v.a.m. wurde angesprochen.

Im partizipativen künstlerischen Prozess ging es uns auch darum, dass das, was realisierbar ist, überhaupt erst verständlich gemacht werden muss. Welcher Zugang für eine Ideenumsetzung wäre möglich?

Ich habe vier Zugänge vorgeschlagen:

a) Architekturtheoretische Ausarbeitung mittels filmischer Skizze / Dokumentation,



- b) Visionen in Form von Zeichnungen als künstlerisches Ausdrucksmedium,
- c) eine visionäre Überarbeitung des aktuell in Anwendung befindlichen Bauplanes
- d) Umsetzung mittels Modellen.

Nach einer Diskussion haben sich die SchülerInnen mehrheitlich für Letzteres entschieden.

Die Aussicht, mittels verschiedenster Materialien ein Modell für den Innenraum zu entwerfen, schien am reizvollsten. In einer Selbstbefragung bzw. Befragung anderer MitschülerInnen gingen sie schnell zum Konkreten über. Folgende Fragen wurden von den Jugendlichen gemeinsam formuliert:

- ◆ Welche der genannten Arten, sich im Raum aufzuhalten, hast du dir für das Schulhaus schon einmal gewünscht oder vielleicht improvisiert gelebt? (Liegen/ Kuscheln/ Lehnen/ Sitzen/ Lungern)
- ◆ Kennst du Räume, wo das „Sich-aufhalten“ gut gelöst ist? (In der Schule / anderswo)
- ◆ Welche der genannten „Arten, sich aufzuhalten“ möchtest Du in Deiner Zone (also in jenem Bereich, den die

Jugendlichen als zu gestaltenden Raum für sich definierten) zum Thema machen?

Überlege deine Bedürfnisse, formuliere sie aus. Das Ergebnis der Zonenabfrage war die Artikulation folgender Bedürfnisse: Sitz-, Lehn-, Gesprächs-, Ruhe-, Kuschel-, Poserzone¹ wurden gewünscht.

Die Abgrenzung der Aufgabenstellung innerhalb der Gruppe

In der Klasse bestand mehrheitlich der Wunsch, Möbelobjekte zu entwerfen und – wenn möglich – zu bauen, die sich den Zonen teilweise thematisch zuordnen ließen. Da es sich um Gruppenarbeit handelte, wurden teils gemeinsame Ziele gesucht und gefunden. Da nicht immer Übereinkunft erreicht werden konnte, ergaben sich folgende Lösungen:

- a) Verschiedene Ziele: Gegenseitige Unterstützung in der Gruppe, jedoch arbeitet jede(r) an der Umsetzung seiner (ihrer) Idee.
- b) Gemeinsames Ziel mit unterschiedlichen Aufgaben, aber gleichberechtigter Ausführung.
- c) Gemeinsames Ziel mit unterschiedlichen Aufgaben. Manche in der Gruppe wollen nur Ausführende sein.

Der Arbeitstitel „Sitzen, Lungern, Lehnen, Kuscheln“ ergab sich für unsere Auseinandersetzung mit dem Thema wie von selbst. Eine weitere Frage, die sich im Gruppendiskurs ergeben hat, war:

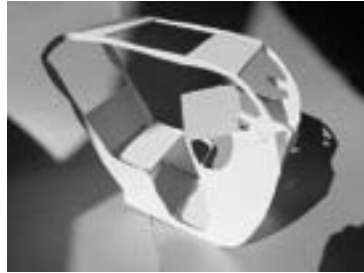
Welches (emotionale) Design / welche (emotionale) Architektur braucht es, um von einem Funktions- zum Wohlfühl-Design oder von einer Funktions- zu einer Wohlfühlarchitektur zu kommen? So drückten die Jugendlichen sinngemäß ihre Empfindungen aus, welche durch die Alltagserfahrung in ihrem Schulgebäude geprägt waren.

Abb. 4 „Hängematte“

Abb. 5 „Happy Landing“ Walking chair 2008

von links oben nach
rechts unten:

- Abb. 6 „Hufeisen“
Zeichnung
- Abb. 7 „Doppelliege“
Zeichnung Erste Phase
- Abb. 8 „Gamer Pro“ Bricolage Plantosar Tobias,
Wenzel Ivica
- Abb. 9 „Liege-, Lehnland-
schaft“ Entwurf Computer
- Abb. 10 „Hufeisen“
Modell Erste Phase
- Abb. 11 „Doppelliege“
Modell
- Abb. 12 „Gamer Pro“
Modell
- Abb. 13 „Giraffe“
Bricolage Lara Maurer,
Kerschbaumer Lea, Niki
Bacher
- Abb. 14 „Medienliege“
Bricolage Sandner Karin,
Staudegger Tom



Der Zugang zum Entwurf

(Abb.6 bis 14)
Die Abbildungen 6-14 zeigen a)Entwürfe von SchülerInnen b) die SchülerInnen beim Arbeiten c) Ergebnisse der Entwurfsarbeit – sie sollen den Entwurfsprozess skizzieren

Zeichnung. Das Erstellen eines Entwurfes ist darauf ausgerichtet, etwas hervorbringen, das es zuvor noch nicht gegeben hat – aber ohne eine vage Vorstellung dessen zu haben, was „da“ erscheinen soll, kann der Zeichner nicht von etwas Neuem, nie Antizipiertem überrascht werden, noch kann er die Zeichnung überhaupt zielgerichtet ausführen. Gleichzeitig bleibt festzustellen, dass sich der Prozess des Entwerfens nicht gedanklich vorwegnehmen lässt. (Schönhoff 2013:545)².

Dasselbe konnte in gewisser Weise für die Bricolage³ (Meinel 2013, 222)

sowie für den Entwurf in einem stark intuitiven Computerprogramm⁴ gesagt werden. Alle drei Entwurfsverfahren gehen nicht vom fertigen Ergebnis, das in einen Plan gegossen wird, aus, sondern davon, dass das Formexperiment – im Rahmen einer Aufgabenstellung – Lösungswege aufzeigt. Wir gingen davon aus, dass mit Formen zu spielen Ideen hervorbringt, wie diese Formen praktisch genutzt werden können. Die SchülerInnen haben sich interessanten Formversuchen hingegeben und dann überlegt, wie sie diese für eine Begegnungszone verwenden könnten. Indem sie Materialien experimentell aneinanderfügten, entstanden erste mögliche Ergebnisse für ihre „Wohlfühlzone“ oder ihr „Wohlfühlobjekt“.

Dennoch sollte es für die Jugendlichen einen bindenden Parameter im Entwurfsverfahren geben, eine vergleichbare Größe für die unterschiedli-

chen Arbeiten untereinander. Dadurch bekamen auch Materialstärken, wie jene einer Wand oder einer Sitzfläche, im Räumlich-Körperlichen der Architektur bzw. des Möbelobjektes eine Bedeutung. Es schien mir auch wichtig, verständlich zu machen, dass die Wandstärke eines Gebäudes nicht gleich dimensioniert sein kann wie der Vorhang eines Himmelbettes. Beispielsweise vermittelt ein ausgehöhltes Volumen ein anderes Raumgefühl als ein Textil als Raumtrenner. Hier entstand der Sinnzusammenhang zwischen einer Vision im Entwurfsprozess und dessen möglicher materieller Umsetzung.

Die Gruppenmitglieder in der Klasse hatten, das Entwerfen betreffend, unterschiedliche Stärken. Einige sahen ihre Stärke im Zeichnen, andere wollten am Computer entwerfen, wiederum andere näherten sich durch „Bricolage“ an.

THEORETISCHE ÜBERLEGUNG ZUR ENTWURFSLEHRE

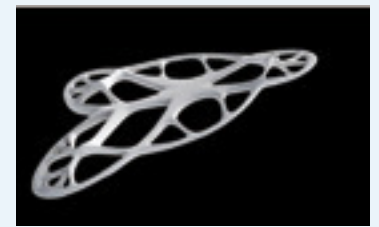
Beispiele für Formanalogien, die für Entwurfspraktiken von Architekturtheoretikern und Architekten angewendet werden z.B. (Abb.15): Asterios Agka-



thidis, Modell einer Aushöhlung von Volumen. In diesem subtraktiven Ver-



fahren konstruiert sich Raum als Wegnahme von Materie – ähnlich der Ausspülung von Gestein im Karstgebiet, (Abb.16 u. 17): Asterios Agkathidis, Schichtungstechnik verdrehter Blöcke. Die Morphologie sich verdrehender Schichten dient als Annäherung für städtebauliche, vertikale Verdichtung. Dabei wurden nicht nur formale Aspekte berücksichtigt, sondern auch die Individualisierung des jeweiligen Geschosses und Kriterien des Licht-



einfalls. (Abb.18): Skelettstrukturen in Sichtbeton. Der Architekt Asbjørn Sondergaard (in Anlehnung an Per Dombernowsky) bezieht sich „Full Scale Prototype“ auf bionische Formgebung wie Skelettstrukturen oder tektonische Faltungen, die in Unikabenton ausgeführt werden können. Dieses Entwurfsverfahren findet als Forschungsprojekt zwischen Aarhus School of Architecture, the Danish Technological Institute, the University of Southern Denmark statt.⁵



In Zaha Hadids Entwurfszeichnungen (Entwurfsgemälden) bestimmen Linien und Flächen, die räumliche Bezüge andeuten, die spätere mögliche Vorstellung von gebauter Architektur. Sie steht mit ihrer Art der Darstellung in der Tradition des Suprematismus beispielsweise von El Lissitzky. (Abb.19)

Das Computerprogramm legte durch seine Eigenheit, mit Hilfe von Linien und Flächen zu entwerfen, die Möglichkeit nahe, Beispiele der Bionik vorzustellen. Die Faltung als kreatives Moment, das mit anderen Entwurfsprozessen kombiniert werden konnte, bot ebenfalls die Erforschung des Räumlichen an. Von der Fläche in den Raum zu kommen, konnte im Entwurfsprogramm erdacht und sofort mit dem Material Karton weiterverfolgt werden (Abb.20 bis 22)

Ergebnisse und abschließende Betrachtung

Zusammenfassend konnten die Schülerinnen und Schüler im Entwurfsprozess, der verschiedene Ansätze miteinander



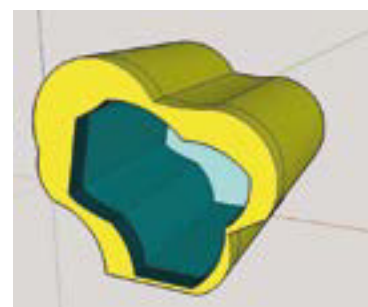
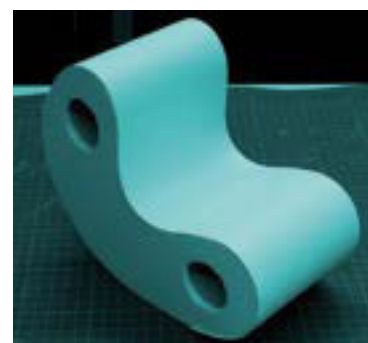
von links oben nach
rechts unten:

- Abb. 15: Asterios
Agkathidis „Porostiy“
Kartonmodell 2011
- Abb. 16: Anonyme Ar-
chitektur „Kappadokien“
Höhlenwohnungen
- Abb. 17: A.
Agkathidis, „Computational
Architecture“ Kartonmo-
dell 2011
- Abb. 18: Dombernowsky/
Sondergaard „Full Scale
Prototype“ Entwurf Com-
puter 2010
- Abb. 19: Zaha Hadid „Un
nueva Barcelona“ 1989

von links oben nach
rechts unten:

- Abb. 20: „Flower“, René
Stangl 2014
- Abb. 21: „Bionik Faltungs-
schema am Computer“,
Schülerarbeit 2014
- Abb. 22: „Bionik Faltungs-
aus Papier“, Schülerar-
beit 2014
- Abb. 23: „Liegeland-
schaft“, Schülerarbeit
2014

von links oben nach
rechts unten:
Abb. 24: „Scorpio“ Karin
Sandner, Tom Staudegger,
Schülerarbeit 2014
Abb. 25: „Lehnobjekt“
Moritz Zakosteletzki,
Schülerarbeit 2014
Abb. 26-29: Lehrerarbeiten
(Modelle und
Entwürfe)



verknüpfte, sich erproben und Visionen ihres Schulalltages räumlich abbilden.

Jene, welche mittels Computerprogramm entwarfen, ergaben sich zunächst eher den Möglichkeiten der Werkzeuge im Computerprogramm. Daher entstanden manchmal „typische“ Formen, die stark geometrisiert aussahen und zunächst einfacher gestaltet waren. (Abb. 23 u. 9) Formalästhetisch betrachtet erfüllten sie die Erwartungen von Computervisualisierungen, indem sie mit glatter Oberfläche Vollkommenheit suggerierten. Mittels Schattensimulation konnten sie das Verlangen nach „Echtheit“ oder Hyperrealität stillen.

Die Modelle, die aus Karton, Styrodur, Stoff, Kapa®, Holz und Papier umgesetzt wurden, mussten den Erwartungshaltungen, wie Material verarbeitet wird,

zunächst genügen. Die SchülerInnen erkannten, dass diese Materialien mit ihren Eigenschaften von Bearbeitungseigenheiten nicht nur „die Handschrift der SchülerInnen“ trugen, sondern dadurch auch Lebendigkeit aufwies. (Abb. 24 u. 25). Wir hatten in den Vorbespre-

chungen den Schwerpunkt auf den Entwurfsprozess gelegt, nicht auf eine äußerlich vollkommene Warenästhetik. In einer der Abschlussrunden vermochten die SchülerInnen die Stärken der jeweiligen Entwurfsmethode zu erkennen. Das war ein Ziel des Projektes: Zu erkennen, welcher Entwurfsprozess bzw. welche Materialien beeinflussen in welcher Weise das Denken und somit das Ergebnis.

Für die Präsentation im Rahmen der schulinternen Wiedereröffnung zeigten sie stolz ihre Ergebnisse der Öffentlichkeit. Wir hatten dabei jedenfalls jede Menge Spaß.

In einer Lehrerfortbildung konnte ich denselben Ansatz ein weiteres Mal erforschen. Mit einem wesentlich geringeren Zeitbudget ausgestattet, konnten wir nicht mehrmals zwischen den Entwurfsebenen „Zeichnung, Computerdrawing und Bricolage“ hin- und herwechseln. Deshalb konnte meist nur ein Ideenansatz spielerisch und ohne gruppenspezifischen Prozess erarbeitet werden. Ein Schwergewicht der KollegInnen lag – ohne dass es Aufgabenstellung gewesen wäre – auf genauer Umsetzung. Wohl auch mit dem Hintergrundgedanken, aus einer LehrerInnenfortbildung ein für die SchülerInnen vorzeigbares Beispiel mitnehmen zu können.

(Abb. 26 bis 29)

Literatur:

Kontext Kunstpädagogik Bd. 35, U20 Kindheit Jugend Sprache, Kopaed 2013
Agkathidis, Asterios; Computational Architecture, designing tools and manufacturing techniques, BisPublishers, 2013
Zaha Hadid 1983-1991, El Croquis 52, 2nd edition reprint, 1992

Bildnachweis:

Abb.1: <http://www.museum-joanneum.at/en/press/museum-sites/joanneum-quarter>
Abb.2: <http://www.zeller.de/de/katalog/auktion-115-dezember-2012/auktionsarti->

[kel/ungewoehnlicher-thonet-stuhl-10/?PHPESSID=3c995c1a9795a7bfd87202f7021b87](http://www.museum-joanneum.at/en/press/museum-sites/joanneum-quarter)

Abb.3: <http://www.museum-joanneum.at/press/unserestandorte/kunsthaut-graz>

Abb.4: http://www.hans-natur.de/spiel-spaess-und-bewegung/haengematten/klassische-haengematten_c808.html

Abb.5: <http://walking-chair.com/projects/2013/6/17/happy-landing>

Abb.15: <https://digitalprocess.wordpress.com/2011/page/2>

Abb.16: <https://birgittahoglundsmat.wordpress.com/tag/goreme/>

Abb.17: <http://www.eslite.com/product.aspx?pgid=1002148282157867&cate=80&sub=92>

Abb.18: http://fluxstructures.net/_subpages/_sp%201%20research/subpage%20

[1b_research.html](http://www.museum-joanneum.at/en/press/museum-sites/joanneum-quarter)

Abb.19: <http://juaser11.blogs.upv.es/2013/06/14/edificio-de-bomberos-para-la-fabrica-de-vitra-en-weil-am-rhein/>

1 „Poserzone“: Bereich, in welchem ausreichend Platz ist, um vor den anderen beim „Cool Sein“ wahrgenommen werden zu können. Poser: Poser (engl) der / die Angeber, der / die Wichtigtuer, der Poseur [form.] [pej.] (http://dict.leo.org/ende/index_de.html#/search=posers&searchLoc=0&resultOrder=basic&multiwordShowSingle=on)

2 Schönhoff, Uta-Dorothea, Theorie des Machens – Epistemische Potenziale des zeichnerischen Entwerfens Kopaed 2013.

3 Meinel, R. Crossover Arbeit mit digitalen Medien – Lernen mit Bricolage, Kopaed.

2013, Bricolage= Basteln: Fern von zielgebundenem Vorgehen, festgebundenen Regeln, ...ästhetischen Mustern und dem Zwang zur Vollendung und Perfektion reizt den „Bastler“ die Tätigkeit, der Prozess des Gestaltens und Bauens, weniger das fertige Produkt.

4 Das Programm nennt sich Sketch Up. Intuitiv bedeutet, dass es nicht von der Planstruktur (GR/AR/SR) ausgeht. Die Funktionen sind - einem Skizzenwerkzeug ähnlich - einfach gehalten. Im Gegensatz zu CAD Programmen bietet es keine komplexen Darstellungs- oberflächenrenderings.

5 <http://www.metropolismag.com/July-2011/Concrete-Savings/>; <http://fluxstructures.net/>



Werkstatt Kunst, Band 2, Module für den Kunstunterricht, Klassen 7-10

Hrsg.: G. Peez, M. Michaelis, C. Goritz; Schroedel Verlag, Braunschweig; ISBN: 978-3-507-10068-8

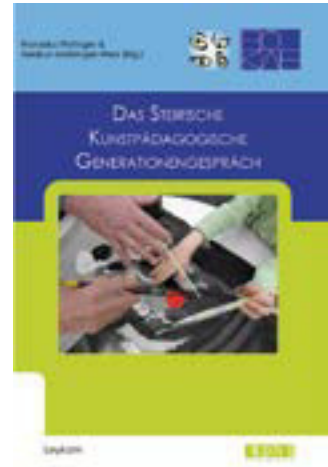
Ich war schon vom 1. Band sehr begeistert und bin es nun auch vom 2. und letzten Band der Reihe Werkstatt Kunst. Werkstatt Kunst 2 ist ein Arbeitsbuch für SchülerInnen der 7.-10. Schulstufe und soll diese anregen sich aktiv und individuell mit den 13 Themenwelten – wie z.B. Lebensraum Stadt, Bilder vom Menschen oder Filme und ihre Sprache – auseinanderzusetzen.

Jede Themenwelt ist in einige Unterpunkte gegliedert und gewährt so verschiedenste Einblicke in diese. Beispielsweise beschäftigt sich das Themengebiet „In der Welt von Comic und Manga“ unter anderem mit der Entstehung von Charakteren, mit dem Lettering, der Wahl der Bildausschnitte, und lädt schlussendlich zum Projekt Comic-Werkstatt ein, in der die SchülerInnen das Gelernte aktiv umsetzen können. Passend für die Altersgruppe finde ich übrigens nicht nur die Auswahl der Themen und Arbeitsvorschläge, sondern auch den Anhang, der einen kurzen, prägnanten Einblick in die Arbeitsweisen von Kunstunterricht, Präsentationsmethoden, künstlerische Verfahren u.s.w. gibt.

Ein wertvolles, zeitgemäßes und praktikables Schulbuch – ein Gewinn für SchülerInnen und LehrerInnen!

Katharina Jansenberger, Linz

rezension



Das Steirische Kunstpädagogische Generationengespräch. Herkunft- Gegenwart- Zukunft der künstlerischen Fächer in der Steiermark. Franziska Pirstinger, Heidrun Melbinger-Wess (HG.) Graz, Juli 2014, Leykam. ISBN 9783701103003

Er misst 25 mal 20 cm und bringt stolze 1,6 kg. auf die Waage, der 512 Seiten dicke, durchgehend farbige Kunstziegel aus Graz (wie er schon liebevoll genannt wird). Was zunächst etwas sperrig aussieht, liegt alsbald gut in der Hand und lädt zunächst zum Schauen und Schmökern ein. Das liegt nicht zuletzt auch am gelungenen Layout der Kunsterzieherin Karin Polanz und den rund 500 Farbabbildungen.

Das Werk, dessen Titel sich auch auf das Münchner kunstpädagogische Generationengespräch von 2003 bezieht, motiviert dazu, immer wieder aufgeschlagen zu werden, die Bilder zu betrachten, Textfragmente und Biografien zu entnehmen, nachzuschlagen und sich Anregungen zu holen.

Es ist ein Buch, das man kreuz und quer lesen kann – das mag ich daran besonders. Da findet man z. B. gelungene Beispiele der Verbindung von Kunst und Lehre – Künstler- und Lehrerpersönlichkeiten, die weit über die Steiermark hinaus bekannt sind, Nestler, Wurm,

Kriesche kommen ebenso vor wie die Lobbyisten für die künstlerischen Fächer: Nikolaus Harnoncourt, Peter Weibel, Werner Fenz oder Eugen Lendl. Interviews geben Einblicke in Wirkfelder, Werthaltungen und den Spannungsbogen zwischen Berufung und Burnout.

Das dicke Werk symbolisiert, wie breit die künstlerischen Fächer aufgestellt und wie präsent sie in der Kulturlandschaft sind.

Aber das Werk bietet weit mehr als eine Selbstbeweihräucherung oder Leistungsschau:

Wer einen Überblick über die österreichische Situation der künstlerischen Fächer der letzten 60 Jahre möchte, wird hier fündig. Die Gründungsgeschichte des BÖKWE aus Oskar Seber's beachtenswerter Dissertation, sowie Hans Stumbauers Aufsatz „Zeichenunterricht in Österreich“ verdeutlichen das große Ringen der künstlerischen Fächer, sich in vorliegender Form im Unterrichtssystem zu positionieren. Manfred Gollowitsch, charismatischer Lehrer_innenbildner, fasst seine didaktischen Lebenspositionen und Leitprinzipien kompakt zusammen. Der bereits 86-jährige Gustav Zankl wiederum spannt einen Bogen von der Knabenhandarbeit bis zur Technischen Bildung und bezieht in seine Überlegungen einen sich permanent wandelnden Erziehungs- und Bildungsbegriff mit ein.

Gotthard Fellerers herrliches Pamphlet „Kunsterzieher_innen für Kulturnationen“ wagt die Frage, ob sich Österreich überhaupt noch Kulturnationen nennen kann.

Die mittlere Generation beschreibt ihre Kämpfe, die künstlerischen Fächer in ihrer Autonomie zu erhalten, sowie den Paradigmenwechsel in der Kunstdidaktik. Offene, interdisziplinäre Zugangsweisen werden vorgestellt. Themenzentrierte Projektarbeiten und Konzepte künstlerischer Bildung verdeutlichen, wie man von festgefahrebenen Themen hin zu einer lebendigen Kreati-

vität kommen könnte. Peter Angerer erörtert das Theorie-Praxisproblem in der künstlerischen Bildung zwischen Schule und Hochschule. Kompetenzorientierung – Neue Reife-Prüfung und Lehrer_innenbildung neu, heißen hier die Schlagwörter. Die junge Generation stellt offene Unterrichtsformen, Lernen in Stationen, Englisch als Arbeitssprache, Multikulturalität als Mehrwert, Verhaltenskreativität, Reggio-Pädagogik u.v. a. mehr vor.

Besonders positiv hervorzuheben ist, dass Beiträge aus allen Schultypen vom Kindergarten, Volksschule, Neuer Mittelschule bis hin zur Hochschule in der Publikation vertreten sind.

Erfahrungen gelebter Praxis von Lehrenden und Kunstschaffenden, die Versuche, kreative Schwerpunkte einzurichten, Europaprojekte, Artist's in Residence oder auch ganz einfach umsetzbare Ideen für die tägliche Unterrichtsarbeit verdeutlichen, wie dicht und plural Arbeit in den künstlerischen Fächern stattfindet. Die Fachschaft hat erstaunlich früh internationale Kontakte gepflegt und ist heute weltweit vernetzt. Auch im Bereich Forschung und Entwicklung kann mit einigem aufgewartet werden. Franziska Pirstinger schließlich ortet mitten im Kampf, die künstlerischen Fächer in ihrer Autonomie zu bewahren, enorme Chancen und hohes Potenzial, die Fachentwicklung voranzutreiben.

Sensationell sind auch die Auflistungen kunstpädagogischer Literatur, Links zu diversen Fördertöpfen und kreativen Partnerschaften außerhalb der Schule. Initialzündung für das vorliegende Werk waren für die Herausgeber_innen Franziska Pirstinger und Heidrun Melbinger-Wess vor allem die Studierenden, die im Zuge ihrer BAC-Arbeiten immer wieder die Frage nach Österreichischer Kunstpädagogischer Literatur stellen, die immer noch rar vorhanden ist. Ein zweiter wichtiger Anstoß kam von einem Kunsterzieher weit im Pensionsal-

ter, der sein Lebenswerk aufschrieb und es an die Hochschule schickte: „Es gibt sonst niemanden, den das interessieren könnte! Kunsterziehung war mein zentraler Lebensinhalt, aber wen kümmert es noch?“ Geschaffenes nicht in Vergessenheit geraten zu lassen, Gegenwärtiges zur Diskussion zu stellen und Zukünftiges zu visualisieren, das ist Focus des Steirischen Kunstpädagogischen Generationengesprächs. Um Neues zu lernen, müssen wir vieles verlernen. Manchmal aber müssen wir Altes anschauen, wenn wir wirklich neue Wege gehen wollen und nicht die alten, ausgetretenen Pfade. Ein starkes Werk des BÖKWE Steiermark, das Nachahmer sucht und vor allem Raum gibt, Raum für eigene kunstpädagogische Meilensteine.

Erhältlich zum Unkostenbeitrag von 25 Euro (incl. Versand 30 Euro) bei franziska.pirstinger@kphgraz.at, bei Leykam oder im Buchhandel.

Ein MUST HAVE.

Gerald Rath, Graz



Bildtransfer – Materialien, Techniken, Projekte Courtney Cerruti, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60109-0

Zur weiteren Auseinandersetzung mit der eigenen Zeichnung aus dem Kunstunterricht, dem Lieblingsfoto oder einer gelungenen Illustration lädt das Buch

Bildtransfer ein. Zu Beginn werden fünf verschiedene, unterschiedlich aufwändige Transfertechniken – vom Transfer mit Paketband über Gelmedium bis zur Acrylfarbe – vorgestellt und gut verständlich beschrieben. Im zweiten Teil werden zahlreiche Umsetzungsmöglichkeiten wie Schmuckstücke, Übertragungen auf unterschiedlichste Untergründe wie Holz, Porzellan, ... oder Textilobjekte präsentiert und kurz erklärt. Der dritte und letzte Teil widmet sich zeitgenössischen Mixed-Media-KünstlerInnen und zeigt deren facettenreiche Bildtransfers.

Fazit: Ein interessantes, anregendes Werk, das zur direkten Umsetzung im Unterricht einlädt!

Katharina Jansenberger, Linz



Sowa, Hubert; Glas, Alexander; Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: ATHENA, 2014.

Die in *Bildung der Imagination: Band 1* schon angedeutete übergreifende Bedeutung der Vorstellung, die als Grundprinzip menschlichen Wahrnehmens, Handelns und intersubjektiven Sich-verständigens aufgefasst wird, kommt in

diesem zweiten Band nun in zweifacher Hinsicht eindrucksvoll zur Sprache.

Zum einen können Hubert Sowa, Alexander Glas und Monika Miller in diesem Band Autoren der unterschiedlichsten pädagogischen Disziplinen versammeln, deren Beiträge stets die Anschlussstellen imaginativer Lernprozesse zwischen den verschiedenen Fachdidaktiken suchen und so dem Leser die Relevanz der Bildung der Imagination über die Grenzen des Faches Kunst hinweg in eindrucklicher Weise offen legen. Einen inhaltlichen Bogen schlagen diese Beiträge auch zu einer Reihe neuer Grundagentexte, die das Feld der Imagination unter Rückgriff auf verschiedene Bezugswissenschaften klären. Die gegenseitige Bezugnahme der Autoren ist eine für einen Sammelband nicht selbstverständliche Angelegenheit, ermöglicht dem Leser aber die äußerst angenehme Erfahrung, sich wie an einem roten Faden durch das Buch führen zu lassen und verdeutlichen ihm den fachlich übergreifenden Bildungswert einer neuen Konzeption der Imaginationstheorie für schulische Lehr-Lern-Prozesse.

Zum anderen wird durch die Lektüre des Buches auch klar, dass die dargestellte Theorie der Imagination die Vorstellungsbildung der Schüler nicht mehr als singular-konstruktiven, sondern grundsätzlich als intersubjektiv-sozialen Akt auffasst. Vorstellungen sind nicht ausschließlich privat und individuell. Sie sind per se kooperativ und stehen in einem Resonanzverhältnis mit den Vorstellungen anderer, mit denen sie kommuniziert und verhandelt werden müssen. Begreift man den Bereich der Vorstellung wie die Autoren als eine, die Individuen übergreifende, soziale Einflussgröße auf die Persönlichkeitsbildung, so wird die Bedeutung der Imaginationstheorie im kooperativen Kontext in all seiner Tragweite deutlich.

Sarah Fröhlich

baustelle.lernraum BAU.kultur im Unterricht

TEXT_BAU_STELLE



bau_steine dieses Beitrags stammen teilweise aus dem Projekt „text_bau_steine; LESE-FEST 09 im Steinhaus; Steindorf am Ossiacher See“ in Kooperation mit der Initiative „Lesekultur macht Schule“ und dem Kärntner Medienzentrum (www.ksn.at)

Zeitgenössische Architektur sorgt oft für Unverständnis und heftige Diskussionen, vor allem dann, wenn die BenutzerInnen mit ihren Bedürfnissen, Erwartungen und Ängsten nicht gehört

werden oder nicht zu Wort kommen. Manches wird erzählt, vieles wird verschwiegen, etliches wird schönegeredet. Und noch lange wird nicht alles gesagt. Auf der TEXT_BAU_STELLE bekommen Bau-Steine eine sprechende Rolle.

Wie lässt sich ein Gebäude beschreiben?

Die Sprache der Architektur

„Ich kann über Architektur sprechen, schreiben, dichten, meine eigenen Worte finden. Manchmal finde ich aber nicht die passenden Worte. Ich verwende Papier und Bleistift, um meine Eindrücke zum Ausdruck zu bringen, aber es entsteht kein Text, sondern eine Skizze, die alles sagt. Und manchmal kann ich mich am besten ausdrücken, wenn ich etwas baue. Ich verwende Bausteine, ich kann auch einen Text bauen.“

Aber die Architektur spricht auch zu mir: Sie erzählt eine Geschichte, meistens eine spannende. ArchitektInnen sprechen auch von Formensprache. Eindrücke und Erfahrungen werden in eine bestimmte Form umgesetzt, und diese sagt wieder etwas aus. Wir können manchmal aus einer Form den Inhalt und die Funktion ablesen. Wenn die passenden Worte fehlen, greife ich zur WORT_SCHATZ_KISTE. Darin finde ich viele Begriffe zum Thema Architektur.“

architektur:geschichten

ArchitektInnen können viele Geschichten erzählen, denn sie haben einen sehr vielseitigen Beruf. Welche Werkzeuge können sie verwenden, um ihre Entwurfsgedanken auszudrücken und zu vermitteln?

Sprache

Die Sprache ist ein essentielles Werkzeug. Oft ist es aber schwierig, die passenden Worte zu finden. Eine ARCHITEKTUR_WORT_SCHATZ_KISTE bietet wertvolle Unterstützung, und somit wächst die Liste an assoziativen Ausdrücken zu architektonischen Begriffen sehr schnell.

Skizze

Mit etwas Übung lässt sich mit einer Skizze manchmal mehr sagen als mit vielen Worten. In wenigen Minuten können gegensätzliche Begriffe wie „eng/weit“ oder „hell/dunkel“ so zu Papier gebracht werden, dass sie ohne Worte zu verstehen sind.

Modell

Mit einem dritten Werkzeug der ArchitektInnen – dem Modell – können mit einfachen Materialien Begriffe gebaut werden. Hier stellt sich die Herausforderung, das Bild im Kopf mit den vorhandenen Materialien umzusetzen und nachvollziehbar zu vermitteln.

Erleben

Am nachhaltigsten offenbart sich Architektur direkt vor Ort.

Durch das intensive Erleben eines Gebäudes oder Freiraums wird das Wort „Atmosphäre“ zu einem wichtigen Be-

griff in der Architektur, aus dem viele architektur:geschichten entstehen.

Elfchen:

Brücke
einsam gebogen
Brücke ist sprachlos
hören, staunen, sehen, fühlen
einsam

Kathi:

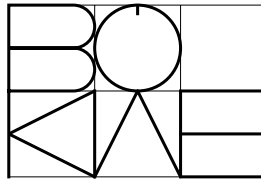
Ein Steinhaus in Steindorf... ein Haus, wo man sich verirrt, wo es etwas Neues gibt, als wäre man in einer anderen Welt, modern, viel Beton, Glas, Blech, viele Räume, viele Menschen, ein Modell vom Steinhaus. Der Architekt ist Günther Domenig. Er hat es stabil gebaut, andere Treppen, ein riesiger Haufen von Steinen, ein Vogel der Nixnutznix heißt, ein großer Raum, der wie ein Würfel aussieht, wie ein Parcours, man muss über steile Stiegen steigen, dünne Wege gehen, hoch hinauf, es ist wie ein Traum – aber es ist kein Traum, es ist Wirklichkeit. Der Große Stein ist schön, aber der Hohe mit Badewanne ist viel schöner, der Tiefe Weg hat mich beeindruckt, auch der Regenfänger war cool. Die Küche war aus Silber, Holz und Blech.

Sebastian:

Als ich [...] an meinem Lieblingsplatz war, sprach er zu mir: „Warum bin ich dein liebster Platz [...]?!“

Ich antwortete ihm: „Weil ich mich hier ausruhen und lernen kann.“

Christine Aldrian-Schneebacher
ARCHITEKTUR_SPIEL_RAUM-KÄRNTEN
(www.architektur-spiel-raum.at)



BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN
 Parteipolitisch 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

Vorstand:
 1.Vorsitzende: Mag. Gerrit Höferrer gerrit_hoefferer@gmx.net
 2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler office@reingardklingler.at
 Generalsekretärin/
 Geschäftsstellenleitung: Dr. Lucia Bock boekwe-office@gmx.net
 Kassierin: Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net
 Fachvertreter:
 Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
 Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher koan_koan@hotmail.com
 Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
 Fachinspektoren: Mag. Andrea Winkler andrea.winkler@lstr-stmk.gv.at
 Leitung der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof.
Franz.BILLMAYER@moz.ac.at

Landesvorsitzende:
 Kärnten: Mag. Ines Blatnik ines.blatnik@lycos.de
 Niederösterreich: Anneliese Szumovsky an.szumovsky@gmx.at
 Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß S.Weisz@lwest.at
 Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger fpirstinger@kphgraz.at
 MMag. Heidrun Melbinger-Wess atelier@melbinger.info

LandeskoordinatorInnen:
 Burgenland: Brigitta Imre Fax.03352-38185-15
 Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger hoerud@yahoo.com
 Wien: Dr. Harald Machel h.machel@aon.at
 Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf marina.schoepf@gmx.at
 Tirol: Dr. Beate Mayr, Fl.b.mayr@lstr-t.gv.at

Landesgeschäftsstellen:
 Kärnten: Mag. Hildegard Otto
hildegard.otto@it-gymnasium.at
 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, Tirol, Wien, Vorarlberg:
 Dr. Lucia Bock boekwe-office@gmx.net

Bundesgeschäftsstelle:
 Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien
boekwe@gmx.net,
boekwe-office@gmx.net
 Kto. BAWAG-PSK
 IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190
 BIC: OPSKATWW

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,
 parteipolitisch 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 Jansenberger
katharina.jansenberger@gmail.com
 Mag. Hilde Brunner boekwe@gmx.net

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:
 Beckmanngasse 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.

Judith Klemenc:
Begehren, Vermittlung, Schule.
Suchende Erkundung dessen, was auftaucht,
während man tut.
kopaed, München 2014
ISBN 978-3-86736-297-9

Der Titel verspricht, einer Antwort auf
 die Frage näher zu kommen, die ich mir
 seit Jahren stelle: Was passiert, wenn
 Menschen sich mit Kunst befassen,
 was widerfährt den einzelnen Subjekten
 im Vermittlungsprozess und wie beein-
 flussen sie einander als Vermittler_in /
 als Teil einer Gruppe von Betrachter_in-
 nen?

Nicht zuletzt dank seiner unkonven-
 tionellen Form (ver)führt und ermutigt
 der Text von Judith Klemenc direkt zur
 Reflexion des eigenen (pädagogischen)
 Tuns. Sie nimmt darin eine dreifaltige
 Perspektive ein – jedes Kapitel ist,
 wie der Buchtitel, mit einem Begriff-
 Tryptichon betitelt. Notizen subjektiver
 Selbst- und Weltbeobachtung einer 1.
 Person (ich) werden durch eine 3. Per-
 son mit analytischem Blick kommen-
 tiert, das ist spannend. Im Fokus steht
 das Begehren als Bedingung für Unter-
 richt. Damit kommt die 2. Person ins
 Spiel, als Spaltung des Subjekts mittels
 der/des Anderen. Aber nicht die Tücken
 eines hegemonialen Geschlechterver-
 hältnisses zwischen Lehrer_innen und
 Schüler_innen sind hier gemeint. Viel-
 mehr entfaltet sich der pädagogische
 Eros zwischen dem Material und den
 (auch körperlich) produzierenden (Texte,
 Videos, Tanz, Installation), reflektie-
 renden (Interview, Kommentare) und
 als abgebildete existierenden (im Video,
 im Text) Individuen.

Dem Subjekt der Lehre, das nicht
 ablässt von seinem Begehren nach Sin-
 gularität, stehen Schüler_innen gegen-
 über, die interessanterweise im Buch

nie als „Subjekte des Lernens“ betitelt
 werden, aber auch nicht als Objekte der
 Lehre gelten dürfen. Konsequenterwei-
 tergedacht, läge darin aber vielleicht
 der Schlüssel: Den / die Andere_n in
 ihrer Autonomie anzuerkennen und ih-
 nen im wechselseitigen (unberechen-
 baren) Begehren nach Verwandtschaft
 mit befremdenden Andersheiten zu
 begegnen. Das zitierte antigoneische
 Subjekt (Marcus Steinweg) unterwirft
 sich nicht der symbolischen Ordnung,
 die nach Gewissheit strebt, um statt-
 dessen das Uneindeutige im Schweb-
 zustand zu erhalten, und riskiert dabei
 seine Existenz.

Ein schwieriger, mutiger, ein subver-
 siver Text. Ein aufmüpfiges Anschreiben
 gegen die Theorielosigkeit der (kulturpä-
 dagogischen) Praxis. Klemenc macht es
 sich und den Leser_innen dabei nicht
 leicht. Indem sie das Lacan'sche Be-
 griffspandämonium auf die subjektiven,
 kritischen Texte und (Selbst)Beobach-
 tungen anwendet, schreibt sie das
 „was auftaucht“, in ein System ein, über
 dessen wissenschaftliche Relevanz bei
 allem Zweifel zumindest Einverständnis
 herrscht und verleiht ihm derart Ge-
 wicht. Nicht verfügend über die Defini-
 tionsmacht, ganz neue, andere, eigene
 Begriffe zu (er)finden (was not täte),
 ist dennoch unentschieden, ob der
 Versuch, dieses Instrumentarium durch
 Einschreiben zu unterlaufen, eine pene-
 lopeische List ist oder das Erkennen
 noch mehr verhindert. Die Verabsolutie-
 rung des Begehrens ist auch eine Falle:
 Der Wunsch muss seiner Erfüllung ge-



legentlich auch geopfert werden, denn
 wo etwas / jemand ewig sich entzieht,
 versiegt das Begehren doch.

Wer (vermittelnd, lehrend) in einer
 manchmal befremdeten Haltung zur
 institutionellen Ordnung dem Begehren
 der Subjekte des Lernens, um deren
 Aufmerksamkeit ringend, zuweilen mit
 Ratlosigkeit gegenüber steht, wer sich
 als Lehrende_r versagt, die Autorität
 zu gebrauchen, um alles Schwebende
 festzulegen, und wer die Möglichkeit
 des Begreifens nicht verwirft, der / dem
 sei dieses Buch anempfohlen. Weiter-
 denken erwünscht und möglich.

Gabriele Stöger
 Kunst- und Kulturvermittlerin (Wien);
www.gabriele-stoeger.at;
www.salon-kulturvermittlung.at

Perspectives on Art Education Symposium

May 28–30, 2015

Heiligenkreuzer Hof, Schönlaterngasse 5, 1010 Vienna

Organized by the University of Applied Arts in Vienna (D'Art), in cooperation
 with the Columbia University (Teachers College), endorsed by InSEA.

www.didactic-art.org