



Nr° 1

März 2016

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,

dass wir uns in Zeiten großer Umwälzungen und Veränderungen befinden, ist nicht zu leugnen. Neue Herausforderungen gesellschaftlicher und bildungspolitischer Natur bedürfen einer zukunftsweisenden und tragfähigen Perspektive. Mutige und lösungsorientierte Ansätze sind gefragt.

Nur durch kooperative Ansätze und kooperatives Verhalten können zukünftige Entwicklungen unserer Fächer nachhaltig gelingend gestaltet werden: Demnach lautet der Titel unserer

### **Jubiläumstagsung BÖKWE 60.0**

#### **Shaping the Future**

**30.09 – 02.10.2016, Wien**

Wir freuen uns über eure zahlreiche und engagierte Teilnahme und einen intensiven professionellen Austausch mit Vorträgen, Workshops und vielen Hands-On Aktivitäten, um das 60jährige Bestehen und Wirken des BÖKWE gebührend zu würdigen.

Die zentrale Herausforderung einer humanen zukunftsweisenden Bildung zeigt sich in ihrer Anschlussfähigkeit an die moderne Wissensgesellschaft. Die kritische Auseinandersetzung mit visuellen Phänomenen, die Förderung von bildnerischem Denken und aktivem gestalterischen Handeln in einer vorrangig visuell und medial geprägten Welt, sowie technische und handwerkliche Kompetenzen sind dafür von größter Bedeutung. Dem forschenden, gestaltungs- und handlungsorientierten Lernen kommt dabei eine herausragende Stellung zu. Die vom BÖKWE vertretenen Fachdisziplinen repräsentieren in der Tat Schlüsselkompetenzen. Leider wird dies gesellschafts- und bildungspolitisch zu oft übersehen, heruntergespielt oder nur einer sehr kleinen Elite im Feld der „Kunst“ zugestanden.

Verkürzte Sichtweisen können dazu führen, dass noch weniger „Bildungsgerechtigkeit“ – eine noch stärkere Segregation in Bezug auf soziales und kulturelles Kapital – in das Bildungssystem gelangt. Systemisch ausgerichtet, setzt sich der BÖKWE dafür ein, seine Expertise konstruktiv und kooperativ in fach- und bildungspolitische Kontexte und Agenden einzubringen.

An dieser Stelle sei den vielen langjährigen, treuen und hochaktiven pensionierten Mitgliedern herzlich gedankt, die den BÖKWE tatkräftig unterstützen und die vielen Aktivitäten des BÖKWE ermöglichen und mittragen. Danke!

Gerrit Höfferer  
Bundesvorsitzende

## Inhalt

Regina Altmann <b>Inklusion und Kunstpädagogik in der neuen PädagogInnen-Ausbildung</b>	S. 2
Sigrid Pohl <b>Werkunterricht anders denken</b>	S. 8
Rosel Postuvanschitz, Barbara Weinberger <b>Fachidentität Werken</b>	S. 10
Susanne Weiß <b>Die Essenz einer textilen Messie</b>	S. 11
Susanne Weiß <b>No Blood On My Clothes</b>	S. 13
Heidelinde Balzarek, Monika Blaschke <b>Erzählungen aus Licht – Schatten – Musik – Sprache</b>	S.16
Gerhard Hickisch <b>„first things first“</b> Gibt es „musikalische“ Anwendungen ideeller bildnerischer Mittel?	S. 20
<b>In Memoriam – Anna Malina-Angerer</b>	S. 24
Rezensionen	S. 25
Lars Lindström <b>Technik und Bildung</b> Ein Beitrag zu einer kritischen Bildungstheorie 3. Teil	S. 26
Petra Suko, Mira Kirchner <b>Alles Paletti</b> DIY Sitzmöbel aus Paletten für den Schulgarten G19 Wien	S. 30
Stellungnahme des BÖKWE zu den geplanten Veränderungen der Studententafel an den BAKIP	S. 33

Coverbild: Regina Altmann  
Inklusion und Kunstpädagogik in der neuen PädagogInnen-Ausbildung Siehe S. 2ff



Abb. 1  
Exkursion Kunsthalle  
Krems 2015: Ernesto  
Netos Wahrnehmungss-  
kulpturen

Regina Altmann

## Inklusion und Kunstpädagogik in der neuen PädagogInnen-Ausbildung

Das Thema Inklusion ist – verstärkt durch die aktuelle Flüchtlingssituation – zu einer der größten Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem geworden. Der hohe Anteil an Kindern und Jugendlichen mit

Migrationshintergrund in unseren Schulen benötigt eine inklusive Kunstpädagogik, die sich die Sprache der Bilder abseits von sprachlichen Barrieren zunutze macht, um einerseits auf individuelle Biografien, Prägungen, Wertvor-

stellungen und Erfahrungen einzugehen, andererseits kulturelle Unterschiede und fremde Bildtraditionen im Sinne eines besseren Weltverständnisses herauszuarbeiten und zu reflektieren.

Der Artikel beschäftigt sich in erster Linie mit der Frage, wie Inklusive Pädagogik in Verbindung mit Kunstpädagogik in der neuen PädagogInnen-Ausbildung für die Primarstufe verankert werden kann. Dabei beziehe ich mich auf ausgewählte didaktische Ideen, die ich im Rahmen meines Lehrauftrags an der PH Oberösterreich selbst mit Studierenden erprobt habe.

Der Begriff *Inklusion*, der insbesondere in Bezug auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention verwendet wird, meint in erster Linie das gemeinsame Unterrichten von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Gleichzeitig betonen Experten immer wieder, dass sich Inklusion vom Begriff der Sonderpädagogik befreien müsse, da sie sich nicht nur auf die Heterogenitätsdimension der Behinderung beziehen dürfe, sondern einen neuen Umgang mit Differenz insgesamt meint (vgl. Amrhein, 2011).

Die Betrachtungsweise, wie wir uns selber sehen und wie wir mit uns selber umgehen, beeinflusst auch, wie wir den Anderen sehen und wie wir mit dem Anderen umgehen. In weiterer Folge beeinflusst die Sichtweise, wie wir unsere Mitmenschen sehen, deren Entwicklung, da unser Bild von einem Menschen das Selbstbild desselben prägt. In diesem Sinne ist es u.a. kontraproduktiv, Menschen mit besonderem Bedarf in erster Linie als unselbständige, hilflose Wesen zu betrachten, die wir beschützen und umsorgen müssen.

Auch wenn sich Inklusion von der Sonderpädagogik und von dem leider oft falsch interpretierten bzw. gelebten Integrationsbegriff abhebt, spielen *sonderpädagogische Themen* wie die Vermittlung von erprobten Fördermaßnahmen, Erfahrungsberichte und Diskussionen zu einem *wertschätzenden Umgang mit beeinträchtigten Menschen aus aktueller pädagogischer, philosophischer und gesellschaftspolitischer Sicht*

weiterhin eine wichtige Rolle. Unsere Gesellschaft wird auch in Zukunft aus Menschen mit besonderen Bedarfen bestehen, denen wir nur dann gerecht werden können, wenn wir entsprechend auf deren Bedürfnisse, auf Möglichkeiten und Grenzen der Förderung vorbereitet werden.

Ziele der Inklusion sind auch *die Teilhabe von allen Menschen am kulturellen Leben durch die Abschaffung von Barrieren sowie die Akzeptanz und Anerkennung von Kulturproduktionen beeinträchtigter Menschen bzw. Kunst, die sich mit dem Anderssein beschäftigt*.

Zusammengefasst beinhaltet Inklusion einen erweiterten Blickwinkel auf den Menschen in seiner Vielfalt mit der Vision einer von Wertschätzung geprägten inklusiven Gesellschaft.

Wir alle unterscheiden uns in Aussehen, in unseren Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, in geschlechtsspezifischen, sozio-kulturellen bzw. gesellschaftlichen Aspekten, in unseren Sichtweisen, in der Sprache und in unseren Biografien. Eine „Pädagogik der Vielfalt“ erfordert ein neues Verständnis von Toleranz und Wertschätzung des Anderen, ein neues Miteinander im Sinne der „egalitären Differenz“ bei gleichzeitiger Anerkennung von Gleichheit und Differenz (vgl. Honneth, 1992).

Dies bedeutet nicht, Unterschiede anzugleichen, sondern Differenzen als Ressourcen anzuerkennen, die Menschen in den Bildungsprozess einbringen.

Ziel der Inklusiven Pädagogik ist Chancengerechtigkeit im Bildungssystem und Vermeidung von Diskriminierung. Dabei sind ethno-kulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Antihomophobie, Gerechtigkeit für Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und mit Behinderung zu beachten (vgl. Reich, 2012).

Eine inklusive Haltung im pädagogischen Sinne berücksichtigt demnach bei gleicher Wertschätzung die unter-

schiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen der Kinder.

Das setzt voraus, dass LehrerInnen in Aus- und Weiterbildung ausreichend auf die Arbeit in inklusiven Schulen vorbereitet werden.

Für mich stellt sich die Frage, *was bedeutet Inklusion im Zusammenhang mit Kunstpädagogik?* Wie können wir im Bereich der Kunstpädagogik auf rezeptiver und produktiver Ebene künftige PädagogInnen auf ihre Arbeit in einer inklusiven Schule vorbereiten?

Der Weg der Inklusion ist aus meiner Sicht zunächst *ein Weg des Reflektierens* über unsere eigene Einstellung zum Anderssein und das Verinnerlichen einer inklusiven Haltung. Sehen wir jeden Menschen als einzigartiges Wesen, das sich in vielen Aspekten von seinen Mitmenschen unterscheidet, ohne zu bewerten?

Das Wissen um die verschiedenen Diskurse zur Diversität und die Kenntnis der neuesten Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Inklusion reichen nicht aus, um inklusiv zu denken bzw. zu handeln. Das Vermitteln pädagogischer Rezepte im Sinne der Inklusion kann die persönliche Haltung zum Anderssein nicht zielführend beeinflussen, denn Inklusion lässt sich nicht rein theoretisch vermitteln.

Um eine inklusive Haltung zu erlangen, müssen wir unsere eigene Sichtweise, unsere Glaubenssätze, Wertmaßstäbe und unser Handeln im Zusammenhang mit dem Anderssein reflektieren. Voraussetzung dafür ist, dass wir uns selber wahrnehmen, erkennen und annehmen können.

Das bedarf einer hohen Sensibilität im Umgang mit uns selber und der Bereitschaft, offen zu sein für unsere Gedanken und Gefühle, auch um sie zu korrigieren.

Kunstpädagogik bietet viele *Möglichkeiten, die inklusive Haltung von Studierenden zu fördern*.



Mag. Regina Altmann BEd  
\*1965 in Freistadt  
1983 – 1986 Päd. Akademie der Diözese Linz  
1999 – 2004 Studium der Malerei und Grafik in der Kunstuni Linz  
Künstlerische Lehre an der PH OÖ (Ausbildung im Bereich der Primarpädagogik und der Inklusiven Pädagogik)  
Als Malerin in Freistadt tätig.  
[www.regina-altmann.at](http://www.regina-altmann.at)

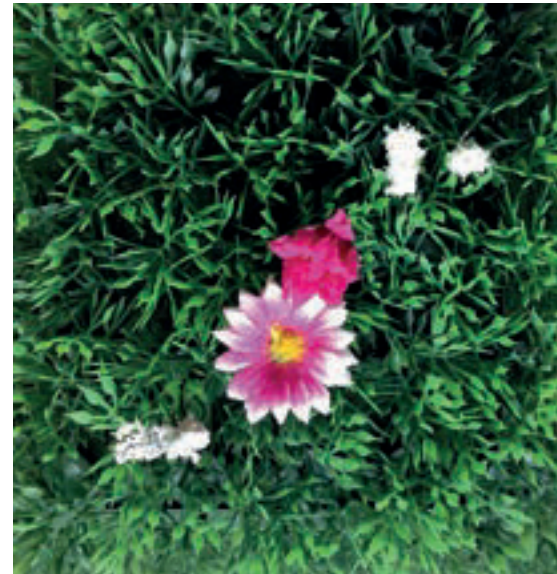
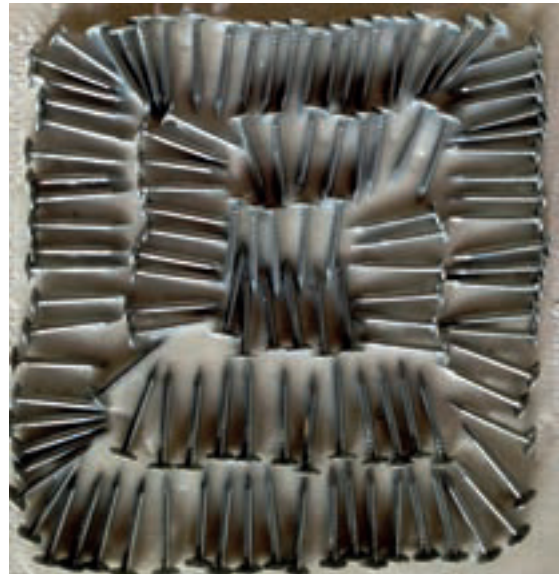
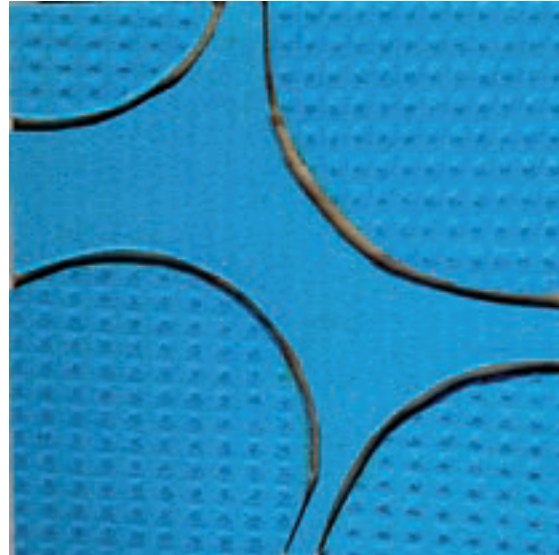


Abb. 2 – Abb. 5  
Tasttafeln sollen zur Sensibilisierung des Tastsinns beitragen. Studentenarbeiten.

Zur Förderung von Wahrnehmung und Sensibilisierung baue ich in meine Lehrveranstaltung „Grundlagen der Bildnerischen Erziehung“ gerne Wahrnehmungsübungen (Abb.1) ein, Tastübungen (Abb. 2 - 5), verbales Beschreiben „innerer Bilder“ von Gegenständen, die man blind ertastet, blindes Zeichnen, Zeichnen mit der linken Hand- (bei Linkshändern mit der rechten Hand), um nur einige davon zu nennen. Dabei bringen partnerbezogene Übungen, bei denen man sich auf eine andere Person verlassen bzw. in sie hineinversetzen

muss, für die Studierenden oft wertvolle Erfahrungen mit sich. Um sich selber als mitgestaltender Teil einer Gruppe zu erleben, mache ich gerne kurze und spontane Übungen, bei denen in begrenzter Zeit innerhalb von Kleingruppen (ca. 5 Leute) Papier- bzw. Kartonskulpturen (Abb. 6 und Coverbild) oder auch Skulpturen aus Recyclingmaterial gebaut werden sollen. Dabei spielt der Gruppenprozess eine wichtige Rolle. In diesem Sinne kann jeder sich selbst als Teil einer funktionierenden Gruppe neu erleben. Wichtig bei

all diesen Übungen sind auch hier wieder die Reflexionen über die dabei gemachten Erfahrungen. Nur wenn wir uns selber mit unseren Grenzen und Bedürfnissen kennen und akzeptieren, werden wir auch allen anderen Menschen mit mehr Verständnis und Empathie begegnen. Einen sehr großen Stellenwert in meinem Unterricht nimmt die ästhetische Feldforschung im Spannungsfeld zwischen Kunst, Wahrnehmen und Forschen ein. Die Studierenden setzen sich in einem ästhetischen Aneignungspro-

zess mit komplexen Phänomenen unserer Lebenswelt auseinander. Dabei wird ihre Wahrnehmung geschult, sie lernen ihre Welt mit offenen Augen zu sehen, wahrzunehmen – zu beobachten – zu vergleichen – zu beschreiben – zu assoziieren – zu recherchieren – bildnerisch umzusetzen bzw. zu gestalten – zu dokumentieren (Festhalten durch Fotografien, Skizzen, Frottage, Collage, durch Beschriftung mit Datum und ergänzenden Notizen).

Bilder sind ein wunderbares Medium, um Diskussionen über die verschiedensten Aspekte der Vielfalt zu eröffnen. Wir verstehen die Welt in Bildern, denken in Bildern, sind selbst Ort der von uns erzeugten Bilder. In diesem lebenslangen Prozess eignen wir uns die Welt in Bildern an, verändern dabei immer wieder unseren Blickwinkel und damit unsere Sicht auf die Welt und auf uns selbst.

Die eigene bildnerische Auseinandersetzung mit diversen Aspekten der Vielfalt, sowie die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Positionen von KünstlerInnen, können einen „neuen“ Blick auf das „Anderssein“ bewirken. Die Grenzen unseres Denkraumes sind gleichzeitig die Grenzen unserer Welt. Wir selbst bestimmen, wo wir diese Grenzen setzen, wie offen wir für Neues, Fremdes, Ungewohntes bzw. für das Andere sind.

Hier stellt sich die Frage, wie Vielfalt in der Kunst und in den Medien thematisiert bzw. dargestellt wird und wie diese Bilder auf uns wirken.

Insbesondere die Analyse der Darstellungsformen beeinträchtigter Menschen konfrontiert uns mit spontanen Emotionen, die mit diesen Bildern ausgelöst und assoziiert werden.

Renggli Cornelia (2001) beschreibt zusammenfassend vier

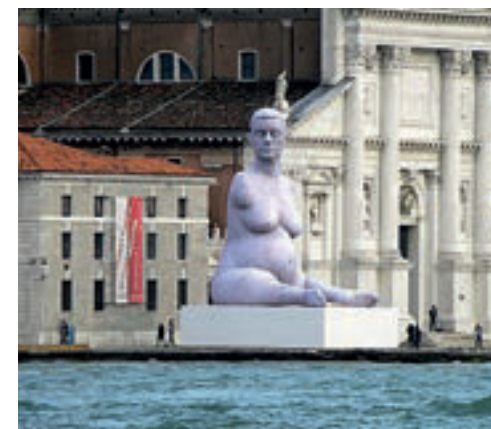


Dimensionen der Darstellung beeinträchtigter Menschen:

Die außerordentliche, heroisierende Repräsentationsweise von Behinderung geht davon aus, dass Behinderung als etwas Außerordentliches zu betrachten ist; sie ist gekennzeichnet durch ein Hinaufsehen zu Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung. Oftmals werden körperbeeinträchtigte Menschen, die im Behindertensport Außergewöhnliches leisten, gezeigt.

Die rührselige Repräsentationsweise von Behinderung arbeitet mit Mitleid, es werden hilflose, leidende, behinderte Personen gezeigt, die wohlwollenden Gebenden gegenüberstehen. In Werbung und (vorweihnachtlichen) Spendenaktionen finden diese Darstellungen ihren Umsetzungsrahmen.

Die exotische Repräsentationsweise von Behinderung sieht behinderte Menschen als Sensation und als Objekt der



Neugier. Behinderte Menschen werden als verkörperter Widerspruch präsentiert.

Die alltagsnahe Repräsentationsweise von Behinderung zeigt das Gewöhnliche an Behinderung. Durch das Schaffen von Vertrautheit und Nähe wird die Distanz zum „behinderten Menschen“ reduziert.

**Beispiele aus der Kunst**

Der Bildhauer Marc Quinn hat mit seiner Marmorskulptur „Alison Lapper Pregnant“, die 2005 am Trafalgar Square in London aufgestellt wurde, Diskussionen über den künstlerischen und politischen Aussagewert des Werkes ausgelöst. Die 15 Tonnen schwere 3,6 m hohe Marmorstatue zeigt das Abbild einer körperbeeinträchtigten, schwangeren Frau (Abb. 7). Für viele stellt die Skulptur eine Provokation dar. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Schwangerschaft und körperliche Beeinträchtigung in dieser Breitenwirkung ist mir von keinem zeitgenössischen Werk bekannt.

In Zusammenhang mit einem Bild dieser Skulptur habe ich einen Fragebogen zur Evaluierung der inklusiven Haltung der Studierenden der PH Oberösterreich erarbeitet. Um eine mögliche Veränderung der inklusiven Haltung nach Abschluss der Ausbildung festzustellen, wird der Fragebogen von den Studierenden nicht nur zu Beginn der Ausbildung im Fach BE ausgefüllt, sondern auch am Ende der Ausbildung.

Ich finde es wichtig, dass sich unsere Studierenden mit Kunst der Gegenwart und den darin aufgegriffenen Themen beschäftigen. Eines der wichtigsten Themen unserer Zeit ist die aktuelle Flüchtlingsthematik. Sie bedeutet eine neue Herausforderung im Sinne der Inklusiven Päd-

Abb. 6  
Arbeit einer Studentin: eine selbst gestaltete Wahrnehmungsbrille

Abb. 7  
Marc Quinns umstrittene Skulptur – hier in Venedig – regt zu Diskussionen an.

gogik, nicht nur durch die sprachlichen Barrieren, sondern vor allem durch die unterschiedlichen Biografien, Erfahrungen und Prägungen dieser Menschen.

Vor dem Hintergrund der Globalisierung und der aktuellen Migrationsthematik setzen sich zunehmend Künstlerinnen kritisch mit ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft auseinander. Dabei werden politische Missstände, ethnische Konflikte, Werte, Sitten und Bräuche, sowie Klischeevorstellungen aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

*Shirin Neshats* künstlerische Arbeit thematisiert die Rolle der Frau im Islam. Ihre Fotoserie „Women of Allah“ macht auf die Situation der Frauen im Iran nach der Islamischen Revolution aufmerksam.

Die aus Polen stammende Künstlerin *Ewa Harabasz* malt Medienmädchen in der Tradition der orthodoxen Ikonenmalerei auf Goldhintergrund und wirft mit ihrer Arbeit Fragen auf, die Klischees hinter dem tradierten Rollenbild der Mutter in der Kunstgeschichte aufbrechen.

*Tracey Moffatt*, eine als Halbaborigine bei weißen Adoptiveltern im Arbeitermilieu aufgewachsene australische Foto- und Filmkünstlerin, thematisiert ihre ethnische und soziale Herkunft und das problematische Verhältnis von Farbigen und Weißen in ihrem Heimatland.

Die Afro-Amerikanerin *Kara Walker* setzt sich in Form von Scherenschnitten mit Fragen der Identität im Kontext ethnischer Vielfalt in den USA, vor allem mit Rassismus, auseinander.

Die Malerin *Marlene Dumas* erfährt als „weiße Afrikanerin“ das Schicksal einer Fremden in der nach Rassen getrennten Gesellschaft ihrer so genannten Heimat. Ihre künstlerische Arbeit ist eine ständige Suche nach der eigenen Identität, als Frau, als Mutter, als das verletzte Kind.

Die gebürtige Kubanerin *Ana Mendietta*, die über viele Jahre in einem katholischen Waisenhaus in den USA lebte,

setzte sich in ihrer künstlerischen Arbeit mit ihren traumatischen Erfahrungen der „Andersartigkeit“ als Frau und Lateinamerikanerin auseinander. Ausgehend von ihrem eigenen Körper thematisierte sie Verwandlung und Auflösung von geschlechtlicher, ethnischer und kultureller Identität.

Die Fotokünstlerin *Diane Arbus* (1923-1972) widmete ihre Kunst den Randfiguren der Gesellschaft und gilt als eine der mutigsten Künstlerinnen ihrer Zeit. Sie hat mit ihren Porträts von Armen, Nudisten, Prostituierten, Transvestiten, fehlgebildeten und geistig beeinträchtigten Personen die Grenzen von Normalität und Ästhetik der Gesellschaft in Frage gestellt und die künstlerische Fotografie um einen psychologischen Aspekt erweitert.

Auch die zeitgenössische Fotokünstlerin *Nan Goldin* zeigt in ihren Fotos das Leben abseits der gesellschaftlichen Tabus und wirft Themen wie Gewalt, Sexualität und Tod auf.

Inklusion wendet sich gegen jede Zwei-Gruppen-Kategorisierung. Sie unterscheidet nicht zwischen Behinderten und Nichtbehinderten, Intelligenten und Lernschwachen, Heterosexuellen und Homosexuellen. Inklusion fordert, dass alle KünstlerInnen unabhängig von Status, Geschlecht, Herkunft, sexueller Neigung, etc. alle Bereiche des künstlerischen Handelns aktiv mitgestalten können. Das fordert mehr Toleranz und Offenheit im Umgang mit Kunst und KünstlerInnen. Viele Kunstschaaffende des 20. Jahrhunderts waren mit den Kategorisierungen und gesellschaftlichen Wertungen konfrontiert, die sie aufgrund ihrer sexuellen Neigungen an den Rand der Gesellschaft drängten. Dazu zählen u.a. *Keith Haring*, *Robert Mapplethorpe* und *Francis Bacon*.

*Gilbert und George* treten offen als homosexuelles Künstlerpaar auf.

Der Rockmusiker *Marilyn Manson* überrascht uns mit seinen Aquarellen

zum Thema Transsexualität.

In Zusammenhang mit Gruppe, Identität, Masse, Individuum, Gleichheit und Vielfalt bietet die Arbeit der Performance-Künstlerin *Vanessa Beecroft* Bilder für nähere Betrachtung und Diskussionen.

All diese Themen, die hier kurz angeschnitten wurden, sind mögliche Themen für weitere Diskussionen, die den eigenen Standpunkt gegenüber Vielfalt und Diversität einfordern und durch die Reflexion der eigenen Sicht auf Vielfalt zu einer veränderten Sichtweise beitragen können.

Bei allen Übungen, auf die sich dieser Beitrag bezieht, steht die Förderung der Wahrnehmung, des Selbstwerts, des Selbst- und Weltverständnisses, sowie der Selbstverantwortung an oberster Stelle.

**Fazit**

Wenn wir es schaffen, die inklusive Haltung der künftigen PädagogInnen zu fördern, steigt die Chance, dass Heterogenität von Lerngruppen nicht als Hindernis, sondern als Katalysator für inklusive Lernprozesse betrachtet und inklusive Pädagogik auch an den Pflichtschulen möglichst in allen Fachbereichen praktiziert wird. Grundvoraussetzung für eine inklusive Schule ist ein inklusives Selbstverständnis der PädagogInnen und ihre Bereitschaft, sich den neuen Herausforderungen auch bei schwierigen Rahmenbedingungen zu stellen.

Für die Umsetzung von inklusiven Methoden im Kunstunterricht gibt es keine fertigen Rezepte, die für jede Lerngruppe anwendbar sind.

Das Entwickeln inklusiver Ideen für den Kunstunterricht erfordert einerseits Kreativität und Sensibilität der Lehrperson, aber auch Zeit für inklusive Lernprozesse.

Kunstpädagogik bietet viele Möglichkeiten, um alle SchülerInnen – mit oder ohne Behinderung – individuell in ihrer Kreativität, in ihrer Ausdrucksfähigkeit,

aber auch in ihrer Reflexionsfähigkeit und sozialen Kompetenz zu fördern.

Grundschulkindern verfügen über umfangreiche kognitive Fähigkeiten. Sie können selbstreflexiv und schlussfolgernd denken und bewusst ihr eigenes Denken vom Denken anderer unterscheiden. Kinder dieses Alters haben ein sensibles Gespür für eigene Wahrnehmungserfahrungen.

Übungen zur Sensibilisierung der Wahrnehmung werden von ihnen mit Freude angenommen.

Sie lieben Herausforderungen, sofern sie sich imstande sehen, diese bewältigen zu können. Sie sind bereit, gemeinsam über fremde Weltansichten nachzudenken und spielerisch fremde Rollen zu erproben, um die Sicht auf etwas aus der Perspektive anderer zu erfahren. So kann sich auf Basis der Identifikation mit neuen Weltansichten, Handlungsmotivationen und kulturellen Unterschieden ein neues Verständnis von sich und der Welt entwickeln. Kunst soll ein Werkzeug sein, um sich mit sich selbst und der Welt auseinanderzusetzen.

Der rezeptive Umgang mit Kunstwerken bzw. Werken Anderer kann Vielfalt und Heterogenität erfahrbar machen.

Ein spielerisches Erproben verschiedener Rollenbilder aus unterschiedlichen Perspektiven kann das Kind beim Prozess der Identitätsfindung unterstützen und letztlich in einem langen Lern- und Reflexionsprozess einen Beitrag leisten zu mehr Toleranz und Akzeptanz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, milieuspezifischen, familiären aber auch individuellen Lebensentwürfen und -erfahrungen.

**Quellen**

Ameln-Haffke, H.: Inklusion und Kunstunterricht. Eine Annäherung. In: LehrerInnenbildung Gestalten, Band 3 S.153-168. Göttingen: Waxmann, 2014.  
 Amrhein, B.: Inklusive LehrerInnenbildung – Chancen universitärer Praxisphasen nutzen. In: Zeitschrift für Inklusion, 3/2011  
 URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/84/84> (Zugriff 20151023)  
 Bering, K.: Visuelle Kompetenz. Kunst und die Orientierung in kulturellen Kontexten. In: J. Kirschenmann, F. Schulz & H. Sowa, Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung

(Hrsg.) (S.228-238). München: Kopaed, 2006.

Hinz, A.: <http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-museum.html> (Zugriff 20150605)  
 Honneth, A.: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt: Suhrkamp, 1992.  
 Reich, K.: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz, 2012.  
 Renggli, C.: URL: [http://www.medienheft.ch/kritik/bibliothek/k23\\_RenggliCornelia.html](http://www.medienheft.ch/kritik/bibliothek/k23_RenggliCornelia.html) (Zugriff 20151005)  
 Smith, K.: Wie man sich die Welt erlebt. Das Alltagsmuseum zum Mitnehmen. München: Antje Kunstmann, 2011.  
 Uhlig, B.: Kunstrezeption in der Grundschule. München: Kopaed, 2005.  
 UNESCO (Hrsg.) Second World Conference on Arts Education. Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education. 2010.  
 URL: [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_EN.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf). (Zugriff 2014/12/28).  
<http://aliciousa.blogspot.co.at/2010/06/vanessa-beecroft.html>



**Werkstatt GIESSEN: Beton, Seife, Zucker - Projekte für Kinder**  
**Antje und Susann Rittermann, Haupt-Verlag, Bern;**  
**ISBN: 978-3-258-60117-5**

Die beiden Künstlerinnen Antje und Susann Rittermann widmen sich in ihrem zweiten Buch dem Thema „Gießen“ mit den drei Materialschwerpunkten Beton, Seife und Zucker. Zu Beginn eines jeden Abschnitts werden Material, Werkzeug, Technik und Entwurf kinderfreundlich in Wort und Bild erklärt, dann folgen verschiedenste Projekte. Ein weiterer Schwerpunkt pro Abschnitt liegt auf den unterschiedlichen Schalungen, denn

je nach Material variieren diese durchaus.

Sämtliche Anleitungen sind leicht verständlich beschrieben und mittels guter Zeichnungen dargestellt. Sollte es bei komplizierteren Projekten nicht immer so einfach gehen, verweisen QR-Codes auf kurze Filme zum Thema.

Ein interessantes Buch für alle, die mit Kindern zwischen 5 und 12 Jahren zu tun haben.

Katharina Jansenberger, Linz

Rezension

Sigrid Pohl

## Werkunterricht anders denken



Mag. Sigrid Pohl  
Lektorin an der Universität  
für angewandte Kunst  
Professorin an der KPH  
Wien/Krems  
Dozentin an der PH Wien  
Pädagogische Beratung  
bei WIR.BERICHTEN

**Wäre es nicht schön, wenn sich die beiden vertragen und fortan eine von Vernunft und Respekt geprägte Lebensgemeinschaft zum Wohle der Schüler/ Schülerinnen eingehen.**

Nach meinem Kommentar zur Zusammenlegung des Technischen und Textilen Werkens in der NMS (BÖKWE-Fachblatt, 2015, Nr. 3, S. 29) komme ich nicht umhin, meine Überlegungen bezüglich eines neuen Werkunterrichts darzulegen.

Zuletzt habe ich die Auffassung vertreten, es sei nicht zielführend, krampfhaft nach möglichen Schnittmengen der beiden Fächer zu forschen; auch das Auflisten langer Tabellen angeblich unverzichtbaren Fachwissens und Könnens diene letztlich nur der Profilbildung.

Die österreichischen Rahmenlehrpläne bieten genug Spielraum, Fachinhalte auszuwählen, deren Bildungsgehalt für die Schülerinnen und Schüler in Gegenwart und Zukunft relevant sind und epochale Probleme erschließen. (Klafki 1996).

### Undoing gender

Eine Automechanikerin, ein Kindergärtner, eine Elektrotechnikerin, ein Hausmann; die Einteilung in männliche und weibliche Berufe hat ihre Gültigkeit verloren. Der gesellschaftlichen Realität folgend wurden Textiles Gestalten und Technisches Werken, die noch immer von tradierten Geschlechtervorstellungen belastet waren, 2012 zusammengeführt. Die Aufregung über die damit

einhergehende, schmerzhafteste Stundenkürzung war groß. Unsicherheit gab es vor allem in Bezug auf die Neugestaltung der Lehrinhalte und die Durchführung eines gendergerechten Unterrichts. Inzwischen hat sich der Unmut bei einem Großteil der Lehrerschaft gelegt. Koedukation wird inzwischen als Chance verstanden, Rollenklischees zu überwinden und beiden Geschlechtern Zugänge zu einer erweiterten Palette von Tätigkeitsfeldern zu eröffnen.

### Subjektbildung

Die jüngst erfolgte Umstellung des Bildungssystems von einer Input- zu einer Output-Orientierung ist eine weitere Chance für einen Neubeginn. Nun rückt die individuelle Förderung der Mädchen und Buben mit ihren Vorstellungen, Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, mehr als dies bisher üblich war, in den Fokus. Es geht nicht mehr darum, zahlreiche Werkstücke anzufertigen und umfangreiches Wissen anzuhäufen, sondern einen substanziellen Beitrag zu selbständigem, verantwortungsbewusstem und solidarischem Handeln der Heranwachsenden zu leisten.

### Aneignung und Gestaltung von Wirklichkeit

Eine Besonderheit beider Fächer liegt doch im Umgang mit spezifischen Materialien und in einem auf Wahrnehmung basierenden Gestaltungsprozess, in dem Ebenen des Denkens, Wollens, Fühlens und Empfindens miteinander verschränkt werden (Welsch 1993). Materialien sind eine Quelle von Sin-

neserfahrungen. Die Hände spüren, tasten, greifen und gestalten. Beim Hervorbringen eines ästhetischen Objektes werden körperliche Fähigkeiten, Sachkenntnis, Phantasie und Vorstellungskraft, Sensibilität, Ausdrucksvermögen, Urteilsfähigkeit und Deutungsvermögen zur Aneignung und Gestaltung von Wirklichkeit mobilisiert. Dabei eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten für anschauliche, sinnliche Erfahrungen. (Duncker 2005)

### Gestalten mit Eigen-Sinn

Gestalten ist ein komplexer, dynamischer Prozess. Er zeigt sich, wenn beispielsweise singuläre Lösungen unter Berücksichtigung bestimmter Rahmenbedingungen (ästhetische, technische, räumliche, experimentelle, darstellende, zeitliche Vorgaben ...) mit geeigneten Darstellungsmitteln realisiert werden.

Die Beschreibung zeigt schon, Gestalten bedeutet mehr als nur über Fachwissen und Methodenkenntnisse zu verfügen. Beide reichen nicht aus, um innovative Ideen hervorzubringen. Die fehlenden Kompetenzen gilt es im Werkunterricht zu entfalten.

- ◆ Sensibilität, technische bzw. textile Sachverhalte wahrnehmen
- ◆ selbständig kreative Ideen entwickeln
- ◆ ästhetisches Empfinden für die Wirkung eines Produktes (Material, Form, Funktion) entfalten
- ◆ Planungsfähigkeit und Ausdauer schulen
- ◆ eigenes Empfinden formulieren und Sinnbezüge herstellen

- ◆ Ergebnisse bewerten und präsentieren
- ◆ Lernerfahrungen in künftigen Situationen weiter verwerten und anwenden

Eine wichtige Fähigkeit besteht ferner darin, in variablen Situationen selbst- und verantwortungsbewusst handeln zu können und konstruktiv am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben. Solidarisches Handeln zeigt sich in der Fähigkeit zu Empathie und Toleranz, sowie in Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Bereitschaft zum Engagement und Mitverantwortung. (Weinert 2001)

### Weniger ist mehr

Stimmt das? Ich höre schon die Proteste meiner Kolleginnen und Kollegen. Natürlich würde ich mir auch mehr Stunden für den neuen Gegenstand wünschen. Schöpferische Arbeit braucht bekanntlich Zeit und Muße. Wiederum sind ästhetische Erfahrungen nicht allein von der Dauer des Gestaltungsprozesses und der Breite des vermittelten Wissens abhängig, sondern von ihrer Qualität. Der Ausweg aus dem Dilemma besteht in der Bereitstellung bildender Inhalte aus beiden Fächern, die einerseits für individuelle Lösungen für beide Geschlechter offen sind, andererseits für epochale Probleme unserer Gesellschaft sensibilisieren. Gerade der Werkunterricht kann ei-



nen Beitrag zum Verständnis der globalen Probleme unserer Gesellschaft wie Ressourcen, Nachhaltigkeit, Konsum, Verteilungsgerechtigkeit, Genderprobleme und Interkulturalität leisten.

Somit wünsche ich mir und allen Kolleginnen und Kollegen – **bis es einen neuen Lehrplan gibt** – mit der neugierigen Haltung praktischer Dilettanten, dem Neuen und Unvorhergesehenen zu begegnen. Wer hat schon Lust, ausgetretenen Pfaden zu folgen; spannender und überraschender sind die Nebenwege, die zu singulären, unkonventionellen Lösungen führen. Pädagogische Arbeit ist immer ein Abenteuer.

### Literatur

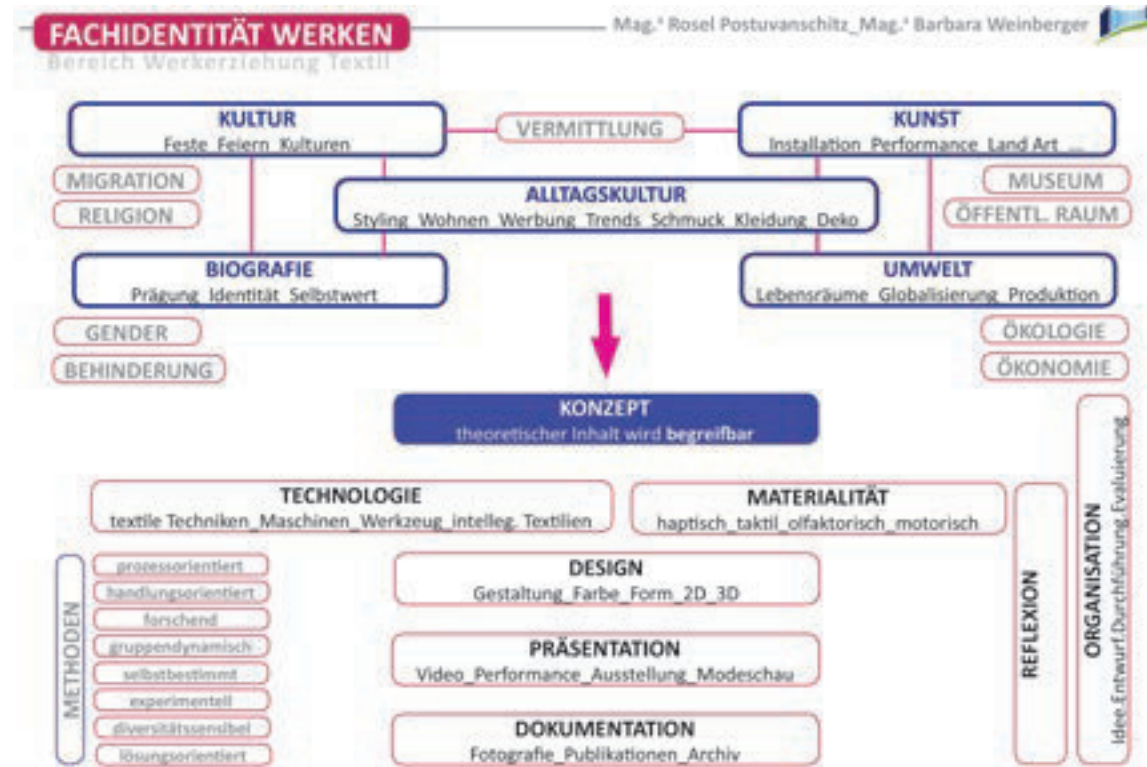
- Duncker, Ludwig. Lernen wider die Entfremdung? Leibgebundene Erfahrungsprozesse in anthropologischer Sicht. In: Die Kunst, Der Körper, Das Textile. Köln: Salon Verlag, 2005.
- Klafki, Wolfgang. Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz, 1996.
- Meyer, Hilbert. Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, 2007.
- Weinert, Franz, Hrsg. Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim und Basel, 2001.
- Welsch, Wolfgang. Ästhetisches Denken. Stuttgart: Reclam jun., 1993.

## InSEA Regional Conference Vienna 2016

22. – 24. September 2016, Universität für angewandte Kunst Wien

D'Art – Zentrum für Fachdidaktik Österreich veranstaltet die erste Konferenz der International Society for Education Through Art (InSEA) in Wien. Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Herausforderungen und globaler Veränderungen durch Migration und neue Medien sucht die Konferenz Antworten im Zusammenspiel von Kunst und Bildung. Einreichungen für Vorträge, Workshops und Exkursionen sind ab März 2016 möglich. Weitere Information unter [www.didactic-art.org](http://www.didactic-art.org)

Termin



## Text ad Fachidentität Werken

Eine Übersicht von Rosel Postuvanschitz und Barbara Weinberger

Die Zusammenlegung der Fächer TEXTILES GESTALTEN und TECHNISCHES WERKEN erfordert aus unserer Sicht nicht vorrangig eine neue Gewichtung der Fachinhalte, sondern vorab Informationen über die jeweilige Ausgangsbasis und die Fachidentität.

Diese Grafik informiert über Inhalte, Methoden, didaktische Konzepte und Zukunftsperspektiven aus textiler Sicht, um eine qualitative Weiterentwicklung zu ermöglichen.

Konzepte werden nach unserem Verständnis abhängig von Schwerpunktthemen entwickelt – textile Techniken, Materialien, Gestaltungsprinzipien und Methoden – und jeweils ausgewählt, um Theorien und Wissensgebiete

te handlungsorientiert aufzubereiten. Dadurch ist es möglich, theoretische Inhalte aus verschiedensten Bereichen durch künstlerische, kreative Umsetzungen begreifbar und verständlich zu machen.

Eine Orientierung an aktuellen künstlerischen Auseinandersetzungen, Forschungsansätzen und globalen Entwicklungen ermöglicht zeitgemäße Aufgabenstellungen und die Entwicklung von Projekten und rechtfertigt so die Verankerung im Fächerkanon.

Die Grafik zeigt Überschneidungen und Unterschiede der Ausgangsbereiche. Diese dienen so auch der Abgrenzung zum Fach Bildnerischer Erziehung – da politische Entscheidung auch hier

ein Bestreben nach Zusammenlegung vermuten lassen:

Künftig sollen alle Fächer auf eine wissenschaftliche Forschungsgruppe (organisiert durch wissenschaftliche Arbeitseinheiten) zurückgreifen können.

Im Cluster Mitte (Oberösterreich und Salzburg) der neu organisierten Lehrplänenbildung soll eine wissenschaftliche Arbeitseinheit BILDNERISCHE ERZIEHUNG und WERKEN abdecken. Alle anderen Fächer dürfen einer fächerorientierten Forschung nachgehen.

Die unterschiedlichen Fachidentitäten zeigen aber die Legitimation und Notwendigkeit von getrennten Forschungsdisziplinen auf!

Susanne Weiß

## Die Essenz einer textilen Messie



Mag<sup>a</sup> Susanne Weiß geboren 1966; unterrichtet BE und TG an der Linz International School Auhof; betreut Studierende der Kunstuniversität Linz und der PH der Diözese Linz in der Fachdidaktik TG bzw. Werken und ist Fachbeauftragte für TG des BÖKWE, Vorsitzende des BÖKWE OÖ und Mitglied der BAGWE (BundesARGE Werken).

Aus einer wilden Sammlung von Gesprächs- und Gedankennotizen der letzten drei Jahre habe ich wesentliche Kompetenzformulierungen für den Fachbereich Textil herausgefiltert.

Jetzt ist es Zeit, diese Essenz im Rahmen der derzeitigen Fachreflexionen und -diskussionen zu veröffentlichen und zum Weiterspinnen anzubieten.

### Textil-Material.Design.Kultur

Im Fachbereich Textil findet mit textilem Schwerpunkt die praktische und reflektierende Auseinandersetzung mit Material, Design und Technik im alltagskulturellen Kontext statt.

#### Sachgebiete der textilen Material- und Sachkultur

Wir verstehen, schaffen, verwenden und kommunizieren (uns mittels):

- ◆ Körper – Hülle – Kleidung
- ◆ Form – Objekt – Gebrauchsgegenstand/Produkt
- ◆ Raum – Bau – Architektur
- ◆ Dekor

#### Lernbereiche

Fachliche und allgemeine Bildung und Kompetenz in den vernetzten Bereichen:

- ◆ Material
- ◆ Technologie und Produktion
- ◆ Technik
- ◆ Gestaltung und Design
- ◆ Kultur

#### A. Lernbereich Material

◆ Sensorische Eigenschaften textiler Materialien erkennen, verbalisieren und diese in Beziehung zum körperlichen Befinden setzen.

◆ Eigenschaften und Rohstoffzusammensetzung textiler Materialien mit Hilfe alltagstauglicher und wissenschaftlicher Forschungsmethoden feststellen.

◆ Die Auswirkung textiler Rohstoffe und Materialien auf den menschlichen Körper und die Umwelt unterscheiden und bei der Verarbeitung und Verwendung berücksichtigen.

◆ Gewinnung, Verarbeitung, Einsatzbereiche, Kennzeichnung, Pflege und Entsorgung textiler Rohstoffe unterscheiden.

◆ Bei der Auswahl textiler Materialien deren Nutzungs-, Verarbeitungs- und Pflegequalitäten evaluieren und bewusst berücksichtigen.

◆ Den Zusammenhang von gesundheitlich-physiologischen, ökologischen und ökonomischen Faktoren des Kreislaufs textiler Rohstoffe und Materialien darstellen.

◆ Die Auswirkung von ressourcenverbrauchender und -sparender Rohstoffgewinnung und -verarbeitung auf Mensch und Umwelt beschreiben und kritisch reflektieren.

◆ Textile Materialien nachhaltig und ressourcenschonend nutzen, verarbeiten, pflegen und entsorgen.

#### Sachgebiete

- ◆ Textile Rohstoffe: Fasern natürlichen und künstlichen Ursprungs
- ◆ Textile Materialien: Fäden, Flächen/Stoffe

#### B. Lernbereich Technologie und Produktion

◆ Grundlegende, zeitgemäße und alltagsrelevante handwerkliche, maschinelle und digitale Textiltechnologien für Entwurf, Planung, Produktion und Präsentation anwenden, kombinieren und variieren.

◆ Textile Werkstoffe, Werkzeuge, Geräte und Maschinen fachgerecht, verantwortungsvoll und sicher handhaben und warten.

◆ Textiltechnologien materialgerecht, zweckorientiert, präzise, experimentell und innovativ einsetzen.

◆ Das eigene und das gemeinsame Arbeitsumfeld organisieren und optimieren.

◆ Produktionsprozesse selbstständig und im Team strukturierend planen, situationsgerecht anpassen und durchhalten.

◆ Produktionsprozesse material- und energiesparend durchführen.

◆ Fehler als Herausforderung für kreative Lösungen betrachten und nutzen.

◆ Die Herstellungs- und Verarbeitungsqualität textiler Produkte in Bezug zu Material, Funktion und Form erkennen, abstimmen und bewerten.

◆ Produktionsformen unterscheiden und die Zusammenhänge von ökologischen und ökonomischen Produktionsfaktoren darstellen.

#### Sachgebiete

- ◆ Faden und Fläche: Technologien der Strukturbildung, Formgebung, Farbgebung und Texturveränderung
- ◆ Hüllen-, Körper- und Raumbildung, -bearbeitung und -gestaltung

- ◆ Produktion: Individual- und Industrieproduktion, Manufaktur

**C. Lernbereich Technik**

- ◆ Aufbau und Funktionsweisen von textiltechnischen Werkstoffen, Geräten und Maschinen beschreiben.
- ◆ Zweidimensionale Beziehungsgefüge dreidimensionaler Formen und Räume darstellen und entwickeln.
- ◆ Technischen Anleitungen für Konstruktionen, Abläufe und Prozesse folgen und diese korrekt umsetzen.
- ◆ Technische Konstruktionen, Abläufe und Prozesse darstellen.
- ◆ Eigene technische Lösungen zielorientiert, forschend und experimentell entwickeln.
- ◆ Die Qualität technischer Lösungen in Bezug auf Material-, Technologie- und Produktionseinsatz und Anwendungsbereich unterscheiden, überprüfen und bewerten.
- ◆ Technische Bedingungen, Möglichkeiten, Grenzen und Effizienz beim Gebrauch und bei der Manipulation textiler Gegenstände am Körper und im (Um)Raum erkennen und berücksichtigen.
- ◆ Zusammenhänge zwischen Naturphänomenen, naturwissenschaftlichen Theorien und Technik herstellen und für das eigene technische Forschen und Entwickeln von textilen Materialien, Gegenständen und Räumen nutzen.
- ◆ Nachhaltige, ressourcenschonende textiltechnische Innovationen erkennen und nutzen.
- ◆ Ethische, genderspezifische, ökologische und ökonomische Vor- und Nachteile des technischen Fortschritts analysieren und kritisch betrachten.

*Sachgebiete*

- ◆ Materialtechnik (low-tech, high-tech, smart, intelligent textiles)
- ◆ Schnitt- und Konstruktionstechnik

- ◆ Geräte- und Maschinenteknik
- ◆ Bionik
- ◆ Raum- und Architekturtechnik und -darstellung

**D. Lernbereich Gestaltung und Design**

- ◆ Die ästhetische Wirkung und Bedeutung von Gestaltungsmitteln bei der textilen Flächen-, Form- und Raumfindung gezielt anwenden.
- ◆ Bedarf und Bedingungen bei der textilen Flächen- Form- und Raumgestaltung aufeinander abstimmen.
- ◆ Verschiedene kreative Strategien zur Entwicklung von Ideen anwenden.
- ◆ Designprozesse selbstständig und im Team durchführen und dabei eigene und gemeinsame Ideen und Lösungen (er)finden und verfolgen.
- ◆ Divergente, mehrperspektivische Lösungen für Designaufträge entwickeln und hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit überprüfen und bewerten.
- ◆ Qualitätskriterien für Designlösungen beschreiben und zur Evaluierung heranziehen.
- ◆ Die Phasen eines Designprozesses bildlich, sprachlich und schriftlich dokumentieren und präsentieren.
- ◆ Die Sprache (nonverbale Kommunikation) der textilen Dinge, Räume und Bauten decodieren, analysieren, interpretieren und bei eigenen Gestaltungen bewusst berücksichtigen und erzeugen.
- ◆ Den Körper als nonverbales Kommunikationsmittel und Projektionsfläche gestalten und einsetzen.
- ◆ Stil-, trend-, mode- und normenbildende Faktoren erkennen, decodieren und bei eigenen Designprozessen bewusst reflektieren.
- ◆ Textildesign nach ethischen, ökologischen, ökonomischen, genderspezifischen und stereotypischen Aspekten reflektieren und kritisch hinterfragen.

*Sachgebiete*

- ◆ Individual- und Industriedesign
- ◆ Ästhetik und Gestaltungslehre
- ◆ Designprozess: Idee-Entwurf-Prototyp, Modell, Produkt
- ◆ Designstrategien (intentional, non-intentional, moodboard ...)
- ◆ Produktanalyse
- ◆ Stil, Trend, Mode, Norm

**E. Lernbereich Kultur**

- ◆ Textilien als lebensbegleitenden Bestandteil der eigenen alltäglichen Sachkultur erkennen.
- ◆ Den persönlichen, kulturell und medial geprägten Umgang mit textilen Dingen bewusst wahrnehmen, kritisch hinterfragen und für die eigene Körper- und Identitätskonstruktion bestimmen.
- ◆ Den kulturellen Kontext und die kulturgeschichtliche Entwicklung von textilen Materialien, Technologien und Produktionsweisen, textilem Design und Technik beschreiben und reflektieren.
- ◆ Sich mit anderen und fremden textilen Sachkulturen erkundend, tolerant und kritisch auseinandersetzen.
- ◆ Den (eigenen) Textilkonsum kritisch reflektieren und verantwortungsvoll gestalten.
- ◆ Fachspezifisches Vokabular erläutern und anwenden.
- ◆ Berufliche Profile und Bildungsmöglichkeiten unterscheiden und als Orientierungshilfe und Grundlage für die eigene allgemeine und berufsorientierte Bildung heranziehen.

*Sachgebiete*

- ◆ Beruf und Bildung
- ◆ Alltag, Freizeit, Wohnen
- ◆ Konsum, Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft
- ◆ Kulturgeschichte
- ◆ Medien



Abb.1  
Beim Linzer Modepalast

Susanne Weiß

## No Blood On My Clothes

**Sie kaufen gerne modische Kleidung. Es macht ihnen Spaß, mit den Freundinnen Neues in den gängigen Geschäften der großen Modeketten zu suchen und anzuprobieren. Sich an der Mode zu orientieren, garantiert Abwechslung und gutes Aussehen. Manche haben schon ausgeprägte Vorlieben für Marken.**

24 Schülerinnen der 1. Klassen des Europagymnasiums Linz Auhof beschreiben so ihr persönliches Kaufverhalten. „Made in“ findet kaum Beachtung beim Kauf der begehrten Stücke ... bis vor Kurzem.

Über viele Wochen setzen sie sich im Fach „Textiles Gestalten“ intensiv mit ihrem Modekonsum und den Produktionsbedingungen in der Textilindustrie auseinander:

- Sie beschreiben ihr Kaufverhalten und bemerken, wie ähnlich ihre Gewohnheiten sind.
- listen als Kleiderschrank-Detektivinnen ihre textilen Besitztümer auf.
- suchen auf einer Weltkarte die Länder, in denen ihre Kleidung gemacht wurde, landen dabei meistens in Bangladesch, Indien und China und fragen, warum nicht in Europa produziert wird. (Abb.2)

- zeichnen verwundert auf einer Weltkarte die Reisedistanz (von der Fasergewinnung bis zum Kauf) eines Kleidungsstückes ein.
- illustrieren den Lebenszyklus von Kleidung.
- machen eigene hautnahe Erfahrungen mit serieller Näherei, indem sie stundenlang den gleichen Arbeitsvorgang wiederholen. (Abb.3)
- schätzen die prozentuellen Anteile der preisbildenden Faktoren ein und können es nicht fassen, wie wenig ein/e Näher/in verdient.
- sehen einen Dokumentarfilm und sind schockiert über die erbärmlichen Lebensumstände jener Men-



Abb.2

Auf einer Weltkarte wird eingezeichnet, wo die Textilien hergestellt werden.



Abb.3

Stundenlang der gleiche Arbeitsvorgang. SchülerInnen erleben, was serielle Näherei ist.



schen, die in der Textilindustrie arbeiten und ausgebeutet werden.

- ◆ diskutieren emotional und sachlich, wie sie als KonsumentInnen Einfluss nehmen können auf die Produktionsbedingungen und entwickeln dazu persönliche und gemeinsame Strategien (Unterschriftenaktion, bewussteres Kaufverhalten, Tauschbörsen etc.).
- ◆ informieren sich über die Begriffe „faire Mode“, Kennzeichnungen, „fast fashion“ und „slow fashion“.
- ◆ besorgen Informations- und Aktionsmaterial (z.B.: „Firmen Check“ der Clean Clothes Kampagne).

Die Handlungsbereitschaft und die Fähigkeit zur mehrperspektivischen und abwägenden Reflexion dieser jungen SchülerInnen sind überwältigend.

Sie wollen unbedingt etwas unternehmen und einen Beitrag dazu leisten, auf die Produktionsbedingungen ihrer Modewelt hinzuweisen.

Diese jungen TextilgestalterInnen sind voll und ganz dabei, ihre Botschaften laut und kräftig zu visualisieren und an ihre Brust zu heften bzw. auf ein T-Shirt zu drucken.

Sie entwickeln prägnante Bildzeichen und Sprüche, die das Thema auf den Punkt bringen. Die ersten schnellen Ent-



Abb.4

Grafische, malerische und textile Techniken werden eingesetzt.

würfe und Skizzen werden kritisch betrachtet und optimiert. Grafische, malerische und textile Technologien werden zur Umsetzung eingesetzt. (Abb.4)

Schließlich werden fair trade T-Shirts von der Textildruckerei promotexx gesponsert und mit den Motiven bedruckt.

Darauf folgen ein Fotoshooting (Abb.5), eine Vorführung und Ausstellung beim Linzer Modepalast (Abb.1) und eine eindrucksvolle Performance beim Sommerfest der Schule im Linzer Rathaus.

**Aus Fäden werden Stricke.**

Die SchülerInnen haben den Faden aufgenommen und spinnen ihn nun selbstständig weiter: Gestalten einen Weblog und ein Journal, sammeln Unterschriften und konfrontieren damit Politik und Wirtschaft ... Sie haben erkannt, dass sie als junge TextilkonsumentInnen nicht ohnmächtig der globalen Ausbeutung zusehen müssen, sondern aktiv agieren, Verantwortung übernehmen und die Fäden in der Hand halten können.

**Stellungnahmen der SchülerInnen:**

*„Ich beteilige mich an dem Projekt ‚No blood on my clothes‘, weil ich es unmenschlich finde, dass Menschen so behandelt werden. Man muss seine Stimme erheben und etwas sagen! Hier habe ich die Chance!*

*Ich weiß, ich bin nur eine Stimme von vielen, doch noch mehr Stimmen rufen um Hilfe! Für diese NäherInnen möchte ich kämpfen und auch etwas erreichen!“*

AEAZ

*„Ich finde, man soll die Wahrheit über unsere ‚tolle‘ Modewelt wissen! Man macht sich keine Sorgen, sollte man aber!*

*Es muss eine Lösung geben, den NäherInnen zu helfen. Man möchte es nicht selbst erleben, mit 12 Jahren schon 14*



Abb.5  
Fotoshooting

*Stunden am Tag zu arbeiten, aus der Schule genommen zu werden, um die Familie zu erhalten oder nur 5€ zum Leben für einen Monat zu haben.“*

Mimmi

Der Verein „Art For Fair Fashion“ hat dieses Pilotprojekt im Schuljahr 2014/15 initiiert und ist auf der Suche nach Partnerschulen in ganz Österreich.

**Online Informationen:**

- [www.artforfairfashion.org](http://www.artforfairfashion.org)
- [www.europagymnasium.at](http://www.europagymnasium.at)
- <http://no-blood-on-my-clothes.blog.de>
- [www.promotexx.eu](http://www.promotexx.eu)

Heidelinde Balzarek, Monika Blaschke

# Erzählungen aus Licht – Schatten – Musik – Sprache

**Ein fächerübergreifendes Projekt mit Schwerpunkten in Bildnerischer und Musik Erziehung im Wahlpflichtfach in der Volksschul-, Sonderschullehrer/innen-ausbildung an der PH NÖ Baden 2014/2015 (geeignet für inklusive Umsetzung)**

Der Scherenschnitt – eine vergessene Kunst aus unserer Kindheit? Kann man dieses kunsthandwerkliche Verfahren (Psaligraphie) im fächerübergreifenden

Unterricht der Grundschule einsetzen? Ist es nur ein Versuch einer kleinen Liebhaberszene, eine neue Anwendergruppe zu gewinnen, oder kann es für die Erarbeitung eines bestimmten Themas eingesetzt werden?

Eines der im 5. Ausbildungsemester angebotenen fachdidaktischen Wahlpflichtfächer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich mit dem Titel „Performatives Umsetzen einer Handlung in Scherenschnitttechnik mit musikalischem Hintergrund“ stellte sich als

ein faszinierendes und beeindruckendes Projekt heraus, in welchem Studierende und Lehrende zugleich als Beobachter, Projektbegleiter und Ideenspender agierten. Von Projektbeginn bis zum Ende glich es einer wilden Fahrt auf einem Roller Coaster mit überraschenden Abzweigungen und abrupten Planänderungen. Einen gelungenen Abschluss fand das Projekt in einem Präsentationsreigen, in dem den Studierenden und Lehrenden die endgültigen Fassungen der jeweiligen Arbeitsgruppen dargeboten wurden.

Fotodokumentation am Beispiel des Märchens „Sternaler“

Abb.1 Die Studierenden einigen sich auf eine Geschichte, die sie mittels Schattentheater umsetzen wollen und teilen die Arbeitsbereiche ein. Im Arbeitsprotokoll werden alle Vereinbarungen festgehalten.

Abb.2 Die Handlung wird mit einem Storyboard dramatisiert: Welche Figuren treten auf? Wie gestalten sich die Szenen? Welcher Text wird eingesetzt? Welche Musik eignet sich für Szenen/ Stimmungen/ Figuren? ... Viele weitere organisatorische Fragen werfen sich auf.



**Seminarverlauf:**

1. Vorlaufphase: Die Studierenden wählen dieses Fach anhand einer prägnanten Beschreibung des Seminars und erhalten ein Mail zwecks Orientierung (Links zum Thema – siehe Anhang).

**Materialliste:** Bleistifte, Pauspapier, Skizzenpapier, Schneidegeräte: Scheren aller Art (Silhouettenscheren), Stanley-Messer, Cutter, Papier in verschiedenen Stärken, Karton aller Art (Bristolkarton), GZ-Papier, Schneideunterlage, Klebstoff (Alleskleber), Klebeband, Schaschlik-Stäbchen, Stäbe, Stangen aus Holz, Draht, Splinten, Büroklammern, Musterbeutelklammern, Kombizange, u.v.m.

2. Beim ersten Termin wird kurz frontal das Seminar design erläutert:

- Die Gruppen (unbedingt 4 bis 5 Personen!) formieren sich, verteilen Zuständigkeiten und erstellen einen groben Zeitplan. Die Studierenden einigen sich auf eine geeignete Thematik (Geschichte, Inhalt, Stoff) für die Umsetzung. (Ende der ersten Einheit! – Abb.1)

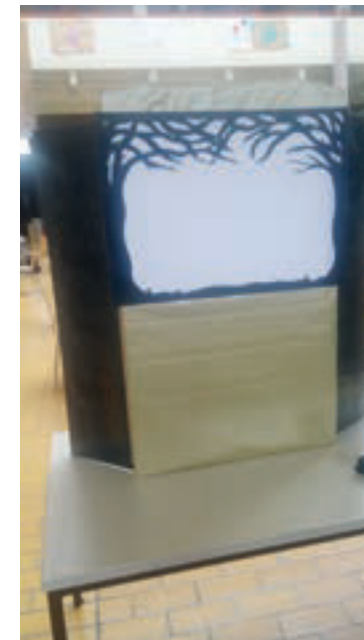
- Die Handlung wird gegliedert und ein Storyboard angefertigt. (Abb. 2)

- Die Bühne wird organisiert und hergestellt. Die Figuren werden entwickelt und aus Karton ausgeschnitten. (Abb. 3 – 10)

- Die akustische Gestaltung wird überlegt – professionelle Tonaufnahmen, Geräuschkulissen, musikalische Aufwertung durch eigenes Musizieren, Singen;

- Mindestens ein Termin wird ausschließlich zum Proben des Stücks verwendet. – Änderungen, Perfektionierung, auch filmische Aufnahmen der Aufführung sind möglich. (Abb. 11 – 14)

3. Letzter Termin: Aufführung oder Präsentation der filmischen Darbietun-



linke Reihe:  
Abb.3 und Abb.4 Die Bühnenkonstruktion wird gemeinsam entworfen und umgesetzt. Wie groß ist der Bühnenausschnitt? Wie funktioniert die Bühnenaufstellung? Wie wird sie ausgeleuchtet?  
Abb.5 Die Umrisse der einzelnen Figuren werden grafisch erarbeitet.  
Abb.6 Die Figuren durchlaufen einen Prozess der Vereinfachung und szenischen Anpassung.

rechte Reihe:  
Abb.7 Wie werden Figuren „belebt“? Welche Teile können sich bewegen? Durch Experimentieren entwickeln sich unterschiedliche Modelle.  
Abb.8 Gänzlich stabile Figuren sind in manchen Szenen sinnvoll.  
Abb.9 Jedes Element wird getestet. Wie lässt es sich einsetzen? Bis zur endgültigen Aufführung wird am idealen Prototyp gearbeitet.

Abb. 10  
Für Details und Accessoires werden alle Hilfsmittel eingesetzt.



Abb. 11  
„Das Fallen der Sterne“ ist eine große Herausforderung. Schließlich werden nach einigen Versuchen Sternschablonen an Zwirn montiert und auf einem Holzstäbchen wie herabhängende Ketten gebunden.



Abb. 12  
Die Bühne wird in verschiedenen Lichtsituationen erprobt.



Abb. 13  
Bei kompletter Abdunklung ergeben sich wieder neue Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten.



gen mit mündlichen Gruppenreflexionen; filmische Aufzeichnung aller Produktionen;  
4. Abgabe: Portfolio der Seminararbeit: Protokoll der Arbeitstermine in Text und Bild/Fotos, Storyboard und Reflexion.

**Nachhaltigkeit**

Die Teilnehmer/innen können über *Mahara* auf alle Filme zugreifen, diese downloaden und für ihre Schulpraxis verwenden. Die Zustimmung dazu haben die Lehrenden bei den Studierenden eingeholt.

**Herausforderungen**

Die Studierenden befanden sich in der Abschlussphase ihres Studiums. Das erzeugte während der Arbeit eine spezielle Stimmung. Manche waren gestresst, andere wehmütig, wissend, dass die Zeit des Studiums nun zu Ende geht. Die Teilnehmer/innen kannten sich oft sehr gut, was sich bei Sympathie als großer Vorteil herausstellte. Die Vorgabe der Arbeitsgruppengröße mit 4 bis 5 Personen erwies sich im Verlauf als zwingend. Kleinere Gruppen waren mit den anfallenden Arbeiten schlichtweg überfordert, während zu große Gruppen oftmals Unstimmigkeiten nur in langwierigen Diskussionen regeln konnten und damit auch in zeitlichen Verzug kamen. Da die einzelnen Seminargruppen mehr als 30 Studierende umfassten, war es notwendig, zwei Lehrende für dieses Seminar vorzusehen, die die Fachbereiche Musik und Bildnerische Erziehung abdeckten. Die Aufgabe der Lehrenden war es, nach der Initiationsphase moderierend und flankierend die unterschiedlichen Arbeitsphasen der stark heterogenen Gruppen zu begleiten. Flexibel konnte auf qualitative Ansprüche eingegangen werden (Musikvorstellungen und differenzierte Einspielmöglichkeiten, lokale Probemöglichkeiten, spezielle Materialvorstellungen – Folien, Seidenpapier, Bühnenkonstruktionen,

Lichtquellenproblematik ...), gruppendynamische Prozesse wurden ausgelöst und unterstützt. Das Zeitmanagement war anspruchsvoll, doch letztlich gelang jedes Vorhaben!

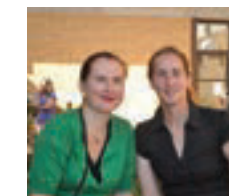
**Kompetenzlokalisierung und -erweiterung**

Bereits in der Entscheidungsphase, welches Wahlpflichtfach zu wählen war, fand eine Selbstreflexion der Studierenden statt, welche ihrer Kompetenzen sie in ihrem Selbstbild als angehende Lehrer/innen verorten könnten. Die Teamkompetenz, die in bevorstehenden Reformen zur Inklusion unverzichtbar wird, wurde auf allen Ebenen herausgefordert, geschult und erweitert. Im Team wurden Kompetenzen sowie Verantwortungsbereiche definiert und aufgeteilt. Jede/r konnte sich einbringen, daher entstanden eine hohe Identifikation mit dem Projekt und eine hohe Motivation, für das Team etwas zu leisten. Der Umgang mit Erzählmitteln, Einsatz von Sprache, Erzeugung von Stimmungen durch dramaturgische Maßnahmen u.v.m. wurde von den Studierenden erprobt und verfeinert. Für viele war es ein Prozess der Wahrnehmung und der Sensibilisierung, wie durch Einsatz einfacher Mittel ein maximales Maß an Wirkung erzielt werden kann. Manche Studierenden wuchsen über sich hinaus, was ihren Mut im darstellerischen Bereich und ihre Einsatzfreude betraf.

Da es für jede Gruppe eine/n Protokollführer/in gab, wurde der Arbeitsprozess dokumentiert, wurden auch Konflikte und Probleme aufgezeigt und deren Lösung festgehalten, was sich für die abschließende Reflexion als gewinnbringend erwies. Diese Herangehensweise bei Projektplanungen war für die Mehrzahl der Gruppen effektiv und lehrreich. Mehrere Gruppen, die in der gleichen bzw. ähnlichen Zusammensetzung in der Schulpraxis kooperieren, setzten dieses Projekt in abgewandelter Form schulisch



Abb.14 und Abb.15  
Es wird intensiv geprobt. Wer befindet sich hinter/unter/ neben der Bühne? Manche Aufgaben werden neu verteilt, Szenenlängen verändert, neue Problemstellungen behandelt. Bis zur Aufführung steigt die Spannung! Wie wird das Endergebnis?



Mag. art. Dipl. Päd. Heide-  
linde Balzarek, Studium  
an der Akademie der  
Bildenden Künste Wien,  
Professorin an der PH NÖ  
Baden

Dipl. Päd. Monika Blasch-  
ke, MA, Bed, PÄDAK  
Wien 10, Studium am  
City College New York,  
Professorin an der PH NÖ  
Baden

um und konnten bereits bei der abschließenden Reflexion ihr Feedback und Resümee einbringen. Hierbei ist der Einsatz dieses Projektes im inklusiven Zusammenhang zu betonen. Das Portfolio war anschaulich und nachvollziehbar.

**Links zum Thema:**

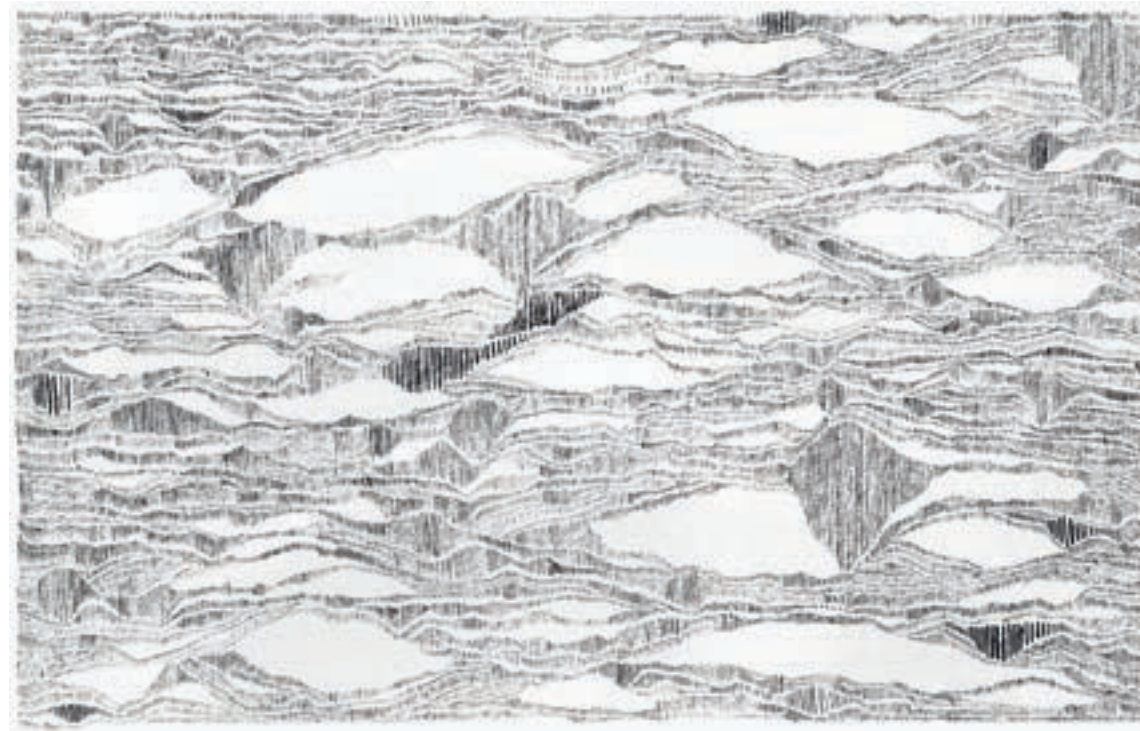
- <http://www.theaterderdaemmerung.de/freuteuch.html>
- <http://www.geo.de/GEOlino/kreativ/basteln/auf-tuchfuehlung-so-baut-ih-ein-schattentheater-63748.html>
- <http://www.schattentheater.at/>
- <http://www.schattentheater.de/>

**Schattentheater in Phnom Penh:**

- [https://www.youtube.com/watch?v=l-kufDz\\_xyxo](https://www.youtube.com/watch?v=l-kufDz_xyxo)
- <http://www.theaterderdaemmerung.de/index.html>
- <http://friedrich-raad.magix.net/alle-alben/>
- [Sterntaler: https://www.youtube.com/watch?v=ztw5nHm4KNc](http://www.youtube.com/watch?v=ztw5nHm4KNc)
- [http://www.filmportal.de/person/lotte-reiniger\\_c94c9327f5cc4ce8ac-33debaf05e27e0](http://www.filmportal.de/person/lotte-reiniger_c94c9327f5cc4ce8ac-33debaf05e27e0)
- <https://www.youtube.com/watch?v=LvU55CUw5Ck>
- <http://www.schattentheater.at/>
- <http://www.schattentheater.de/>

- <http://www.youtube.com/watch?v=QAgznaw8UZc>
- <http://www.youtube.com/watch?v=-ZosDjCpRKXU>
- <http://www.kunst-kreativ.de/scheren.htm>
- <http://randscharf.scherenschnitt.org/>
- <http://www.sebnitzer-schattenspiele.de/index.html>
- <http://www.ausschnitt.ch/moderne.php>
- [http://bieler-beerli.com/main/?page\\_id=92](http://bieler-beerli.com/main/?page_id=92)
- <http://papercuts-online.com/videos/>
- <http://www.youtube.com/watch?v=03hxFhhrcMM>

Abb.1  
Die Frage nach den materiellen Mitteln ist leicht zu beantworten; aber wie ist es mit den ideellen bildnerischen Mitteln?  
(Julia Platzgummer)



Gerhard Hickisch

## „first things first“ Gibt es „musikalische“ Anwendungen ideeller bildnerischer Mittel?

Eine relativ große Fläche (120 mal 80 cm) wird durch eine Unmenge von senkrecht geführten Strichen gegliedert. Es wurden keine gekurvten Linien, keine waagrecht verlaufenden Linien gezeichnet. Und doch sind nicht nur vertikale Linien zu sehen, die in unterschiedlichen Längen, Breiten und in differenzierter Dichte auf der Bildfläche angeordnet sind.

Wassily Kandinsky hat vor etwa 90 Jahren in seinem Buch „Punkt und Linie zu Fläche“ die Begriffe „materielle“ und „ideelle bildnerische Mittel“ beschrieben. Materielle Mittel sind alle technischen Mittel, die zu sichtbaren Spuren führen, wie etwa Kohle und Erdfarben

der Höhlenmalerei oder Computer heutzutage. Ideelle Mittel sind Punkt, Linie, Fläche (gegliedert und ungegliedert), Helldunkel und Farbe. Ideelle Mittel zu beschreiben, bedeutet nach Kandinsky, die Ideen der Mittel zu beschreiben, die von einer Gestalterin angewendet werden, um eine Bildinformation herzustellen, sei diese gegenständlicher Darstellung verpflichtet oder auch nicht. Gleichgültig, ob Inhalte vermittelt werden, die mit narrativen Zeichensetzungen verwirklicht werden, oder ob gegenstandslose Bildkreation angestrebt wird, ideelle Mittel müssen zum Einsatz gebracht werden, damit Formen wahrgenommen werden können.

Bei der Abb. 1 ist die Frage nach den materiellen Mitteln leicht zu beantworten. Mit einem Pinsel wurde Tusche auf eine Pinnwand aufgetragen. Die Analyse des ideellen Mitteleinsatzes fällt wesentlich schwieriger aus. Wenn man behauptet, dass hier Linien zur Anwendung kommen, hat man recht. Bloß handelt es sich um waagrecht orientierte weiße und schwarze Linienwerte im Verbund mit weißen und schwarzen Flächen, wobei die schwarzen horizontalen Linien sich aus vielen kurzen schwarzen Linien zusammensetzen, die senkrecht gesetzt sind. Wenn eine Kette von Punkten eine Linie ergibt, dann kommt, von der Idee her gesehen, das ideelle Mittel

zur Anwendung. Die Idee des Punktes kommt nicht zum Tragen. Die Reihung von Punkten dient nur dazu, eine Linie zu realisieren. Viele Linien können gemeinsam dazu dienen, eine Fläche zu verwirklichen. Bei entsprechender Variation der Dichte könnten sie aber auch das Mittel Helldunkel ins Spiel bringen.

Wozu soll diese Begriffsbestimmung gut sein? Ist sie nicht vom Kern her überflüssig? Wozu sich den Kopf zerbrechen, welche ideellen Mittel in einer Bildgestaltung jetzt wirklich zur Anwendung gebracht werden, damit Formen und Strukturen entstehen können? Was soll diese Frage nach der ideellen Mitteleinsatzung im Fach Bildnerische Erziehung bringen? Wassily Kandinsky hat sein Buch über die Mittel verfasst, um einem verwunderten Publikum die Abwesenheit narrativer Gegenstandsbeschreibung erträglich zu machen und den viele Rezipientinnen vor den Kopf stoßenden Paradigmenwechsel der bildenden Kunst zu erklären, der darin bestand, dass plötzlich die Mittel des visuellen Gestaltens selbst zum Inhalt künstlerischer Interessen wurden. Mittel wie Punkt, Linie und Fläche wurden zum Inhalt von abstrakten Bildern, die nicht länger der Vermittlung literarischer Erzählungen dienten, sondern Kompositionen von ideellen Mitteln zeigten, die sich aller Fesseln der Verwirklichung ikonografischer Inhalte entledigt hatten. Die Verwunderung und teilweise auch Entrüstung des Publikums war größer als man sich das heute vorstellen mag, da doch die Präsentation und Rezeption abstrakter Kunst längst zum Alltag geworden ist.

### Die Lehre der ideellen bildnerischen Mittel als Spiegel der Zeit

Einige bedeutende Persönlichkeiten der klassischen Moderne wie etwa Paul Klee, Oskar Schlemmer oder Johannes Itten haben als Lehrer am Bauhaus auch den Einsatz der ideellen und mate-

riellen bildnerischen Mittel unterrichtet. Die Mittel der Bilderstellung wurden von Darstellungsverbindlichkeiten losgelöst und selbst zum Thema künstlerischer Praxis und Theoriebildung. Kunstpädagoginnen und Morphologinnen haben die entwickelte Mittellehre auch für die formale Beschreibung und Analyse historischer Zeichensetzungen angewandt. Die Lehrerinnen haben vor allem die Frage ins Zentrum ihrer Arbeit gestellt, wie Kinder und Jugendliche an die Thematik der ideellen bildnerischen Mittel in der Schule herangeführt werden können. Das führte zu Fragen wie:

- ◆ Wie konnte eine Lehre der Mittel in der praktischen Arbeit der Schülerinnen zum Zug kommen?
- ◆ Welche objektivierten Informationen über die spezifischen Leistungen der einzelnen Mittel konnten angeboten werden?
- ◆ Welche Zwecke konnten die Mittel in visuellen Informationsstrukturen erfüllen, die nicht künstlerischen Interessen, sondern Belangen der visuellen Kommunikation dienten?
- ◆ Woran konnte man die Unterschiede festmachen, die außerkünstlerische Nutzungen der Mittel von innerkünstlerischen Anwendungen abhoben?

Der Kunstbegriff wurde erweitert. Die Medientechnik und deren soziale Implementierung führten zu neuen Parametern der Bild- und Zeichenkommunikation. Bildwahrnehmung wurde zum Feld wissenschaftlicher Studien. Das Tafelbild wurde als überholtes Medium identifiziert. Maler wie Julian Freud wurden wegen ihres Festhaltens an gegenständlicher Malerei am Beginn ihrer Karrieren als nicht zeitgemäß kritisiert und abgetan. Aus Malschulen des Ostblocks (etwa der DDR) kamen nach geraumer Zeit Repräsentantinnen akademischer Qualifikationen, von denen die westliche Welt sich längst abgewandt hatte, und

feierten große Erfolge in Galerien der „freien Welt“. „Ich wurde vom sozialistischen Realisten zum kapitalistischen Realisten.“ äußerte sich Gerhard Richter ironisch zu diesem Phänomen.

In einer Zeit, da die Lehre der ideellen Mittel bereits unter dem Vorzeichen des Überholten, des Angestaubten stand, kamen Computerprogramme zum Einsatz, die elementar und nahezu beispielhaft die Differenzierung der ideellen Mittel in der Anwendung der angebotenen Werkzeuge voraussetzten. Digitale Medien führten zu einer Wiederbelebung der Mittellehre, die in der Handzeichnung und Malerei schon als antiquiert galt.

### Technische und musikalische Anwendungen der ideellen bildnerischen Mittel

Seit dreißig Jahren bearbeite ich an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz in einer Lehrveranstaltung des ersten Semesters mit Studierenden des künstlerischen Lehramts Bildnerische Erziehung die Handhabung und Reflexion der ideellen bildnerischen Mittel. In diesem Zusammenhang versuche ich, die Lehre des Bauhauses im Kontext der Entwicklung der Medien und des Kunstbegriffs aktuell zu halten und an die erweiterten Möglichkeiten der Zeichenschöpfung und Zeichenkommunikation anzupassen.

Dabei widme ich der außerkünstlerischen Nutzung der Mittel die gleiche Aufmerksamkeit, die ich der innerkünstlerischen Anwendung zukommen lasse. Ich finde vor allem die Fragestellung spannend, wie weit die Unterscheidung zwischen einem „technischen“ und einem „musikalischen“ Einsatz der ideellen bildnerischen Mittel objektiv erfolgen kann, oder ob sie doch der subjektiven Erlebnisweise jeder einzelnen Rezipientin überlassen werden muss. Unter einem technischen Mitteleinsatz verstehe ich in diesem Zusammenhang jede Mittelnutzung, die bloß der Sicht-



Gerhard Hickisch studierte von 1974 bis 1979 die Fächer Bildnerische Erziehung und Werkerziehung an der damaligen Hochschule für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz. Seit 1985 arbeitet er als Gestaltungslehrer innerhalb der Abteilung Bildnerische Erziehung am Institut Kunst und Bildung der Kunstuniversität Linz.

barmachung einer Form dient, ohne dabei deren Metasprache zu behandeln, die sich aus der empfindungsbezogenen Anmutung von Form und Farbe ergibt. Eine technisch realisierte Form soll nicht auf die Gefühlswelt der Betrachterinnen einwirken. Sie dient ausschließlich dem Transport einer Information, die in-

Abb.2  
Unterschiedlich geführte Schraffuren erleichtern uns, die Formen zu unterscheiden; die Schraffuren werden technisch genutzt. (GH)



Abb.3  
Die Schraffur lässt das ideelle bildnerische Mittel Helldunkel entstehen. Die Mittel werden erlebnisorientiert eingesetzt, sie wollen auch affektive Wahrnehmungserfahrungen stiften. Die Schraffuren werden musikalisch genutzt. (GH)

tellectuell erfasst werden soll. Eine gefühlsbezogene Einflussnahme auf den Prozess der Wahrnehmung einer Formkreation durch die gezielte Nutzung der Ausdrucksqualität von Form, Farbe, Helldunkel, Proportion und Rhythmus wäre in diesem Zusammenhang dann ein maßgebliches Ziel einer musikalisch motivierten Mittelführung. Die Rezipientinnen musikalischer Mittelanwendungen sollen in ihren Empfindungen angesprochen werden. Wer entscheidet innerhalb unserer Bildwahrnehmungskultur derartige Fragestellungen? Wer besitzt hier die Kompetenz beziehungsweise die Anmaßungsdichte darüber zu befinden, wessen Umgang mit bildnerischen Mitteln künstlerisch relevant ausfällt, wenn man einmal vom inhaltlichen Gehalt einer Bildschöpfung absieht? Wann werden ideelle Mittel bloß als Mittel zum Zweck der Informationsvermittlung aufgerufen und ab wann weist der Umgang mit den Mitteln, die Führung der Mittel – sozusagen das Dirigat der Mittel – musikalische Qualitäten auf, die Gefühle ansprechen beziehungsweise sogar hervorrufen? Machen diese Fragen gegenwärtig noch Sinn, oder handelt es sich um Fragen der Vergangenheit, die für die aktuelle Rezeption von visueller Gestaltung irrelevant geworden sind?

Der Vergleich der Abbildungen 2 und 3 soll beispielhaft und schematisch die differenten Nutzungen von Schraffuren veranschaulichen. Bei Abb. 2 werden unterschiedlich geführte Schraffuren eingesetzt, um die Unterscheidung dreier Formen zu erleichtern. Gelingt die Optimierung des Wahrnehmungsprozesses dieser Darstellung eines Dreiecks, eines Kreises und eines Rechtecks, hat der Einsatz der Mittel Linie und gegliederte Fläche seinen Zweck erfüllt. Diese Zeichnung stellt drei Figuren dar, die durch verschiedene Flächengliederungen klar differenziert werden und daher gut gesehen werden können. Die angestrebte Unterscheidung genügt sich selbst, verzichtet auf rhythmische Verbindlichkeit zwischen den Elementen und wurde ohne großen Einfühlungsaufwand zeichnerisch realisiert. Abb. 2 ist das Beispiel einer „technischen“ Mittelführung. Abb. 3 kann im Vergleich mit Abb. 2 tendenziell als Versuch der Verwirklichung rhythmischer Wechselwirkungen zwischen den aufgewendeten Schraffurlagen gesehen werden. Die Schraffur dient bei Abbildung 3 der Erzeugung des ideellen bildnerischen Mittels Helldunkel. Die Führung der Schraffurlagen weist rhythmische Qualitäten auf, die auf ein Miteinander der Figurationen abzielen, das die formale Integrität der Grafik über die bloße Sichtbarmachung der drei Gestalten hinaus zum Ziel hat. Der Einsatz der Mittel erfolgt erlebnisorientiert und will auch affektive Wahrnehmungserfahrungen stiften. Somit könnte der Mitteleinsatz von Grafik 3 als „musikalisch“ identifiziert werden.

**Wer schreibt welchem Mitteleinsatz musikalische Qualitäten zu?**

Diese Beschreibung der beiden Grafiken basiert auf meiner gefühlsbezogenen Empfindung der jeweils zum Einsatz gebrachten Mittel und stellt daher keineswegs eine objektive Wahrheit dar.

In dem Moment, in dem der Text sich der Frage der rhythmischen Ordnung zuwendet, kommt die subjektive Interpretation wahrgenommener Formen ins Spiel. Wird in Bildbeschreibungen, wie in diesem Fall eben, auf diese Subjektivität hingewiesen, gibt es an derartigen



Abbildungen individueller Lebensformen nichts auszusetzen.

Schwierig wird es, wenn Autorinnen von Bildbeschreibungen ihre subjektive Empfindung als objektiven Maßstab für die Wahrnehmungen anderer Rezipientinnen ausgeben und voraussetzen, dass diese sich ihrer persönlichen Sicht anschließen. Aus diesem Grund biete ich zwei Beispiele von schriftlichen Beschreibungen zweier Grafiken (Abb. 4 und 5) an, die diese Problematik verdeutlichen sollen. Beide Grafiken habe ich selbst erstellt, was kritische Reflexionen erleichtert und positive Zuwendungen mühelos erklärt.

**Expertise 1:**

„Die detailreiche Ausführung der gezeigten Gegenständlichkeit von Abbildung 5 führt zu einer starren Gesamtwirkung der aufgerufenen ideellen bildnerischen Mittel. Die Zeichenbildung ist deutlich, leidet aber unter der Sterilität der Artikulation von Linie, Fläche, Gliederung und Helldunkel. Zu viele ideelle Mittel stehen einander zu stark im Weg, als dass eines von ihnen Vitalität entfalten könnte. Die Grafik erinnert in ihrem Expressionsdefizit an beschreibende Druckgrafiken des 18. und 19. Jahrhunderts, die auf eine Weise Wirklichkeits-



abbildung vorführen, die außer Stande ist, die Betrachterinnen emotional zu berühren, da sie seltsam kalt und unempfinden wirkt. Zu wenig wurden die Mittel erlebt, als dass sie ein Erlebnis der Rezipientinnen stiften könnten. Im Vergleich zur Abb. 5 überzeugt Abb. 4 mit der Energie einer selbstbewussten Lockerheit, die Freude und Hedonismus beim Zeichnen vermittelt. Die zügig hingeschriebenen Zeichen wirken aufgrund der Rhythmik der aufgerufenen Helldunkelschraffur überzeugend und von Leben erfüllt. Ohne jeden Zweifel weist Abb. 4 den deutlich freieren Mitteleinsatz auf, der der fehlenden Ausdruckskraft von Abb. 5 jedenfalls vorzuziehen ist. Detailreiche Beschreibung führt keineswegs zu wirksamen Konstellationen von ideellen bildnerischen Mitteln, sondern bindet die spielerische Energie einer lebendigen und erlebnisbesetzten Anwendung der aufgerufenen Mittel mit den Fesseln der Darstellung.“

**Expertise 2:**

„Der Vergleich der Abbildungen 4 und 5 veranschaulicht, dass der Weg von der Skizze (Abb. 4) zur ausgereiften Grafik (Abb. 5) die Zunahme an Information auf mehreren Ebenen vorführen kann. Abb. 4 zeigt auf sehr reduzierte Weise

die kompositorische Grundidee der Einbindung zweier Figuren in die Darstellung mehrerer Artefakte, mit deren Betrachtung die Personen befasst sind. Fällt die Realisierung dieses Inhalts bei Abb. 4 noch andeutungsweise und skizzenhaft aus, überzeugt die detailreiche Komposition von Grafik 5 aufgrund ihrer ausgereiften gestalterischen Dichte, die eine Integration der einzelnen Figuren in ein Flechtwerk aus formalen und rhythmischen Beziehungen der aufgerufenen ideellen bildnerischen Mittel nicht nur ermöglicht, sondern verbindlich einfordert. Abb. 5 besticht mit der reizvollen Kombination aller verfügbaren grafischen Mittel (Punkt, Linie, gegliederte und ungegliederte Fläche sowie Helldunkel), die deutlich und entschieden zum Einsatz bindet die spielerische Energie einer zusammenhängenden Struktur (wie in Abb. 4) voraus, sondern fühlt sich der Komplexität und der Vielfalt der Erscheinungsformen auf eine Weise verpflichtet, die das Nebeneinander von Figuren zu einem Miteinander von Gestalten erhebt.“



**„first things first“ – das Buch zur Lehre der ideellen bildnerischen Mittel**

Ich halte es für ein wichtiges Bildungsziel im Fach Bildnerische Erziehung, den Schülerinnen bewusst zu machen, dass ihre subjektive Auffassung von künstlerischen Arbeiten ein unverletzliches Grundrecht darstellt. Die Jugendlichen sollen dazu aufgefordert werden, ihre Subjektivität anzunehmen und zu verteidigen. Sie dürfen und sollen Artefakte auf ihre individuelle Weise erleben und somit vor allem auch in ihrer Rezeption von bildender Kunst ihre Persönlichkeit zum Ausdruck bringen. Die Schülerinnen müssen aber auch erfahren, dass sie nicht das Recht haben, ihre Subjektivität zum Richtwert für die Erlebnisse anderer Rezipientinnen zu erheben. Die Jugendlichen sollen darüber aufgeklärt werden, dass sie verbalen Vorschlägen zur affektiven Erfahrung von Kunst zugleich aufgeschlossen und kritisch gegenüberstehen sollen.

Es scheint mir ein wichtiger emanzipatorischer Beitrag zu sein, dass der Diskurs über Begriffe wie Anmutungsqualität, Metasprache der Form und technischer und musikalischer Mitteleinsatz im Fach Bildnerische Erziehung transparent geführt wird, und die Wirkung

Abb.4  
Eine einfache reduzierte Skizze oder eine Zeichnung voller spielerischer Energie? (GH)

Abb.5  
Eine Grafik, die in ihrem Expressionsdefizit an beschreibende Druckgrafiken des 18. und 19. Jahrhunderts erinnert, oder eine detailreiche Komposition, die aufgrund ihrer ausgereiften gestalterischen Dichte überzeugt? (GH)

möglicher Manipulationen durch die kritische Analyse entsprechender verbaler Kontexte offengelegt wird. Zugleich sollen die Jugendlichen die ideellen bildnerischen Mittel des visuellen Gestaltens praktisch und theoriebezogen erfahren und erleben.

Aus diesen Gründen habe ich gemeinsam mit meiner Studienassistentin Lea Gahleitner, die im Herbst 2015 im fünften Semester Bildnerische Erziehung an der Kunstuni Linz studiert,

ein Buch zum Thema der Mittellehre mit dem Titel „first things first“ verfasst. In diesem Druckwerk werden 140 Studienarbeiten gezeigt, die dem gestalterischen und didaktischen Einsatz der ideellen Mittel gewidmet sind. Der Text geht unter anderem der Frage der Dialektik von Darstellung und Musikalität nach und befasst sich mit der Ordnung der Mittel durch Komposition und Rhythmik. Ein eigenes Kapitel mit dem Titel „Ausdruck durch An-

mutung“ thematisiert die Metasprache der durch die Mittel realisierten Form und die Frage, ob die Wirkung dieser Subinformation objektiv erklärt werden kann.

Bei Interesse kann das Buch in der Buchhandlung ALEX, Hauptplatz 21, 4020 Linz, unter der ISBN: 978-3-901112-75-1 zum Preis von 20 € erworben werden. ALEX – eine Buchhandlung: 0732-7824400 / buchhandlung@deralex.at

**In Memoriam**

**Anna Malina-Angerer  
OSRn, Volksschuldirektorin i.R. (1925-2015)**



Am 5. November starb Anna Malina. Sie war mit Begeisterung Lehrerin, Direktorin und Zeit ihres Lebens, sowohl während ihres Berufslebens, als auch im Ruhestand, mit Hingabe Kunsterzieherin. Am Pädagogischen Institut Wien war sie jahrzehntelang in der Fortbildung für Volks- und HauptschullehrerInnen im bildnerischen Bereich tätig. Ihr Vorbild war Ludwig Hofmann (1896-1985). Seine Methode „Zeichnen vom Kinde aus“

hat sie in den Grundzügen übernommen und weiterentwickelt. Sie übernahm auch die pädagogische Leitung der von ihm gegründeten und mit großem Zuspruch besuchten wienweiten Mal- und Zeichenkurse, deren Organisation und Finanzierung im Aufgabenfeld des Landesjugendreferats lag.

Emotion und Intuition als treibende Kräfte und die Idee, dass alle Auslegungen von Kunst Gültigkeit haben, standen dabei im Mittelpunkt. 1990 wurde dieses Programm im Rahmen der Unverbindlichen Übungen auch auf Pflichtschulen ausgeweitet. Daher kam es zur Gründung der Aktion „Kreativ-aktiv“, ein „wien Xtra“-Schulevent, welches Anna Malina viele Jahre erfolgreich leitete.

Mit Elisabeth Safer (1937-2008) verfasste sie das Buch „Das Kind und seine Bildsprache“, welches im Österreichischen Kunst- und Kulturverlag erschienen ist.

Im Jahre 2001 gründete sie gemeinsam mit Elisabeth Safer den gemeinnützigen Verein: Österreichisches Do-

kumentationszentrum für Bildnerisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Auch hier arbeitete Anna Malina in aktiven bildnerisch-gestalterischen Prozessen mit Kindern und übernahm die Rolle als erste Obfrau.

Zwei Aufgaben hat sich der Verein gestellt:

- ◆ Sammlung von Kinderzeichnungen und ihre Archivierung zum Zwecke wissenschaftlicher Untersuchungen
- ◆ Kinderkurse im Kreativtreff für 5-15-jährige Kinder.

Es freut mich sehr, dass sie bis zuletzt in unserem neuen Atelier in der Lange Gasse 20 mitwirken konnte und noch die letzte Jahresausstellung eröffnete.

Anna Malina war eine sehr starke Persönlichkeit und wird weiterhin Vorbild und Motor für die Kunsterziehung sein.

Ilse Graschopf

**In Linz beginnt 's. (H. Qualtinger)**

**Anna Loffredo: KUNST-  
UNTERRICHT UND ÖFFENT-  
LICHKEIT  
Kunstdidaktische Konzepte  
und Reflexionen zu Unterricht  
mit analogen und digitalen  
Anteilen im Kontext der Sys-  
temtheorie. Oberhausen 2014  
(Athena Verlag); 29,50 €**

Anna Maria Loffredo als neu bestellte („Super“-)Professorin für Fachdidaktik (Bildnerische Erziehung, Mediengestaltung, Technik & Design/Werkerziehung und Textiles Gestalten) der Linzer Kunstuniversität legt eine monumentale Arbeit vor.

Ihr Opus Magnum KUNSTUNTERRICHT UND ÖFFENTLICHKEIT dokumentiert eine enorme Recherchearbeit, die Loffredo als profunde Expertin für Lehre und Forschung ausweist.

Eingebettet in die Systemtheorie wird die Beziehung von Sub- und Hochkultur durchleuchtet und real in Bezug zu Schulalltag und kompetenzerweiternden Bildungsprozessen von Jugendlichen gesetzt. Theoriegeschichte wird nicht einfach nur rekapituliert, sondern kontextualisiert. In spielerischem Wirken und Werken werden kunstpädagogische Zusammenhänge geschaffen. Trotz des komplexen Anspruchs liest sich die Forschungsarbeit anregend und kohärent.

Loffredo dechiffriert Ideologien und entlarvt Mythen. Sie versteht Kunst ebenso wie Alltagsästhetik als Zeichensysteme. Entlang von Visual Linguistic und Strukturalismus formuliert sie semiotische Theorien. Die von ihr dargestellten Projekte zeigen, wie radikal Loffredo in diesen konkreten Projektarbeiten aus sinnlicher, ästhetischer Erfahrung (nach W. Welsch) schöpft. Als praktizierende Kunstpädagogin befasst sie sich nicht nur mit wissenschaftli-

chen Fragen, sie lebt diese Auseinandersetzung auch in ihrer Lehrtätigkeit.

Das vorliegende Buch motiviert zur intensiven Auseinandersetzung. Wer vertieft und reflexiv arbeiten will, dem/der sei dieses Werk ans Herz gelegt. Ein spannendes Buch, welches für Lehrende wie Studierende ein Kompendium mit konkreten praxiserprobten kunstdidaktischen Konzepten, abgestuften Bewertungssystemen und Reflexionen zu Unterricht sein kann. In ihrem neuen Wirkungsfeld, so ist zu vermuten, wird Anna Maria Loffredo den Crossover zum österreichischen Bildungssystem gut gerüstet gestalten. So wird man/frau in Zukunft womöglich sagen können: „In Linz hat 's begonnen“.

Rolf Laven, Wien

**Fragen stellen oder Wissen?  
Erfahrungen aus der Performance für  
den Unterricht nutzen**

**Manfred Blohm, Elke Mark  
(Hgg.): Formen der Wissens-  
generierung. Parctices in Per-  
formance Art.-Oberhausen  
(Athena Verlag), 203 Seiten,  
2015. 24,50 €**

Sinnliche Zugänge anbahnen, stärken und fördern, zählt zu den Kernbereichen der Bildnerischen Erziehung. Der kognitiven Dominanz Alternativen entgegenzusetzen, ist die Anstrengung wert. Dazu ist es auch hilfreich, grundsätzlich über „Formen der Wissensgenerierung“ nachzudenken. Die 21 deutsch- und englischsprachigen Beiträgen zu künstlerischen, fachdidaktischen und philosophischen Positionen vertreten die These, dass die Performance eine Methode ist, mit der „sinnliche und symbolische Qualitäten“ erzeugt werden, die für manche leichter zugänglich sind als Theorien und Philosophien (Schröder).

Anna Stern berichtet, dass man bereits in der Volksschule „Möglichkeits-

räume“ schaffen kann, in denen sich LehrerIn und Kinder auf einen gemeinsamen Erfahrungs- und Lernprozess einlassen, bei dem Verlauf und Ergebnis pädagogisch beabsichtigt nicht vorherbestimmbar sind.

Spannend ist, wenn Situationen entstehen, in denen Fragenstellen wichtiger ist als Wissen (Klingler). Performative Spielstrukturen oder gar Bildungskonzepte können aber auch die Aufmerksamkeit sich selbst gegenüber und in der Begegnung mit anderen schärfen (Schittler).

Marie Luise Lange ist überzeugt, dass Performances Räume eröffnen, Dinge zu tun, von denen man vorher nichts ahnte. In allen schlummert „das Potential der Selbsterkenntnis und handelnder Selbstermächtigung“. Oder wie das Beuys formulierte: Jeder Mensch ist ein Künstler.

Performierung lässt sich auch im Bilder-Sehen erleben. Im Blickwechsel zwischen dem aktiven Schauen und dem „Angeblickt werden“ durch das Bild entsteht im Idealfall eine Betroffenheit, die mitten im Performativen liegt (Seitz). Daraus kann sich eine Kunsterfahrung entwickeln, die einen Einstieg in fremde Welten und kenntnisreiche Denkprozesse darstellt.

Kunsterfahrung wird häufig mit der Fähigkeit des Wiedererkennens und des Einordnen Könnens verwechselt. Manfred Blohm stellt dazu die These auf, dass ein derartiges Verhalten grundlegenden ästhetischen Erfahrungen von Kunstwerken im Weg steht.

Der gelegentlich etwas unsinnliche Stil mancher Beiträge macht die Lektüre phasenweise beschwerlich. Wer sich für das Thema interessiert, wird aber trotzdem daraus Gewinn ziehen.

Wolfgang Richter

Lars Lindström

# Technik und Bildung

## Ein Beitrag zu einer kritischen Bildungstheorie

### 3. Teil (Fortsetzung von BÖKWE 2015-3, S. 23)

#### Werken zwischen Kunsthandwerk und Technik

Das Fach Werken war als Kompromiss zustande gekommen zwischen denen, die die ästhetischen und praktischen Werte des Heimwerkens vor dem Untergang retten wollten, und denen, die wollten, dass die Volksschule eine grundlegende Vorbereitung für unterschiedliche berufsmäßig betriebene Handwerke geben sollte. Das pädagogische Konzept des Werkens in Nääs berücksichtigte die Wünsche beider Gruppen. Es ließ sich leicht in die Praxis überführen und bot, vom Stadium des Anfängers ausgehend, eine allgemeingültige Methode für die Entwicklung der Geschicklichkeit im Werken an. Man kann davon ausgehen, dass die Lehrer den von Nääs herausgegebenen Modellserien nach Strich und Faden gefolgt sind. Größtes Gewicht wurde auf eine technisch vollendete Ausführung gelegt, von den einfachsten Kinderarbeiten wie Federhalter, Blumenstecken, Schlüsselbrett und dann die ganze Serie hinauf über Schneidebrett, Kleiderbügel, Messerkasten usw. bis zu den abschließenden Arbeiten Tisch und Stuhl. Fünfzig Jahre lang wurde Werken in den Schulen des Landes praktisch nur nach dieser Modellserie betrieben.

Mit der Entwicklung der maschinellen Fertigung wurden die berufsbildenden Aspekte des Werkens immer weiter in den Hintergrund gedrängt. Der technische Fortschritt führte dazu, dass der Bedarf an speziellen Fertigkeiten im

Vergleich zu früher geringer wurde. Die wirtschaftliche Entwicklung reduzierte auch die praktische Bedeutung der Werkarbeit der Kinder für zu Hause. All dies trug dazu bei, den ästhetischen und allgemeinpädagogischen Aspekten im Fach Werken ein größeres Gewicht zu verleihen. Seit den 1920er Jahren wurde Werken langsam zu einem künstlerisch schöpferischen Fach.

Der Architekt Carl Malmsten, der mit der alten Nääs-Methode am schärfsten ins Gericht ging, empfahl eine „Kehrtwendung“ des Werkunterrichts. Statt Werkzeug und Technik sollte das Kind und dessen Bedürfnis ins Zentrum gerückt werden. Was möchte ein Bub machen, wenn er mit Messer, Säge, Hammer, Nagel – mit all den verlockenden Werkzeugen, die sich in einer kleinen Werkstatt befinden – hantieren darf? fragte Malmsten.<sup>1</sup> Stellt er sich wirklich hin und schnitzt einen absolut runden Blumentopfstecken, der zum weiteren Unbehagen in der vorgeschriebenen Modellvariante in Länge und Dicke genau festgelegt ist? Ganz abgesehen davon, ob er einen Blumentopf hat, um ihn hineinzustecken, ob seine Blume überhaupt zur Stütze einen Stecken braucht oder ob die vorgeschriebene Länge und Stärke zu der eventuellen Blume passt.

Malmsten wünschte sich im Geiste der Reformpädagogik größere Freiheit für das Kind, sich seine Werkprodukte selbst auszuwählen und zu gestalten. Werken sollte Arbeiten in einer Werk-

statt sein, wo die Kinder begehrenswerte und schöne Dinge für Zuhause herstellen konnten oder Sachen, die beim Spiel oder im Sport benötigt werden. Der Lehrer sollte hinsichtlich technischer Ausführung und Vollendung keine allzu strengen Forderungen stellen. Das Werken sollte „eine neue, in kindliche Formen überführte Wiedererweckung des alten Heimwerkens“ fördern. Lokales Milieu und lokale Tradition sollten dem Schulwerken einen gewissen regionalen Charakter verleihen, ganz so wie es für das traditionelle Heimwerken charakteristisch war. Durch die Förderung der künstlerischen Anlagen im Kind sollten die Werkprodukte jene persönliche und charakteristische Form bekommen, die das Heimwerken der alten Zeiten so menschlich lebendig und reich gemacht hatte.

Was sollte dann mit dem technischen Wissen, d.h. mit dem Wissen über materielle Produktionsprozesse, werden? Ja, dieses sollte hauptsächlich eine Angelegenheit für den Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern, besonders Physik, werden. Das kann als eine logische Folge der wissenschaftlich-technischen Revolution verstanden werden, die der Wissenschaft bei der Entwicklung der Produktion in der Gesellschaft eine immer wichtigere Rolle zuwies. Aber auch in der naturwissenschaftlichen Fächergruppe hatte es die Technik schwer, ihre Stellung zu behaupten. Sicher gab es Tendenzen, im Physik- und Chemie-

unterricht technische Aspekte stärker zu betonen. Aber technische Gegenstände und Prozesse wurden normalerweise nur als motivierende Einleitung in ein Arbeitsgebiet verwendet oder als Beispiel für Anwendungen des einen oder anderen naturwissenschaftlichen Prinzips erwähnt.

Das ist auch nicht weiter verwunderlich. Die Ansicht, man könne mit naturwissenschaftlichem Wissen direkt und unvermittelt technische Vorgänge verstehen, führt in die Irre. Der amerikanische Pädagoge David P. Ausubel<sup>2</sup> hat auf die grundsätzliche Tendenz hingewiesen, die Grundlagenwissenschaften generell überzubetonen und Rolle und Bedeutung der angewandten Wissenschaften für die Allgemeinbildung gering zu schätzen. Die Technologie, beispielsweise, ist sicherlich nicht so generalisierbar wie das mathematische und naturwissenschaftliche Wissen, auf dem sie aufbaut. Aber nichtsdestotrotz ist sie ein Fachgebiet mit eigenem Wert, mit einer abgegrenzten und relativ beständigen Theoriebildung und Methodenlehre. So gesehen lassen sich nicht nur Grundlagenwissenschaften entlang von allgemeinen Prinzipien und Begriffen systematisieren. Eine Schule, die die Schülerinnen und Schüler mit den allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen der Produktion vertraut machen will, muss grundlegendes technologisches Wissen als eine intellektuelle Brücke zu den Naturwissenschaften vermitteln.

#### Teil II: Gegenwärtiger Bildungsbegriff Technikunterricht in Schweden und Deutschland

1994 wurde das Fach Technik in allen Stufen der schwedischen Grundschule<sup>3</sup> Pflichtfach. Es erhielt einen selbstständigen Status durch den neuen Lehrplan<sup>4</sup>, der die früher deutlich betonte Kopplung zu den Naturwissenschaften

auflöste (der Bruch mit dieser Tradition wurde im nachgeleserten Lehrplan 2000 zu Ende geführt.<sup>5</sup>) Das Fach erhielt eher eine gesellschaftswissenschaftlich-humanistische Prägung, mit einem mehrschichtigen Aufbau, der gewisse ausländische Beobachter dazu brachte, im schwedischen Modell ein Vorbild für andere europäische Länder zu suchen.<sup>6</sup> Das schwedische Technikfach ist andererseits in seiner jetzigen Form nah verwandt mit der Richtung in der deutschen Technikdidaktik, die mit Fritz Wilkening aus Hamburg an der Spitze als Der multiperspektivische Ansatz<sup>7</sup> bezeichnet wird.

Das Schulfach Technik sieht jedoch an verschiedenen Standorten ganz unterschiedlich aus. Der Lehrplan schreibt eher eine Anzahl übergreifender Perspektiven als einen genauen Wissensstoff vor, was dem einzelnen Lehrer und der einzelnen Lehrerin große Freiheit gibt, den Unterricht nach eigenen Vorstellungen anzulegen.

Die Perspektiven sind:

- ◆ technische Komponenten und System,
- ◆ wie Techniken aufgebaut sind und wirken,
- ◆ grundlegende Funktionen der Technik,
- ◆ Folgen der Anwendung der Technik für Natur und Gesellschaft
- ◆ sowie technische Entwicklungen und deren Antriebskräfte.

Es ist die Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin, Zugänge und Arbeitsbereiche zu finden, die diese mehr allgemeingültigen Aspekte der Technik beleuchten.<sup>8</sup> Dies stellt hohe Anforderungen an die Lehrerbildung und an die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, die schon unterrichten.

Versuche, in anderen Industrieländern den elementaren und grundlegenden technischen Unterricht zu stärken, wurden normalerweise durch eine methodische Entwicklungsarbeit innerhalb

der naturwissenschaftlichen Fächer und Werken unternommen, ergänzt durch gesellschaftsorientierte Elemente. In gewissen Fällen gab es Bestrebungen, die praktische Orientierung im Arbeitsleben mit technischem Grundwissen anzureichern.

Im früheren Westdeutschland z. B. engagierten sich ab Mitte der 1960er Jahre speziell Werklehrer und Werklehrerausbilder für technikpädagogische Probleme. Technik wurde 1966 als ein neues Schulfach eingeführt (das Fach hatte es damals in der früheren DDR schon seit sieben Jahren gegeben!). Vor allem in der Einführungsphase gab es Kritiker, die der Meinung waren, dass Werken eher ein Gegengewicht zur technischen Zivilisation und deren nutzenfokussiertes, instrumentelles Denken bilden sollte. Das ist eine Kritik, die nicht ohne weiteres abgewiesen werden kann. Die Ambitionen Carl Malmstens und seiner Nachfolger, die Handwerkstradition und die Volkskultur zu erneuern, sind achtenswert. Ebenso ist die prominente Stellung von z. B. Kunst, Musik und Literatur in der Schule höchst berechtigt. Es gibt spezifische Gründe, diese Fachgebiete, die nicht direkt „essbar“ sind, zu verteidigen. Aber Kunsthandwerk und technische Arbeit dürfen einander nicht gegenseitig ausschließen. Alle beide haben ihre Wurzeln im alten Werkunterricht.

Es herrscht keine allgemeine Einigkeit darüber, wie man einen Technikunterricht anlegen soll. In Deutschland gibt es momentan eine Vielzahl methodischer Grundauffassungen, die in den mindestens vier Fachzeitschriften, die sich ganz oder teilweise mit Technik in der Schule befassen, zum Ausdruck kommen. Üblicherweise stehen jedoch praktischer Umgang mit technischen Werkzeugen und Verfahrensweisen im Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler stellen verschiedene Gegenstände her und müssen lernen, technisch zu denken so-

1 Malmsten, C. Om ny svensk hemslöjd i trä. in: C. Malmsten & E. Borglund Uppfostran och maskinernas tidsålder. Göteborg, 1932.

2 Ausubel, D. P. Educational Psychology: A Cognitive View. New York, 1968.  
3 1. - 9. Schuljahr (Anmerkung des Übers.).  
4 Kursplaner för grundskolan. Utbildningsdepartementet / Fritzes, 1994.  
5 Grundskolans kursplaner och betygskriterier. Skolverket / Fritzes, 2000.  
6 Merz, E.: Modelle technischer Bildung in Europa. in: L. Fast & H. Seifert (Hrsg.) Technische Bildung. Weinheim, 1997.  
7 Schmayl, W. & Wilkening, F.: Technikunterricht, 2. Auflage. Bad Heilbrunn, 1995.  
8 Ginner, T. Teknik som skolämne. in: T. Ginner & G. Mattsson (red) Teknik i skolan. Lund, 1996.

- 9 Ullrich, H. & Klante, D. Technik im Unterricht der Primarstufe: Didaktische Grundlegung, Unterrichtsmodelle, Unterrichtsmaterialien. Ravensburg, 1973 (1. Aufl.), Villingen, 1994 (6. Aufl.).
- 10 Schmayl & Wilkening, Technikunterricht.
- 11 Sachs, B. & Fies, H. Baukästen im Technikunterricht. Ravensburg, 1977.
- 12 Gaumer, W. Techniklehre und Technikstudium. in: G. P. Bunk & R. Lassahn (Hrsg.) Technik und Bildung. Heidelberg, 1979.
- 13 Riis, U. Kan man äga ett skolämne – dragkampen om tekniken. in: T. Ginner & G. Mattsson (Hrsg.) Teknik i skolan. Lund, 1996.

wie sich grundlegende Arbeitstechniken anzueignen. Die Lehrerinnen und Lehrer versuchen, das Interesse der Schülerinnen und Schüler für die historische Entwicklung der Technik und deren Bedeutung zu wecken, sowie Diskussionen über die Rolle der Technik in der heutigen und zukünftigen Gesellschaft anzuregen. Es sollen Verbindungen zwischen der Technik und anderen Lebensbereichen geschaffen und die Schülerinnen und Schüler dazu gebracht werden zu begreifen, dass die Technik zu verstehen und auch zu verändern ist.

Heinz Ulrich – einer der führenden Technikpädagogen in Deutschland (früheres Westdeutschland) – und Dieter Klante haben ein Handbuch für Lehrerinnen geschrieben, das für den schulischen Technikunterricht Empfehlungen und Anweisungen zu pädagogischen Grundprinzipien, Unterrichtsmodellen und Unterrichtsmaterialien für die Altersstufen von fünf bis zehn Jahren gibt.<sup>9</sup> Das Handbuch behandelt systematisch grundlegende technische Verfahrensweisen und Inhalte und deren gesellschaftliche Bedingungen, gleichzeitig nimmt es große Rücksicht auf die Motivation und Lernvoraussetzungen der Kinder. Es präsentiert um die 60 erprobte Unterrichtsvorschläge aus Vorschule und Schule. Ziel ist unter anderem, den Lehrer und die Lehrerin bei der eigenen fachmethodischen Entwicklungsarbeit zu unterstützen. Das Buch ist im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts in sechs Auflagen erschienen und wird allgemein als das beste Lehrbuch für die jüngeren Altersstufen angesehen (Werner Theuerkauf in einer persönlichen Mitteilung, 2003). Mit seiner reichhaltigen Bilddokumentation gibt dieses Lehrbuch einen Eindruck von der deutschen (früher westdeutschen) Technikpädagogik ihrer am besten entwickelten Form (siehe im übrigen Schmalys und Wilkenings Fachgeschichte mit Bibliografie<sup>10</sup>).

Die Unterrichtsvorlagen verteilen sich auf fünf Themenbereiche:

1. Maschinen
2. Bauen
3. Werkzeug
4. Elektronik und
5. Polytechnik/Arbeitslehre.

Während der ersten zwei Schuljahre liegt der Schwerpunkt auf Maschinen, Bauen und Werkzeug, während Elektrotechnik und Poytechnik/Arbeitslehre in den Jahrgangsstufen 3 und 4 dazu kommen. Die Schülerinnen und Schüler ziehen erst nach der Demonstration von mehreren konkreten Beispielen ihre Schlüsse über allgemeine Sachverhalte und Gesetzmäßigkeiten. Die Verallgemeinerungen beziehen sich auf wesentliche technische Aspekte wie Funktionsprinzipien, Konstruktionsprinzipien, technologische Prinzipien, Materialeigenschaften und sozioökonomische Fragestellungen. Grundlegende Fakten und grundlegende Probleme sind „spiralförmig“ angeordnet, sodass die Schülerinnen und Schüler durch wiederholende Beschäftigung ihre Erfahrungen ausweiten und vertiefen.

Im Gegensatz zum früheren Werkunterricht ist das hergestellte Produkt unwesentlich. Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Modelle und Gegenstände aus Papier, Holz, Metall, Ton und Kunststoff her. Mit diesen werden oft einfache Modellkonstruktionen mit Bausätzen von Fischer Technik ergänzt, diese werden in unterschiedlichen Ausführungen in allen Stufen des deutschen Technikunterrichts – von der Vorschule bis zur technischen Hochschule – verwendet.<sup>11</sup>

Der Themenbereich Maschinen wird damit eingeführt, dass die Schülerinnen und Schüler einfache Küchenmaschinen, die aus Handkurbel, Achse und Arbeitsteil bestehen, studieren, z. B. eine Haushaltsmühle mit rotierender Reibe. Mit Hilfe von Bausatzteilen und später

von Stahldraht und anderem Material konstruieren die Schülerinnen und Schüler eigene Modelle, deren Bestandteile in Text und Bild beschrieben werden. Sie stellen dann u. a. mit Zahnrädern, Treibriemen und Hebeln Kräne, Seilbahnen und andere Spielzeugkonstruktionen her, etwa auch verschiedene Fahrzeuge mit Radantrieb, Wasserräder, Windräder, Boote, Segelflugzeuge u. a. m. Systematischere Experimente kommen später dazu. Für die Jahrgangsstufen 3 und 4 werden verschiedenartige Gruppenarbeiten vorgeschlagen, z. B. Produktionsspiele, Exkursionen auf eine Baustelle, Untersuchungen von Umweltverschmutzungen und andere Aktivitäten, die von Gegebenheiten in der Umgebung ausgehen.

Ein gutes Jahrzehnt nach Einführung des Faches Technik beklagte Walter Gaumer<sup>12</sup>, dass westdeutsche Pädagoginnen, Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer, die naturwissenschaftliche Fächer vertreten, mit wenigen Ausnahmen ein verhältnismäßig geringes Interesse am Unterricht in Technik haben. Wenn sich diese Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr engagieren, warnte er, besteht die Gefahr, dass die Reflexion über Experiment und praktische Arbeit auf „journalistischem Niveau“ stehen bleibt. Wenn ich Gaumer richtig verstehe, war er der Ansicht, dass der Unterricht über die Anschaulichkeit nicht hinauskommt und keine Einsicht in zentrale Begriffe und Prinzipien der einzelnen Wissensfelder vermittelt. Ein solcher Unterricht hat langfristig keinen Wert. Erfahrungen und Wissen, das nicht in begrifflicher Struktur angeeignet wird, können nur in der Situation angewendet werden, in der sie erworben werden. Ein oberflächliches, konfuses und unstrukturier-tes Wissen taugt weder als Grundlage für ein vertieftes Studium noch zu einem bewussten und überlegten Handeln. Gaumer wünschte im Technikunterricht eine „Öffnung“ und eine „gegenseiti-

ge Durchdringung“ werkpädagogischer und naturwissenschaftlicher Gesichtspunkte.

In Schweden fiel das Fach Technik am Anfang in den Verantwortungsbe- reich der naturwissenschaftlichen Fächer.<sup>13</sup> Obwohl das Fach in späteren Lehrplänen einen selbstständigen Sta- tus bekommen hat, führt der Mangel an ausgebildeten TechniklehrerInnen mit sich, dass der Unterricht vielerorts weiterhin von Natur-und-Umwelt-Leh- rerInnen ohne entsprechende Fortbil- dung betrieben wird. Auch diese Lösung bringt Nachteile. Zum einen besteht das Risiko, dass das Fach Technik „theoreti- siert“ wird, so dass die praktische Kon- struktionsarbeit verkümmert. Es kann schwierig sein, eine Zusammenarbeit mit dem Werklehrer oder der Werkleh- rerin aufzubauen und geeignete Räume und notwendige Ausrüstung zu bekom- men. Zum anderen ist Technik nicht nur angewandte Naturwissenschaft. Wenn man die beiden Bereiche zu sehr inei- nander mengt, gewinnen entweder die Technik oder die Naturwissenschaften die Oberhand.

Bis jetzt sitzt, wie ich schon ange- deutet habe, die Technik in der Klem- me. Aber es gibt auch erziehungshis- torische Beispiele, wie der Technikun- terricht sich zum Nachteil sowohl für das technische wie das naturwissen- schaftliche Verständnis ausgebreitet hat. In der früheren DDR (Ostdeutsch- land) versuchte man aus diesen Erfah- rungen zu lernen und entwickelte ei- nen allgemein bildenden, „polytechni- schen“ Unterricht mit einer eigenstän- digen Fachstruktur und einer eigenen Methodik. In dieser Hinsicht ging man weiter als andere Oststaaten, die den Begriff „polytechnischer Unterricht“ an der Schule als Bezeichnung für eine kunterbunte Sammlung aus werkpä- dagogischen, naturwissenschaftlichen und berufsorientierten Komponenten verwendeten.

Winfried Schmayl und Fritz Wilkening<sup>14</sup> haben die ostdeutschen polytechni- schen Lehrpläne mit entsprechenden Lehrplänen im Westen verglichen – wel- che nach der Wiedervereinigung ziem- lich unkritisch von den Bundesländern im östlichen Deutschland übernommen worden waren. Die beiden Forscher be- tonen folgende Unterschiede, die auch bei einem Vergleich zwischen der DDR und Schweden gelten dürften:

- ◆ Die ostdeutschen Studentafeln räu- men dem Technikunterricht mindes- tens doppelt so viel Raum ein, wie das Fach Technik und die praktische Berufsorientierung im Westen hat- ten und haben.
- ◆ Die ostdeutschen Lehrpläne sind zentral gestaltet und von Systema- tik, Kontinuität und Übersichtlich- keit geprägt, während der Wissens- inhalt im Westen vielschichtig und oft schwer überschaubar ist. Schul- bücher, AV-Materialien und ande- re Hilfsmittel folgen im Osten der Progression, die die Lehrpläne vor- schreiben, während die Lehrmittel im Westen von privaten Initiativen abhängig sind und eine große Vielfalt aufweisen.
- ◆ Unternehmen im Osten waren ver- pflichtet, Schülerinnen und Schülern Zutritt zu gewähren und die päda- gogisch begründeten Forderungen, die die Lehrpläne vorschrieben, zu erfüllen, während die Kontakte zum Berufsleben im Westen auf lokaler Ebene entwickelt werden und davon abhängen, was kommunale Behör- den und engagierte Lehrerinnen und Lehrern jeweils heraushandeln.
- ◆ Der polytechnische Unterricht im Osten stellte die gesellschaftliche Produktion ins Zentrum; im Westen liegt eine stärkere Betonung auf dem Menschen als Verbraucher, d. h. auf der Frage, wie die Technik zu Hause, in der Freizeit und in anderen Alltags- situationen verwendet wird.

◆ Die ostdeutschen Lehrpläne sind von einer unreflektiert positiven Einstellung gegenüber der wissen- schaftlich-technischen Entwick- lung geprägt, während die Lehrpläne im Westen system- und technikkriti- sche Aspekte einbeziehen und for- dern, dass die Schülerinnen und Schüler sich ein eigenes kritisches Urteil bilden.

Der polytechnische Unterricht in der DDR lässt sich so eher durch Zweckra- tionalität und weniger durch die Wer- terationalität charakterisieren, die nach Wolfgang Klafki<sup>15</sup> die klassische Bil- dungstheorie kennzeichnet. Das zweck- rationale Handeln nimmt das Ziel und den Zweck als gegeben hin; es wird nicht im Lichte übergeordneter ethi- scher Werte untersucht. Es gab aller- dings in diesem Unterricht auch einen Aspekt, der mit der klassischen Theorie übereinstimmt, z. B. die Forderung nach Systematik, Vielseitigkeit und menschi- cher Zusammenarbeit.

Übersetzung Franz Billmayer  
wird fortgesetzt

- 14 Schmayl & Wilke- ning, Technikunter- richt.
- 15 Klafki, Bedeutung der klassischen Bildungstheorien, S. 467 f.

Lars Lindström (1943) war Professor für Pädagogik mit Schwerpunkt auf den praktischen ästhetischen Fächer an der Lehrerbildungshochschule Stockholm. Auf Deutsch ist u.a. erschienen *Produkt- und Prozessbe- wertung schöpferischer Tätigkeit* in: Georg Peez (Hg.) Beurteilen und Bewerten im Kunstun- terricht, Seelze / Velber 2008, S. 144 - 159



Petra Suko, Mira Kirchner

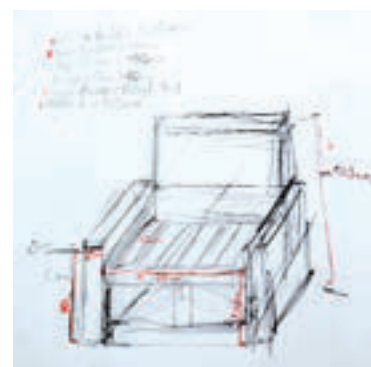
# Alles Paletti

## DIY Sitzmöbel aus Paletten für den Schulgarten G19 Wien

Abb.1  
Skizzen helfen beim Nachdenken und Planen.

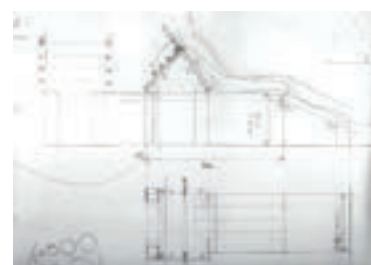
Im Schuljahr 2014/15 beschäftigte ich, - Petra Suko, mich sowohl mit einer 6. Klasse im Fach „Bildnerischer Erziehung“, als auch mit einer 2. Klasse im Fach „Technisches Werken“ mit dem Bau von Gartenmöbeln. Das Bauprojekt „Alles Paletti“ wurde in enger Kooperation mit der Landschaftsplanerin Mira Kirchner von April bis Juni 2015 realisiert. Dabei gliederte sich der Workshop für beide Schulklassen in eine kurze Einführung mit theoretischen Grundlagen als Einstieg in die Materie und im Anschluss daran folgte der Möbelbau, der im Schulgarten in mehreren Workshopeinheiten stattfand.

Das Projektziel war, die SchülerInnen in einem längeren Herstellungs- und Gestaltungsprozess schrittweise von Anfang bis zum Ende einzubinden. Das Arbeiten mit den mechanischen wie auch elektrischen Werkzeugen brachte wertvolle Erfahrungen aus der Baupraxis. Die Grundidee von „Alles Paletti“ war, kind- und jugendlichengerechte Aufenthaltsmöglichkeiten im grünen Schulhof interaktiv mit den Schulkindern zu gestalten. Eigene „Bauwerke“ heben die Aufmerksamkeit und die Neugierde, um die Nutzung des Schulhofes zu verstärken. Daher war das Thema, uns mit der Rekreationszone der Schule, dem Freiraum, dem begrünten Schulgarten auseinanderzusetzen und mit SchülerInnen Mög-



lichkeiten des Sitzens, Liegens, Entspannens und des „Chillens“ auszuloten.

Unser zentrales Anliegen war, Produkte der Marke „DIY“ (do-it-yourself) in einem kreativen und ergebnisorientierten



Arbeitsprozess umzusetzen. Auch der Trend, aus Recyclingmaterial Neues zu schaffen, inspirierte uns. Naheliegender war daher die Wiederverwendung des Abfallstoffes Holz von Unternehmen aus der Umgebung der Schule. So spendeten die Sektellereien Schlumberger und Kattus Transportpaletten aus Fichtenholz.

Zuallererst begannen die UnterstufenschülerInnen Ideen für Sitzgelegenheiten zeichnerisch (Abb.1) und im Modell zu erfassen. Dann bauten wir kleine Prototypen in einem Maßstab 1:20 (Abb.2) und überlegten uns genau, wie viele Paletten für eine optimale Sitzhöhe notwendig sind, welche Verkürzungen man für eine angenehme Lehne und Armstütze braucht, um die Beine anzuwinkeln oder hoch zu lagern.

Die Vorgangsweise in der 6. Klasse unterschied sich von der in der Unterstufe. Vor dem Bau wurden die OberstufenschülerInnen aufgefordert, Vorschläge zum Thema „Sitzten im Garten“ einzubringen. Die angefertigten Skizzen unterstützten uns, die Proportionen des eigenen Körpers zu erfassen: ausgewählte, komfortable Positionen wurden durch Beobachten und Ausprobieren von den SchülerInnen erarbeitet. Dabei bildeten Skizzen den Ausgangspunkt für genauere Zeichnungen (Abb.3).

Begleitend dazu gab es auch einen Input zum Thema Holz und „Upcycling“, wie Informationen zu Holzarten und deren üblicher Verwendung in Österreich. Im Rahmen eines Quizzes wurden Fragen zum Material, zur Verarbeitung, Halt-



barkeit, Verwitterung und zur Nachhaltigkeit behandelt. Darüber hinaus lieferte uns auch eine Fotosammlung von Sitzmöbeln Inspirationen. Die Skizzen entwickelten sich im nächsten Schritt zu genaueren Zeichnungen, Werkplänen mit Grundriss, Seitenansichten und Axonometrien. In diesen Zeichnungen waren bereits Tendenzen ablesbar, dass die Positionen in einer Rückenlage oder die Möglichkeit, sich hinzulegen und auszustrecken, sehr beliebt war. Gründe dafür waren vielleicht auch die Ermüdungserscheinungen nach einem langen Schuljahr, dachten wir.

Dann brachte Mira Kirchner erstmals eine Werkskizze für einen geeigneten Prototypen mit, der in Originalgröße nachgebaut werden sollte. Die konkrete Arbeit am Objekt bereitete uns um ein Vielfaches mehr Spaß als der vorgegangene Modellbau. Wir begannen vor Ort im Garten die Paletten mit Hilfe einer elektrischen Kettensäge zu zerschneiden (Abb.4), die teils rostigen Nägel zu entfernen, um dann, eine durchgängige Sitzfläche (Abb.5) zu zimmern und stabile Seitenteile zu bauen. Insbesondere die lebhaften Schulkinder aus der Unterstufe stritten sich um die

elektrischen Geräte und waren sehr eifrig beim Bauen. Das aktive Arbeiten im Team war für alle ein besonderes Erlebnis. Die SchülerInnen sahen, wie das Möbel schrittweise Form annahm, und sie handwerkten selbst, sie zogen viele Nägel heraus, nagelten mit dem Hammer, hielten das Werkstück halten, halfen sich gegenseitig und glätteten sogar mit einer elektrischen Schleifmaschine das Holz. Während der einzelnen Workshoptage im Mai und Juni wurde häufig im Freien, im hinteren Garteneck gewerkt (Abb.6). Die Oberflächen der Latzen wurden mehrmals nachbearbeitet und mit einer Lasur auf Naturbasis eingelassen. Immer wieder entfernten wir gefährlich heraus ragende Nägel, bogen sie um oder schlifften sie überhaupt mit einem Winkelschleifer ab. Die Arbeit mit dieser Maschine war bei vielen SchülerInnen sehr begehrt.

Der Wunsch, nicht nur in der Vorstellung zu arbeiten, sondern konkret mit den Paletten vor Ort zu gestalten, zu designen, aufzutürmen, zusammenzustellen und auszuprobieren, war stark zu spüren. So entstand auch mit ein paar wenigen Handgriffen die zweiteilige Liege, die noch gefestigt und geschlif-

fen werden musste (Abb.7). Eine „Burschengruppe“ baute einen „Thron“, ein durch besonders große Dimensionen auffälliges und sehr bequemes Werkstück, das eine Sitzgelegenheit für mindestens zwei Personen bietet (Abb.8). Ein weiteres Team baute ein Lounge-möbel mit einer schrägen Rückenlehne: es entstand durch weiteres systematisches Vorgehen, nach genauem Ablängen der Einwegpaletten und Auffüllen von Zwischenräumen, damit keine unbequemen Spalten bleiben. Erwähnenswert ist auch eine einfache Bank, die im Anschluss von der 2B fertiggestellt wurde. Ein Möbelstück, das als Sitzauflage für die Gartenmauern gebaut wurde, ist raffiniert aus dem Abfall der genannten Möbel durch ein Ineinanderstecken entstanden. Es kann vielfältig verwendet werden, als Beistelltisch für die Liege oder als Aufstiegshilfe für kleinere Kinder. Beide getrennt geleiteten Workshops erfuhren eine Verschränkung: Die Möbel der OberstufenschülerInnen wurden teilweise von den UnterstufenschülerInnen nachbearbeitet und fertig gestellt. Das Element der „spontanen Improvisation“ hielt die Spannung aufrecht: geht sich alles, was wir uns vorgenommen hatten,

Abb.4  
Mit einer Kettensäge wurden die Paletten im Garten zurechtgeschnitten.

Abb.5  
Rostige Nägel mussten entfernt werden, dann wurde eine durchgängige Sitzfläche gezimmert.

Abb.6  
UnterstufenschülerInnen arbeiten im hinteren Garteneck eifrig an ihren Möbeln.

Abb.2  
Modelle im Maßstab 1:20 helfen bei der Überlegung, wie viele Paletten jeweils benötigt werden.

Abb.3  
Durch Beobachten und Ausprobieren suchten die OberstufenschülerInnen nach komfortablen Positionen, diese wurden dann in genauen Zeichnungen festgehalten.

Abb. 7  
Mit ein paar wenigen Handgriffen entstand die zweiteilige Liege.



Abb.8  
Der Thron bietet für mindestens zwei Leute Platz zum Sitzen.



Abb.9  
Zum Schluss fertigten SchülerInnen noch Polster und Auflagen. Die Präsentation war ein großer Erfolg.

auch aus? Werden wir rechtzeitig fertig? Haben wir noch ausreichend Nägel und andere Materialien?

Zu allerletzt mussten die Gartenmöbel noch stabilisiert werden. Mit Schrauben und Winkelverbindern aus Eisen und mit Hilfe einer Akkuschraubmaschine wurden die horizontalen und vertikalen Elemente sehr stabil verschraubt.

Schließlich brachte Kollegin Irene Steininger, Expertin für textiles Gestalten, sich noch ein. Sie fertigte mit SchülerInnen Polster und Auflagen aus verschiedenen Stoffen an. So waren

noch knapp vor Schulende Stoffe auszuwählen, an die Möbeln anzupassen, zu schneiden und zu nähen (Abb.9). Bis zur Präsentation verging die aufregende Arbeitszeit oft sehr rasch. Die Präsentation der bunten und einladenden Designobjekte zum „Knotzen“, Liegen, Sitzen, Lümmeln, Ausruhen, Zurücklehnen war ein großer Erfolg und stieß auf viele positive Rückmeldungen auch seitens der Direktion. Davor gab es in den vielen Hofpausen Klagen darüber, dass SchülerInnen die gebauten Objekte unsachgemäß eher wie Turngeräte benutzten. Doch

seit der vorletzten Schulwoche werden sie von SchülerInnen aller Altersstufen und LehrerkollegInnen mit Respekt benützt und – wir hoffen auch – geschätzt.

Ein großes Danke nochmals für das Engagement aller Beteiligten: der Kollegin Irene Steininger, dem Elternverein und dem Bezirksamt Döbling, die uns finanziell unterstützten; weiters den Firmen Kattus und Schlumberger für die Paletten, dem Kulturkontakt Austria sowie dem Bildungsförderungsfonds für Gesundheit und nachhaltige Entwicklung.



Mag. Petra Suko

Studium an der Hochschule für Angewandte Kunst, Bildnerische Erziehung, Wien; arbeitet am Gymnasium, G19, Gymnasiumstrasse und lehrt an der Pädagogischen Hochschule, Wien, 1100; Schwerpunkt: Projekte Neue Medien, Animation, Design

Dipl. Ing. Mira Kirchner,

Studium der Landschaftsplanung und Landschaftsarchitektur in Wien und Berlin. Sie leitet das Planungsbüro MK Landschaftsarchitektur mit den Schwerpunkten Beratung und Planung von Privatgärten, Forschung über den öffentlichen Raum, Vermittlung (Schulprojekte) sowie Lehre (Grundlagen der Landschaftsarchitektur, TU Wien).



Rezeption



**Schriftenwerkstatt – Fonts und Schriften von Hand entwerfen**  
**Charlotte Rivers, Haupt-Verlag, Bern; ISBN: 978-3-258-60100-7**

Schon wenn man das Cover des Buches sieht, gewinnt man den Eindruck, eine außergewöhnliche Publikation vor sich zu haben. Rivers beschäftigt sich in ihrem Werk mit der Faszination des Schriftdesigns von Hand und gibt uns einen breit gefächerten Einblick in die faszinierende Welt der Schriftgestaltung und deren Möglichkeiten.

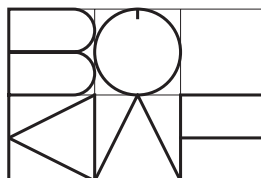
Im großen ersten Abschnitt setzt sie sich mit Schriftschöpfung auseinander. In fünf Kapiteln – Illustration und Freihandzeichnung; Papierschnitt, Druck- und Sticotechniken; Digital gezeichnete Schriften; 3D-Schriften und Schriftinstallationen sowie Gefunden oder fotografiert – zeigt sie an Künstlerbe-

spielen exemplarisch Möglichkeiten auf und lässt die Künstler in gut nachvollziehbaren Tutorials diese erklären.

Im wesentlich kürzeren zweiten Abschnitt erklärt sie die Vorbereitung und Durchführung der Fonterstellung. Als Font wird ein digitaler Datensatz bezeichnet, der eine bestimmte Schriftart enthält oder beschreibt, damit diese am Bildschirm richtig angezeigt und ausgedruckt werden kann.

Fazit: Ein inspirierendes Buch voller Ideen, das für SchülerInnen so wichtige Thema Schrift neu und vielseitig zu denken und so im Unterricht einzusetzen!

Katharina Jansenberger, Linz


**BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN**

Parteilos unabhängig 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](http://www.boekwe.at)

**Impressum**
**Vorstand:**

1. Vorsitzende: Mag. Gerrit Höfferer [gerrit\\_hoefferer@gmx.net](mailto:gerrit_hoefferer@gmx.net)

2. Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler [office@reingardklingler.at](mailto:office@reingardklingler.at)

Generalsekretärin/

Geschäftsstellenleitung: Dr. Lucia Bock [boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

Kassiererin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

Fachvertreter:

Bildnerische Erziehung: Dr. Franziska Pirstinger [fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

Technisches Werken: Mag. Erwin Neubacher [koan@hotmail.com](mailto:koan@hotmail.com)

Textiles Gestalten: Mag. Susanne Weiß [S.Weisz@lwest.at](mailto:S.Weisz@lwest.at)

Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler [manuel.pichler@sr-ktn.gv.at](mailto:manuel.pichler@sr-ktn.gv.at)

Leitung der Fachblatt-Redaktion: Franz Billmayer, Univ.Prof.

[Franz.BILLMAYER@moz.ac.at](mailto:Franz.BILLMAYER@moz.ac.at)

**Landesvorsitzende:**

Kärnten: Mag. Ines Blatnik [ines.blatnik@lycos.de](mailto:ines.blatnik@lycos.de)

Niederösterreich: Anneliese Szumovsky [an.szumovsky@gmx.at](mailto:an.szumovsky@gmx.at)

Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß [S.Weisz@lwest.at](mailto:S.Weisz@lwest.at)

Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger [fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)

MMag. Heidrun Melbinger-Wess [atelier@melbinger.info](mailto:atelier@melbinger.info)

**LandeskoordinatorInnen:**

Burgenland: Brigitta Imre [Fax.03352-38185-15](mailto:Fax.03352-38185-15)

Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger [hoerud@yahoo.com](mailto:hoerud@yahoo.com)

Wien: Dr. Harald Machel [h.machel@aon.at](mailto:h.machel@aon.at)

Vorarlberg: MMag. Marina Schöpf [marina.schoepf@gmx.at](mailto:marina.schoepf@gmx.at)

Tirol: Mag. Sabine Schwarz [sabine.schwarz@kph-es.at](mailto:sabine.schwarz@kph-es.at)

**Landesgeschäftsstellen:**

Kärnten: Mag. Hildegard Otto

[hildegard.otto@it-gymnasium.at](mailto:hildegard.otto@it-gymnasium.at)

Niederösterreich: Mag. Leo Schober [l.schober@gmx.net](mailto:l.schober@gmx.net)

Oberösterreich: Mag. Klaus Huemer [klaus.huemer@lwest.at](mailto:klaus.huemer@lwest.at)

Steiermark: Mag. Andrea Stütz [andrea.stuetz@gmx.at](mailto:andrea.stuetz@gmx.at)

Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:

Dr. Lucia Bock [boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

**Bundesgeschäftsstelle:**

Beckmanng. 1A/6, A-1140 Wien

[boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net),

[boekwe-office@gmx.net](mailto:boekwe-office@gmx.net)

Kto. BAWAG-PSK

IBAN: AT25 6000 0000 9212 4190

BIC: BAWAATWW

**Redaktionelles**
**Redaktionsteam:**

Franz Billmayer (Leiter)

[Franz.BILLMAYER@moz.ac.at](mailto:Franz.BILLMAYER@moz.ac.at)

Mag. Katharina Jansenberger

[katharina.jansenberger@gmail.com](mailto:katharina.jansenberger@gmail.com)

Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto: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](mailto:boekwe@gmx.net)

<http://www.boekwe.at>

**Redaktionsschluss:**

Heft 1 (März): 1.Dez.

Heft 2 (Juni): 1.März

**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,

parteilos unabhängig gemeinnütziger Fachverband von

Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

# Stellungnahme des BÖKWE zu den geplanten Veränderungen der Studententafel an den BAKIP

An

SektChef DI Mag. Dr. Christian Dorninger

MinR Mag. Gerhard Orth

Maga. Ulrike Zug

MinR Drin. Gabriele Trattner

Wien, 08.12.2015

Die geplanten Stundenkürzungen von Bildnerischer Erziehung, Werkerziehung und Textilem Gestalten in den BAKIP haben in der Fachwissenschaft und unter den betroffenen Akteurinnen große Besorgnis und Bestürzung hervorgerufen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht sind diese Fächer unter Beibehaltung der bestehenden Studententafel für die professionelle Qualifikation der BAKIP-SchülerInnen und deren qualifizierte Arbeit mit Kindergartenkindern essentiell.

Der Erwerb und das Durchlaufen von gestaltungs-, handlungs- und erfahrungsbasierten kreativen Lernprozessen braucht angemessene „Möglichkeitsräume“ (Donald Winnicot: Vom Spiel zur Kreativität). **Kindergartenpädagoginnen brauchen in Ihrer Ausbildung selbst adäquate qualitative und quantitative „Möglichkeitsräume“.**

Bildung als ein Prozess der Erfahrung, aus dem ein Subjekt verändert hervorgeht, gründet vor allem in dieser Altersstufe auf einer sensomotorischen Erfassung von Wirklichkeit. Neurowissenschaftlich erwiesen, kann sich nur auf ausreichend motorisch-haptischen Erfahrungen die Entwicklung von kognitiv-abstrakten Denkleistungen ausbilden. Entwicklungspsychologisch steht für Kinder dieser Altersgruppe die Auseinandersetzung und Aneignung der „Welt im Bild“ als anthropologische Konstante - zu allen Zeiten in allen Kulturen - im Vordergrund. **Künstlerische und gestaltungsbasierte Lernformate liefern Deutungsmuster als Wahrnehmungs- und Bewertungsformen von Wirklichkeit.** Sie stellen als **Vehikel für transformatorische Prozesse** (Rainer Korkemohr) einen Pool didaktisch methodischer **Möglichkeiten für pädagogische und soziale Kontexte** bereit.

In Zeiten wachsender sozialer und ökonomischer Ungleichheiten wird die Förderung kommunikativer und kultureller Kompetenzen, die auf der Basis von gestalterischen und spie-

lerischen Aneignungsprozessen passieren, mehr denn je von Bedeutung sein.

Denn nur so können die Erfahrungen von Verletzbarkeit und Überraschung mit Neugier und Staunen anstelle von lähmender Angst bewältigt werden (Martha C. Nussbaum).

Anstelle einer Kürzung der Fächer Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten in den BAKIP sollte eine **stärkere Verschränkung mit den naturwissenschaftlichen und sprachlichen Fächern erfolgen, um transkulturelle, emanzipatorische, inklusive und partizipativ-demokratische Kompetenzen zu stärken und auszubauen.** Das Bildungsziel einer „humanen Praxis“ (Julian Nida-Rümelin) bedarf der **Kohärenz emotiver und kognitiver, ästhetischer und ethischer Erfahrungen.** Diese Kompetenzen werden wichtiger denn je und bilden das „Gebot der Stunde“. Im Sinne einer intelligenten und transdisziplinären Zukunftsorientierung brauchen die Fächer Bildnerische Erziehung, Werkerziehung und Textiles Gestalten quantitativ und qualitativ bestmögliche Zeit- und Raumressourcen. Die geplanten Kürzungen stehen dem Qualitätsgebot und der Verantwortung für die bestmögliche Entwicklung und Ausbildung entgegen.

Der BÖKWE steht für gemeinsame Überlegungen zu fachlichen und curricularen Entwicklungen mit seinen ExpertInnen gerne zur Verfügung und wünscht sich kooperative Vorgangsweisen in fachlichen Belangen.

Mit besten Grüßen

Mag. Gerrit Höfferer

Mag. Reingard Klingler MA

Bundesvorsitzende BÖKWE

im Namen des BÖKWE-Vorstandes

## Jubiläumsfachtagung BÖKWE 60.0

# Shaping the Future

**Kunst- und Werkpädagogik im Fokus**  
**30.09 – 02.10.2016, Wien**

**Veranstaltungsort: PH Wien, borg3, AzW**

**Der BÖKWE feiert sein 60-jähriges Bestehen und veranstaltet eine Fachtagung mit internationaler Orientierung. Wir freuen uns auf eure engagierte Teilnahme und einen intensiven professionellen Austausch mit Vorträgen, Workshops und vielen Hands-On Aktivitäten!**

**Die Tagung wird als Bundesseminar ausgeschrieben und ist als solches von 1. bis 30. Mai 2016 unter der Inskriptionsnummer: 6616ELB600 (PH Wien-ph-online) zu inskribieren. (Nachinskription: September 2016) Die Anmeldung über die BÖKWE-Homepage ist verpflichtend und wird demnächst eingerichtet ([www.boekwe.at](http://www.boekwe.at)). Infos: [http://www.boekwe.at/aktuelles/artikel/Aviso\\_Fachtagung\\_60.pdf](http://www.boekwe.at/aktuelles/artikel/Aviso_Fachtagung_60.pdf)**