

Nr° 4  
Dezember 2017

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und WerkerzieherInnen

ISSN 2519-1667

P.b.b. GZ 02Z031508 M BÖKWE, Beckmanngasse 1A/6, 1140 Wien  
Retouren an „BÖKWE, Brigittagasse 14/15, A-1200 Wien“

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



Japanischer Pavillon. Biennale von Venedig 2015



## Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser, Weihnachten kommt und ein Jahr geht zu Ende. Es ist wieder einmal Zeit, Bilanz zu ziehen. Für die Kunstpädagogik sind zwei Tagungen mit Beteiligung des BÖKWE zu nennen. In der südkoreanische Stadt Daegu hat InSEA den 35. Weltkongress organisiert, Rolf Laven berichtet davon. Im schweizerischen Kreuzlingen haben die drei deutschsprachigen kunstpädagogischen Verbände (Ibg, BDk und BÖKWE) ihren zweiten trinationalen Kongress zum Thema „Wandlungen gestalten“ in einer von Migration und Transkulturalität bestimmten Welt veranstaltet. Diese Bodenseekonferenz war inhaltlich eine Fortsetzung der BUKO12-Tagung von Nürnberg 2012 und organisatorisch eine des BUKO15 Blinde Flecken (siehe Fachblatt des BÖKWE 2015/4) in Salzburg. Letzteres nährt meine Hoffnung, dass es weiterhin eine Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Verbänden geben wird.

Auch für den BÖKWE und sein Fachblatt war 2017 ein gutes Jahr. Wir sind im Frühjahr mit der fast 200seitigen Dokumentation unserer Jubiläumstagung an den Start gegangen. Wie schon einmal vor fünf Jahren (2012) habe ich auch heuer wieder eine kleine Statistik gemacht. Die vier Ausgaben haben zusammen einen Umfang von 54.780 Wörtern und 328.421 Zeichen ohne Leerzeichen. 2012 waren es etwa 57.000 Wörter Text und gut 350.000 Zeichen. An der durchschnittlichen Länge der Wörter – sechs Buchstaben – hat sich seither nichts geändert.

Damals wie heuer liegen die Wörter Kunst, Künste und künstlerisch mit 440 Nennungen mit großem Abstand an der Spitze. Weit abgeschlagen folgen Technik(en) mit 270 Nennungen, Menschen mit 250, Bildung mit 178, SchülerInnen mit 170, Bild(er) mit 160 und Ästhetik/ästhetisch mit 140. Im Großen und Ganzen hat sich also nicht viel geändert.

Und auch das folgende Zitat von 2012 trifft auf 2017 zu:

*Weihnachten ist auch die Zeit des Wünschens.*

*Wir von der Redaktion wünschen uns innovative, informative und anregende Beiträge für das Fachblatt: Unterrichts Anregungen, Reflexionen, Berichte, Buch- und Internetempfehlungen, Debatten, theoretische Überlegungen, Leserbriefe, Berichte über Ausstellungen, Ergebnisse von Forschungsarbeiten ... und wir wünschen uns Anregungen und Kritik zu unserer Arbeit, und natürlich wünschen wir uns, dass Sie uns treu bleiben und neue LeserInnen und Mitglieder für uns gewinnen.*

Und vor allem wünschen wir Ihnen ein gesegnetes Weihnachtsfest, schöne Weihnachtsferien und alles Gute für das Jahr 2018.

Für die Redaktion

Ihr  
Billmayer Franz

## Inhalt

Anne Pauly <b>AUS-DRUCK</b> Die Gefühlswelt der Emoticons	S.2
Verena Postl <b>Konfliktstoff Textilien</b> Bekleidung in Religionen	S.6
Wolfgang Weinlich <b>Visuelle Rhetorik</b> Zum Zusammenhang von bildnerischen und rhetorischen Stilmitteln im Kunstunterricht der Primarstufe	S.10
Jana Tiborra <b>Von der „Weisheit der Vielen“</b> Tagungsbericht zur „Bodenseekonferenz: Wandlungen gestalten“.	S.13
Thomas Stuber <b>Bildungswert Technisches Werken</b>	S.16
Natasa Plavsic <b>Bunte Fensterornamente</b> Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis während des Studiums	S.19
Rolf Laven <b>„Big in Korea“</b> Bericht von Rolf Laven über den 35. InSEA-Weltkongress	S.23
Ute Obermüller <b>Gummizug-Figuren</b>	S.26
Gerrit Höfferer <b>Das Kino und das Fremde</b> Tagungsbericht: Summer School 2017.	S.29
Rezensionen	S.30
Coverbild: zum Artikel von Jana Tiborra: <b>Impressionen aus den Workshops</b>	



Anne Pauly

## AUS-DRUCK

### Die Gefühlswelt der Emoticons

oben:  
Abb.1  
Fröhlich gestimmt. „Ein absichtlicher Schalksnarr“ von F. X. Messerschmidt, Smiley, Kaomiji und Strich-Punkt-Emoticon

rechts:  
Abb.2 – 4  
schelmisch.  
Schülerarbeiten

Der Gesichtsausdruck spricht Bände. Was aber, wenn wir den Menschen, mit dem wir kommunizieren, nicht direkt gegenüber haben? Im Zeitalter der Kommunikation via Mail, Chat, SMS und WhatsApp vermitteln wir unsere emotionalen Zustände mit Hilfe einer einfachen, grafisch prägnanten Zeichensprache, den sogenannten Emoticons (eine Wortkreuzung aus dem Englischen „emotion“ und „icon“, also „Gefühl“ und „Zeichen“). Die Smileys oder Kombinationen aus Punkten und Strichen, welche ein Gesicht ergeben, werden täglich – ohne viel nachzudenken – verschickt. (Abb.1)

Im folgenden Unterrichtsbeispiel geht es um das Reflektieren, das Nachfühlen und die Neudeutungen dieser emotionalen Bildzeichen. Die stereotypen Emoticons werden in eine expressive und lebendige Mimik transformiert. Durchgeführt wurde der Unterricht mit 15- bis 16-jährigen Schülerinnen und Schülern an der Bundesanstalt für Elementarpädagogik Vöcklabruck.

#### Messerschmidt versus Emoticon

Als Einstieg in die Thematik dienen Bildbeispiele, die zueinander in Vergleich

gestellt werden. Die um 1780 entstandenen Charakterköpfe von Franz Xaver Messerschmidt<sup>1</sup> mit ihren bizarr-komischen Gesichtsausdrücken eröffnen die Diskussion. Weit offene Augen, verzerrte Münder, Lachfalten – der übersteigerte Gesichtsausdruck lässt nicht eindeutig auf ein bestimmtes Gefühl schließen.

Im Vergleich dazu ist die Stimmungslage der Emoticon-Smileys, sowie deren Bedeutung den Schülerinnen und Schülern bekannt. Die auf das Wesentliche fast comichaft reduzierten Gesichtszüge sind für sie klar verständlich, weil es sich um einen Code handelt.

Stellt man in einem nächsten Schritt den Smileys die seitlich liegenden typografischen Strich-Punkt-Gesichter gegenüber, wird ersichtlich, dass man mit der richtigen Leseweise vertraut sein muss, um sie zu decodieren. Dies fällt vor allem dann auf, wenn man den uns bekannten, europäischen Strich-Punkt-Gesichtern die japanischen („kaomojis“) gegenüberstellt, denn diese liegen nicht vertikal, sondern horizontal zur Zeile und bestehen aus einer erweiterten Palette von Zeichen. (Abb.1)

Am Ende der Bildvergleiche stellt sich die Frage: Wenn Messerschmidt als Autor der Charakterköpfe gilt, wer hat die

Emoticons kreiert? Über die Entwicklung der Emoticons liest man folgende Begebenheit: der US-Amerikaner Scott Fahlman schrieb 1982 mit Kollegen auf einem Bulletin-Board, einer Vorgängerversion von heutigen Chatrooms, über wissenschaftliche Forschungen zu Quecksilbertropfen. Auf den Eintrag reagierten Kollegen mit ironischen Bemerkungen, die jedoch nicht als solche erkannt wurden. Nach einigen verwirrenden Posts war schnell klar, dass es eines Zeichens bedarf, um in Zukunft Witze und ironische Bemerkungen als solche offensichtlicher zu kennzeichnen. Daher schrieb Fahlman: „Ich schlage folgende Zeichenfolge als Witzmarkierung vor: :-) Lest es seitlich.“<sup>2</sup>

#### Wir üben uns im Grimassenschneiden – erster Teil der praktischen Arbeit

Die Schülerinnen und Schüler wählen ein europäisches oder japanisches Strich-Punkt-Emoticon, mit dem sie sich auseinandersetzen wollen, und zeichnen dieses mit schwarzem Filzstift formatfüllend und klar erkennbar auf ein A5 Papier.

In einem nächsten Schritt bilden sich Kleingruppen zu drei bis vier Personen,





Anne Pauly (1983) hat an der Kunstuniversität Linz Bildnerische Erziehung und Textiles Gestalten studiert, als Kulturvermittlerin, Workshopleiterin und Lehrerin für BE und TG gearbeitet, sie unterrichtet ab Wintersemester 2017/18 an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

um den Ausdruck des gewählten Emoticons selbst mit Grimassen nachzuahmen. Im Zeitalter der inszenierten Handy-Selfies ist dies für die meisten ein leichtes Spiel.

Die Gruppen erhalten dazu zwei Arbeitsaufträge:

1. Der jeweilige Gesichtsausdruck wird fotografisch festgehalten, wobei der Bildausschnitt auf dem ersten Foto den Kopf bis zum Brustbereich und das gezeichnete Emoticon zeigt (dieses Foto dient der Dokumentation). Das zweite Foto zeigt formatfüllend den Kopf mit Schulteransatz (dieses Foto wird für die Monotypie benötigt und wird als Schwarzweiß-Kopie ausgedruckt).
2. In der Gruppe wird besprochen, welche Farbtöne die jeweiligen Emoticonen zusätzlich zur Zeichnung unterstreichen.

**Der Zufall darf mitmischen – zweiter Teil der praktischen Arbeit**

Durch die Umsetzung der Fotografie in eine Monotypie wird die Emotion neu gedeutet und belebt. Die Möglichkeiten dieser grafischen Technik werden aufgezeigt und es wird veranschaulicht, dass der spannende Moment bei der Gestaltung dadurch entsteht, dass die Grafik einerseits steuerbar ist, der Zufall jedoch ebenfalls mitmischt.

Als Werkbetrachtung dienen drei Monotypien, welche das menschliche Gesicht thematisieren: „Der Pechkohlen Ohring“ von Edgar Degas (1876)<sup>3</sup>, „Zwei Marquesen“ von Paul Gauguin (1902)<sup>4</sup> und „Boy 8“ von Paul Wright (2015)<sup>5</sup>.

Bei der Betrachtung der Bildbeispiele ergeben sich folgende Gestaltungsmöglichkeiten:

Beim Auftragen der Farbe auf die Glasplatte werden Spuren erzeugt, indem beispielsweise Farbe mit einem Tuch weggewischt wird oder Pinselspuren sichtbar stehen bleiben.

Beim Durchdrucken werden präzise Linien gesetzt oder Flächen mit Fingerdruck durchgerieben.

Da wir im Unterricht – anders als in den Bildbeispielen – nicht im Schwarzweiß-Bereich bleiben, sondern auch Farbe zum Unterstreichen des Gesichtsausdrucks verwenden, erweitern sich die Gestaltungsmöglichkeiten:

- ◆ Mehrere Farbtöne werden aufgetragen.
- ◆ Mit der unterschiedlichen Konsistenz der Farbe (Linoldruck- und Gouachefarbe) kann experimentiert werden.
- ◆ Die Schülerinnen und Schüler verwenden die Schwarzweiß-Kopie als Vorlage für die Monotypie und zeichnen direkt darauf.
- ◆ Um die Fotografie in eine ausdrucksstarke Grafik umzusetzen, muss überlegt werden, welche charakteristischen Linien durchzupausen sind.
- ◆ Die Schülerinnen und Schüler machen mindestens drei Monotypien, bei denen sie die Gestaltungsmöglichkeiten variieren.
- ◆ Die verwendeten Farbtöne sollen die Gefühlslage unterstreichen.

**Die Präsentation**

Jede Schülerin und jeder Schüler wählt die gelungenste Arbeit aus. Um den Entstehungsprozess der Arbeiten nachzuvollziehen, werden die Monotypien den Ausgangsfotos gegenübergestellt. Bei der gemeinsamen Betrachtung fällt auf, dass die entstandenen Monotypien in starkem Kontrast zu den reduzierten Emoticons stehen. (Abb. 2-8) Sie wirken wie lebendige Momentaufnahmen, wobei sich der ursprüngliche Gefühlsausdruck teilweise verstärkt, teilweise verwandelt darstellt.

Als Abschluss werden die besten Arbeiten miteinander ausgewählt und bei dem Wettbewerb „projekteuropa“ (2014/2015) eingereicht – mit Erfolg, sie kommen auf das Titelblatt des Katalogs.

**Die Schülerinnen und Schüler**

- ... erfahren die unterschiedliche Wirkung und Leseweise eines grafisch prägnanten Bildzeichens im Vergleich zu einer expressiven Grafik.
- ... reflektieren Stimmungslagen und die jeweils entsprechende Mimik.
- ... erproben die Technik der Monotypie.
- ... erfahren, dass trotz Verwendung des gleichen Ausgangsfotos sehr unterschiedliche Grafiken entstehen.
- ... erkennen, dass „Fehler“ zu einer spannenden Gestaltung führen können (die Augen werden unabsichtlich doppelt nachgezeichnet, es wird ein Teil des Gesichtes vergessen durchzupausen, die Farbe wird zu dick auf die Platte aufgetragen ...).
- ... sammeln Erfahrung darin, etwas nicht Greifbares (eine Stimmungslage) gestalterisch darzustellen.

**Weiterführende Literatur:**

- Information zu japanischen Emoticons:  
<http://kaomoji.ru/en/> Zugriffsdatum: 31.3.2017  
<http://laughterizer.weebly.com/home/japanese-kaomoji-emotions>, Zugriffsdatum: 31.3.2017  
 Maraïke Bückling (dir.), Die phantastischen Köpfe des Franz Xaver Messerschmidt, München : Hirmer, 2006  
 Sharon Y. Tettegah, Martin Gartmeier, Emotions, Technology, Design, and Learning, London: Academic press, 2016

- 1 Abbildungen abrufbar unter: <http://digital.belvedere.at/highlights/248974/franz-xaver-messerschmidt/objects>, Zugriffsdatum: 2.4.2017.
- 2 Scott Fahlman, zitiert nach: Haluka Maier-Borst, Der :) war gestern, in: Zeit online, 22.5.2015, abrufbar unter: <http://www.zeit.de/2015/19/emojis-smartphone-technik-kommunikation>, Zugriffsdatum: 2.4.2017.
- 3 Abbildung abrufbar unter: <http://www.metmuseum.org/art/collection/search/358795>, Zugriffsdatum: 2.4.2017.



rechts: Abb. 5 traurig. Schülerarbeit

Abb. 6 – 7 froh. Schülerarbeiten

- 4 Abbildung abrufbar unter: <http://culturalinstitute.britishmuseum.org/asset-viewer/paul-gauguin-two-marquesans-a-monotype/EwFellxY7dr4hw?hl=en>, Zugriffsdatum: 2.4.2017.
- 5 Abbildung abrufbar unter: <https://www.jacksonsart.com/blog/2016/02/18/paul-wright-monotypes/>, Zugriffsdatum: 2.4.2017.

Verena Postl

# Konfliktstoff Textilien. Bekleidung in Religionen



Prof. Verena Postl MSc, MEd  
Geb. 1970. Nach der Matura Meisterklasse / Meisterprüfung für Damenkleidmachersin, mehrjährige Praxiserfahrung in der Textil- und Bekleidungsbranche. Pädagogisches Diplomstudium (Lehramt für NMS und ASO); Weiterbildungen (Masterlehrgang Kinder- und Jugendpsychologie); Unterrichtstätigkeit in VS, HS und NMS. Seit 2013 Entwicklung, Organisation und Durchführung von Lehrveranstaltungen im Bereich Textiles Werken an der PH NÖ – Campus Baden.

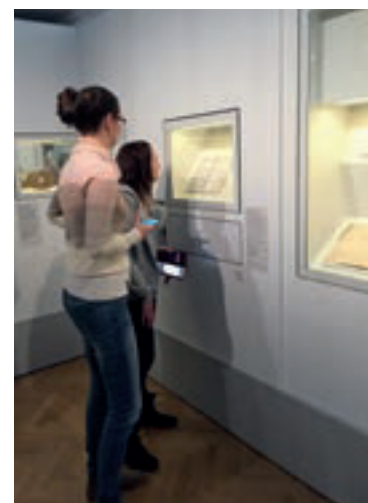
**Im Schulalltag stehen Lehrende wie Lernende zunehmend unterschiedlichen Glaubensrichtungen, Sitten und Moralvorstellungen gegenüber. Besonders unterscheidende Bekleidung ist oft Anstoß für Stigmatisierung und Vorurteile. Auch in Politik und Medien taucht der Konfliktstoff Bekleidung immer wieder auf. Vor allem Gesichtsverkleinerungen rufen Befremden, Unverständnis bis hin zu Angst hervor.**

Studierende des Lehramts Werken/ Fachbereich Textiles Werken der PH Niederösterreich nahmen daher in einem Semesterprojekt Textilien verschiedener Religionen unter die Lupe.

Zugrunde gelegt wurde dem Projekt die Frage, ob und wie Textilunterricht in der NMS gestaltet werden kann, der Wissen um eine kulturelle Vielfalt transportiert, dadurch (etwaige) Vorurteile von SchülerInnen abbaut und so ein reflektiertes, tolerantes Handeln in einer

multikulturellen Lebenswelt ermöglicht. Die angehenden PädagogInnen hatten dabei den Blick in ihrer forschenden Haltung nicht vorrangig auf religiöse, sondern auch auf den Einfluss kultureller, regionaler und geografischer Aspekte der Bekleidungstraditionen gerichtet.

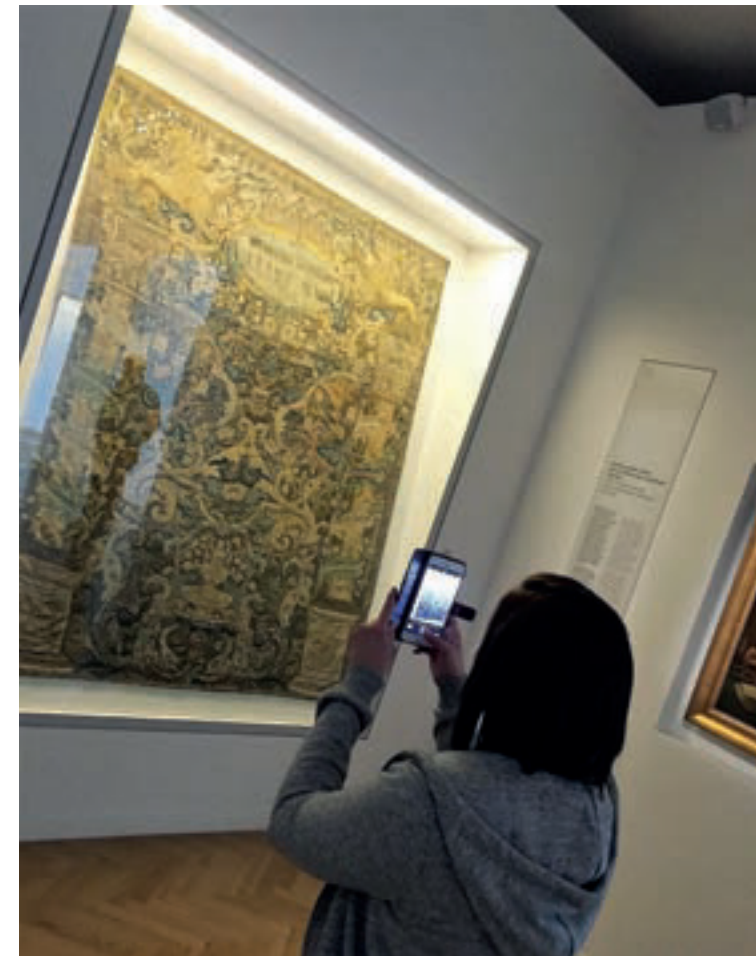
Das Beleuchten der Hintergründe und Zusammenhänge der Bekleidungstraditionen verschiedener Völker soll einem unreflektierten Bewerten von Mitmenschen entgegenwirken und eigene Traditionen erkennbar machen. Die kulturelle Vielfalt im Klassenzimmer kann so



als Ressource genutzt werden, um andere Kulturen kennen zu lernen. Im Idealfall wird sichtbar, wie anfangs Fremdes nicht mehr fremd ist.

Zu Beginn recherchierten die Studierenden im Internet und sichteten Fachliteratur. (Abb.1) Dabei wurden Fakten um Rohstoffbesonderheiten, Bezeichnung und Funktion der Bekleidung gesammelt, geografische und klimatische Gegebenheiten miteinbezogen und Fotomaterial zu den textilen Exponaten betrachtet.

Nicht nur Bekleidung, auch charakteristische Textilien aus dem Wohnbereich



und bei religiösen Zeremonien wurden berücksichtigt. Geachtet wurde stets darauf, dass gesammelt und betrachtet und nicht gewertet wurde. Das dabei erworbene Wissen soll Grundlage für ein pädagogisch-professionelles Handeln im Sinne von interkulturell-kompetentem Handeln darstellen.



Anschließend wurden die Ergebnisse in Gruppen präsentiert. Dabei tauchten gleichermaßen neue Erkenntnisse wie neue Fragen auf.

Ausgestattet mit dem neuen Wissen und mit Neugier auf Antworten besuchten die Studierenden gemeinsam das Jüdische Museum (Abb.2), ein buddhistisches Zentrum und das Islamische

Seite 6, links:  
Abb. 1: Studierende sichten Printmaterial und recherchieren im Internet

Seite 6, Mitte:  
Abb. 2: Studierende treffen ExpertInnen im Jüdischen Museum Wien  
Abb. 3: Zeitgemäße Museumspädagogik: Studierende fotografieren Textilien aus den Exponaten des Jüdischen Museums mit dem Handy

Seite 7, links:  
Abb. 4  
Studierende fotografieren Textilien aus den Exponaten des Jüdischen Museums mit dem Handy

Abb. 5 u 6: Plakate informieren über Bekleidungs-traditionen

Seite 7, rechts unten:  
Abb. 7: Wickeln eines buddhistischen Mönchsgewandes an einer Kleiderpuppe

Abb. 8 und 9: Muslimische Bekleidung in Barbie-Puppen-Format  
 Abb. 10: Kippot gehäkelt  
 Abb. 11: Leihgaben der Badener Synagoge  
 Abb. 12: Studierende zeigen Textilien aus ihrem eigenen Kulturkreis



Glaubenszentrum in Wien. Bei den sehr unterschiedlich verlaufenden Exkursionen führten die Studierenden Interviews mit Vertretern der jeweiligen Religionsgemeinschaften.

Im jüdischen Museum erhielten die TeilnehmerInnen etwa den Auftrag, alle im Museum befindlichen Textilien mit dem eigenen Handy zu fotografieren. (Abb. 3 + 4) Die Fotos dienten als Grundlage für ein gemeinsames Zuordnen von Bedeutung, Funktion und Herkunft der Textilien.

Angetan von dieser ansprechenden Form der Museumspädagogik wurden erste Überlegungen zur eigenen Abschlusspräsentation des Projektes angestellt.

Entsprechend einer zeitgemäßen Museumspädagogik sollten die Exponate in unterschiedlicher medialer, mehrperspektivischer Art dargelegt werden.

PowerPoint-Präsentationen und Plakate transportierten in Text und Bild Informationen zu Bekleidungs-traditionen. (Abb. 5+6)

An Kleiderpuppen konnte man das Wickeln eines Saris und eines buddhistischen Mönchsgewandes nachvollziehen. (Abb. 7)

Muslimische Bekleidung wurde von den Studierenden in Barbie-Puppen-Format genäht. (Abb. 8+9)



Angeregt vom Besuch im Jüdischen Museum fertigten Studierende gehäkelt und gefilzte Kippot. (Abb.10)

Angereichert wurde die Ausstellung durch Leihgaben von Glaubensgemeinden und Privatpersonen. (Abb. 11-14)



Das Ergebnis war eine multilaterale Ausstellung an der PH NÖ, die thematisch passend im Rahmen einer Lehrgangspräsentation und eines Impulsvortrages des BMI zum Thema „Migration, Asyl & Schule“ eröffnet wurde. (Abb. 15)

In einer abschließenden Projektreflektion gaben die Studierenden an, umfangreiches Wissen erworben zu haben, welches ihr pädagogisches Handeln professionalisiere.

„Das Fremde rückte durch die Gelegenheit des aktiven Handelns und Darstellens näher und wurde im wahrsten Sinne des Wortes greifbar.“



Abb. 13: Studierende zeigen Textilien aus ihrem eigenen Kulturkreis  
 Abb. 14: Bunte Farben und kostbare Textilien sollen zum (Um)Denken anregen  
 Abb. 15: Angehende WerklehrerInnen als Repräsentanten für einen zeitgemäßen Textiltunterricht



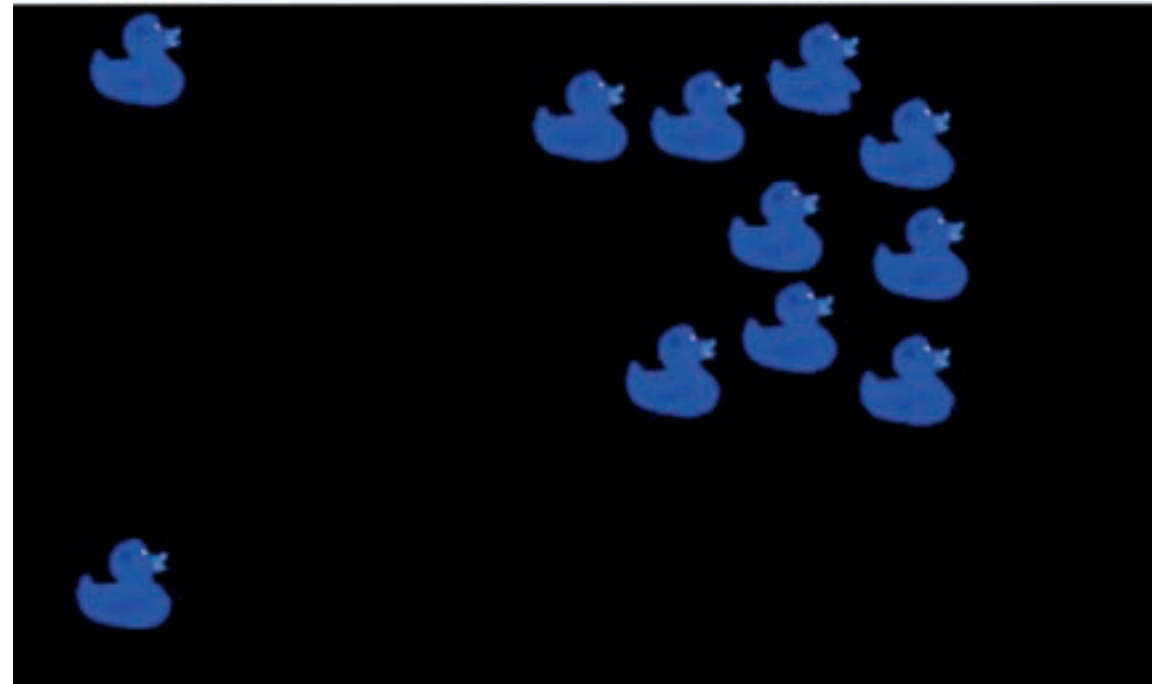


Abb. 1: Das Stilmittel der Häufung (Quelle: eigene Darstellung.)

Wolfgang Weinlich

# Visuelle Rhetorik

## Zum Zusammenhang von bildnerischen und rhetorischen Stilmitteln im Kunstunterricht der Primarstufe: ein didaktischer Vorschlag

**Diese didaktische Skizze unterbreitet einen Vorschlag zur Untersuchung des Zusammenhangs von rhetorischen und bildnerischen Stilmitteln im Kunstunterricht der Primarstufe. Die zugrunde liegende Bewegung verläuft von der Sprache zur Bildsprache. Die Lernenden wählen selbst, welchen Techniken sie sich im Rahmen des Stilmittels Verstärkung im Besonderen widmen wollen. Der Vorschlag erstreckt sich über zwei Unterrichtseinheiten zu je 90 Minuten.**

### 1 Rhetorik und Visualität

Die Begriffe rhetorisches und bildnerisches Stilmittel werden zwar gewöhn-

lich beide verwendet. Das rhetorische Stilmittel hat aber, ganz anders als das bildnerische, eine lange Geschichte der Kanonisierung, Systematisierung und Kompendienbildung hinter sich. Diese setzt spätestens bei Aristoteles ein. Sie liegt der klassisch römischen, wie der christlich mittelalterlichen Hochkultur mehr oder weniger zugrunde (vgl. Ueding 2005). Was bildnerische Stilmittel sind, ist allgemein anerkannt: Komposition, Einsatz von Farbe und von Licht und Schatten, genauso wie grundsätzliche Techniken wie Strich oder persönliche Formensprache eines Künstlers. Den bildnerischen Stilmitteln ist allerdings in der westlichen Tradition nicht annähernd die gleiche Aufmerksamkeit zuteil geworden wie den rhetorischen.

Sie sind vielmehr weitgehend dem bildenden Künstler als Spezialisten überlassen geblieben und kaum theoretisch bearbeitet worden. Sie haben heute daher auch stärker den Nimbus des persönlichen Ausdrucks. Das rhetorische Mittel jedoch wird – zumindest von den klassischen Kompendien – stärker unter dem Gesichtspunkt seiner objektiven Gesetzmäßigkeiten und seiner Systematisierung betrachtet.

Vor diesem Hintergrund scheint es für den Kunstunterricht naheliegend, zur Erforschung des Zusammenhangs von rhetorischen und bildnerischen Mitteln von einfachen rhetorischen Figuren auszugehen und die Geste, Haltung und Kommunikationsintention, die diese jeweils verkörpern, in Bildsprache zu übertragen.

Die vorliegende didaktische Skizze unternimmt dies beispielhaft mit dem rhetorischen Mittel der Verstärkung.

### 2 Verstärkung

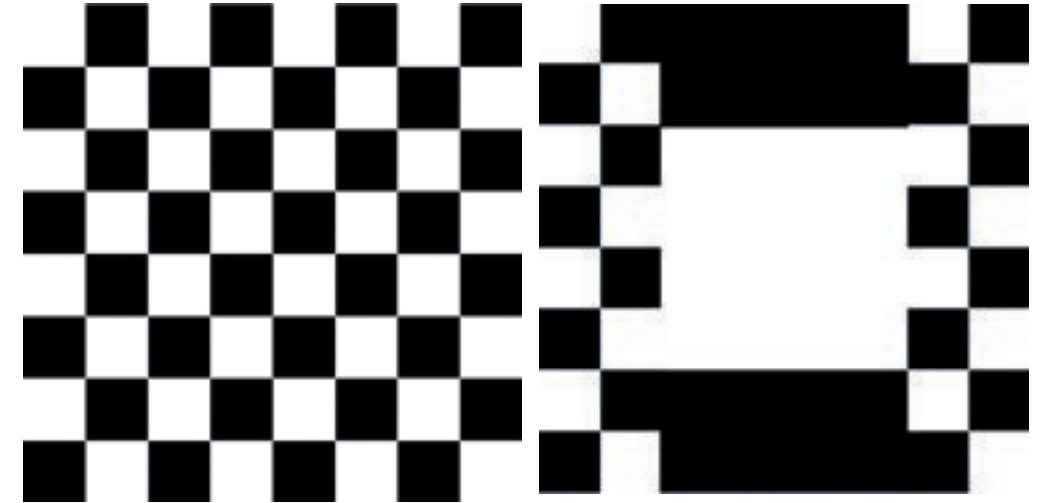
Die Verstärkung im rhetorischen Sinn meint die Intensivierung, Hervorhebung und Emotionalisierung der Kernaussage. Eine Reihe von Techniken ruft diesen Effekt hervor. Darunter sind Wiederholen, Ordnen, Häufen, Kontrastieren, Rhythmisieren und Steigern, um nur einige zu nennen. Diese lassen sich leicht ins Bildnerische übertragen. (vgl. Hermann-Ruess 2014, 40ff.).

Wiederholen macht den Gehalt der Kommunikation einprägsam. Die Technik wird in Politik und Werbung allgegenwärtig eingesetzt. Wiederholungen machen eine Aussage eindringlich und erschweren das Vergessen (vgl. Hermann-Ruess 2014, 40).

Die Ordnung eines Kommunikationsinhaltes macht ihn für uns wiedererkennbar. Ordnung kann in einer Bewegung von Theorie zu Praxis bestehen, vom Kleinen zum Großen, vom Vergangenen zum Zukünftigen usw. Ordnung macht unserem Gehirn die Dechiffrierungsleistung leichter. Auch eine gewisse Vorhersagbarkeit im Zuge dieser Ordnung wirkt positiv und schafft Vertrautheit mit dem Inhalt (vgl. Hermann-Ruess 2014, 41).

Häufen wirkt der Ordnung zunächst eigentlich entgegen. Der Empfänger der Botschaft hat die Wahl, welche Perspektive er einnimmt. Häufung kann auch inhaltlich gemeint sein und dann z.B. mit Übertreibungen erreicht werden (vgl. Hermann-Ruess 2014, 42).

Kontrastieren bedeutet in der Rhetorik das Setzen von Antithesen, wie hell und dunkel, gut und böse, rechts und links usw. Auch Lächerlichkeit und Ironie spielen hier eine Rolle, weil damit die eigene These durch den Kontrast stärker hervorgehoben wird (vgl. Hermann-Ruess 2014, 42).



Die Steigerung ist in der Rhetorik vermutlich deshalb eine besonders beliebte Ordnungsstruktur, weil sie leicht anzuwenden ist und dennoch Raum für Kreativität eröffnet (vgl. Hermann-Ruess 2014, 41).

### 3 Von der Sprache zur Bildsprache

#### 3.1 Erste Unterrichtseinheit

In der ersten Unterrichtseinheit werden die theoretischen Grundlagen (s. Absatz 2) in Gruppen spielerisch erarbeitet. Dafür werden etwa 45 Minuten benötigt. Die oben angeführten rhetorischen Techniken stehen bereits an der Tafel und werden kurz stichwortartig erläutert. Es kann mit Post-It-Streifen gearbeitet werden oder auch nur mit Tafelkreide (Punkte oder Striche in aufgezeichneten Kästchen an der Tafel), um beispielhaft das Stilmittel Häufen zu erarbeiten.

In Gruppen von drei bis vier Lernenden werden diese vorgestellten Techniken nun eingesetzt, indem die Kinder sich gegenseitig Themen zuweisen, die dann rhetorisch verstärkt mittels Zeichnung, Collage oder auch in einem Grafikprogramm am Computer oder Smartphone zum Besten gegeben werden.

Beispiele für mögliche Themen: Die sternklare Nacht, Tag-Nacht-Gleiche, Flimmer-Kiste im dunklen Keller, Riese und Zwerg, Landzunge, Glühbirnen(garten) ...

Die erste Einzelaufgabe besteht dann in einer abstrakten bildnerischen Umsetzung einer der Verstärkungs-Techniken. Welche Technik gewählt wird, entscheiden die Lernenden selbst. Wenn sich die selbst gewählte Aufgabe als zu schwierig, langweilig oder in anderer Weise frustrierend erweist, werden weitere Versuche gestartet. Es sollte aber ausreichend Zeit und Aufmerksamkeit auf die letztendlich gewählte Aufgabe verwendet werden; deshalb ist die Zeichnung mit Blei- oder Buntstiften weniger geeignet als eine Ausführung mit Deckfarben oder zumindest Filzstiften.

Für die Einzelaufgabe wählen die Lernenden nicht nur eine Verstärkungs-Technik, sondern auch ein gegenständliches oder abstraktes Symbol oder eine abstrakte Form aus. Im Zuge der Technik werden die Symbole und Formen verändert, etwa in unterschiedlichen Farben wiederholt, oder entsprechend der Technik auf dem Blatt, etwa in unterschiedlichen Größen von klein bis groß, angeordnet. Im Beispiel (Abb. 1) ist die blaue Ente dieses Symbol bzw. diese Form. Die gewählte Technik ist die Häufung. Für jede der Techniken steht eine geeignete Veranschaulichung, ähnlich der von Abb. 1, zur Verfügung; allerdings nicht, um den Lernenden Zielvorgaben zu setzen, sondern um die Aufgabe an sich eindeutig zu erklären.

links: Abb. 2: Das Stilmittel des Kontrastierens – kontrastarm

rechts: Abb. 3: Das Stilmittel des Kontrastierens - kontrastreich (Quelle: eigene Darstellung.)



Wolfgang Weinlich, geboren 1980 in Salzburg, unterrichtet seit 2005 im Schwerpunktgymnasium Boerhaavegasse, sowie seit 2014 an der Pädagogischen Hochschule Bildnerische Erziehung.

Ziel der Einzelaufgabe ist es, mit dem Einsatz von Stilmitteln Erfahrungen zu sammeln. Mehrere unterschiedliche Versuche sind von Vorteil. Die Lernenden machen dabei auch damit Erfahrungen, welche Mittel für sie leichter ins Bildnerische übertragbar sind, welche Mittel auf sie selber stärker wirken usw. In der verbleibenden Zeit der Doppelstunde wird experimentiert. Gerade weil es sich im oben genannten Beispiel um die stereotype Darstellung einer Ente handelt, wird den SchülerInnen durch den bewussten Einsatz der Häufung leichter bewusst, welches Mittel sie sich bedienen. Gerade die stereotype Darstellung eignet sich besonders gut für diese Übung. Dadurch ist ein schnelleres Verstehen gewährleistet. Stereotype erleichtern bzw. sind Voraussetzung für gelingende Kommunikation, auch wenn sie Klischees weitertragen, die unsere Wirklichkeit ausmachen. (vgl. Symbolbegriff, Keller 1995)

### 3.2 Zweite Unterrichtseinheit

In der zweiten Einzelaufgabe wird das bearbeitete Stilmittel in einer konkreten visuellen Kommunikation verwendet. Die Lernenden machen dabei Erfahrungen, wie Bilder zur Kommunikation eingesetzt werden. Besonders entscheidend ist bei dieser Aufgabe, dass die Lernenden sagen können, was sie ursprünglich ausdrücken wollten. Geeignete Kommunikationsinhalte wären zum Beispiel „meine Familie ist glücklich“ oder „das Gewitter ist furchtbar“; im ersten Fall könnte man, ähnlich wie das Entchen in Abb. 1, lachende glückliche Gesichter gehäuft anordnen, im zweiten würde vielleicht die Technik des Kontrastierens passen, um das dunkle Gewitter von einem sonst hell und freundlich gestalteten Blatt abzuheben.

Die Technik des Kontrastierens könnte ebenso mittels folgenden Beispiels geübt werden: Die Kopie eines Schachbretts dient als Grundlage der Auseinan-

dersetzung. Durch Umordnen der Felder werden größere und kleinere schwarze bzw. weiße Flächen mittels Collage geschaffen, welche möglichst kontrastreich bzw. kontrastarm gestaltet werden. (Abb.2 und 3)

Eine weitere Option ist, das Stilmittel Ordnung zu erarbeiten. Beispielhaft bespricht man Werke vom Künstler Urs Wehrli und lässt SchülerInnen ein Foto von persönlichen Gegenständen oder Alltagsgegenständen machen. Die Ausdrücke werden zerschnitten und neu geordnet (nach Farben, Formen, Größen, Gegenständen, Marken, Wertschätzung, bzw. Harmonie und Dynamik).

Möchte man weiter in Richtung Bildbetrachtung arbeiten, eignet sich besonders in der Primarstufe die Verwendung des Stilmittels Synästhesie.

Mit Synästhesie werden verschiedene Sinne bzw. Sinneseindrücke verbunden. Mögliche Beispiele: „So frisch klingt nur der Sommer“ oder „Ich kann dieses Bild förmlich hören“ – gültig nicht nur bezogen auf „Der Schrei“ von Edvard Munch, sondern für Bilder aller Arten, z.B. Plakatwerbungen. Mittels eines 5-Sinne-checks werden die Bilder besprochen und analysiert. Was kann ich sehen – hören – riechen – schmecken – ertasten? Praktisch können die SchülerInnen im Anschluss an die Bildbetrachtung zum Beispiel mit Collagen arbeiten.

### 4 Ausblick

Die Beschäftigung mit rhetorischen Stilmitteln ist eine ausgezeichnete Gelegenheit, um bildnerische Produktion als Kommunikation verstehen zu lernen. Die Herausforderung des Stilmittels macht klar, dass wir nicht nur aus Intuition oder nur zum Spaß malen und zeichnen. Wir versuchen bewusst, eine Aussage zu machen, die andere mitreißt, sie emotional trifft, für sie verständlich wird. Die Bildproduktion der Werbung, des Fernsehens und anderer visueller Umwelten

sind beinahe ausschließlich in dieser Art durchdacht, strukturiert und gestaltet. Die selbstständigen Erfahrungen der Lernenden legen eine Basis dafür, sich später bewusster sowohl rezeptiv als auch gestaltend in diesen Bildwelten zu bewegen.

Das Stilmittel „Verstärkung“ wurde für die didaktische Skizze ausgewählt, weil es einfach und schnell zu verstehen und zu gestalten ist. Bei aller Einfachheit leitet es dennoch dazu an, die bildliche Kommunikation bewusst zu strukturieren; nicht nur anhand bestimmter Regeln, sondern auch im Zusammenhang dessen, was das Gegenüber der Kommunikation verstehen kann, was es befreit oder verärgert oder begeistert. In höheren Klassen können die Aufgabenstellungen erweitert werden. Am Beispiel des Kontrastierens könnten Graustufen ins Schachbrett eingeführt oder auch bis zu Permutationen abgewandelt werden. Die anderen Stilmittel eignen sich ebenso gut für interessante Aufgabenstellungen.

Die Bewegung von der Sprache zur Bildsprache rührt zum einen offensichtlich daher, dass ihr in unserer Kultur weniger Aufmerksamkeit zugekommen ist und derzeit (noch) zukommt. Umgekehrt aber dürfte eine ganzheitliche Beschäftigung mit dem Thema, die eben auch Bildproduktion und visuelle Kommunikation mit einschließt, eine didaktisch und pädagogisch vorteilhafte Verknüpfung darstellen.

### Literatur

- Hermann-Ruess, Anita (2014): Emotionale Rhetorik: Mit Worten begeistern, beeindrucken, berühren. Offenbach: Gabal.
- Ueding, Gert (2005): Klassische Rhetorik. München: Beck.
- Keller, Rudi (1995): Zeichentheorie: Zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag

# Von der „Weisheit der Vielen“.

## Tagungsbericht zur „Bodenseekonferenz: Wandlungen gestalten“.

Die „Bodenseekonferenz: Wandlungen gestalten“ fand vom 29. September bis 1. Oktober 2017 an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen statt. Organisiert wurde die trinationale Arbeitstagung von VertreterInnen österreichischer, deutscher und Schweizer Hochschulen und Universitäten sowie den jeweiligen Fachverbänden. Inhaltlich konzentrierte sich die Konferenz auf die Themenfelder Transkulturalität, Flucht und Migration und problematisierte somit den Wandel der gesellschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen von Kunstpädagogik (D), Bildnerischer Gestaltung (CH) und Bildnerischer Erziehung (A). Ziel der Tagung war die Ausarbeitung einer Praxistheorie, um kunstpädagogische Handlungsfähigkeit im Umgang mit Diversität und kultureller Vielfalt systematisch auszubauen. Damit suchte die Bodenseekonferenz einen direkten Anschluss an das 2012 erarbeitete Nürnberg-Paper, dessen Thesen nun für die Praxis konkretisiert werden sollten.

Im Zentrum stand folglich die Sichtung und Auswertung von bereits erprobten Projekten aus dem schulischen, außerschulischen und hochschulbezogenen Bereich dreier benachbarter Länder, was sowohl die Breite des Reflexionsrahmens als auch die angesprochene Zielgruppe der Tagung verdeutlichte. Pa-



Abb. 1: Impressionen aus den Workshops

ralle zu der kollegialen Arbeit in Workshops wurden zentrale Einsichten, die bei der Arbeit in den Workshops entstanden, in einem so genannten Clusterbüro gesammelt, ausgewertet und gefiltert. Keynote Vorträge ergänzten das Programm und gaben wichtige Impulse für die Diskussionen. Eine Podiumsdiskussion mit Kulturschaffenden und ein performativer Vortrag von Studierenden der PH Luzern unterstrichen zudem den multiperspektivischen Blickwinkel der Konferenz.

### Strukturierung durch Keynote Vorträge

In ihrer Begrüßung hob die Rektorin der PH Thurgau, Frau Priska Sieber, bereits den alltäglichen transkulturellen Austausch der Region um Kreuzlingen hervor. Es folgten einleitende und begrüßende Worte durch Vertreter der Fachverbände.

In einem Einführungsvortrag verwies daraufhin Ansgar Schnurr (Justus-Lie-

big Universität Gießen) auf die Konzeption der Transkulturalität nach Wolfgang Welsch und betonte zugleich einen „Wandel“ im Sprechen über Transkulturalität. Schnurr kontextualisierte Reichweite und Relevanz der Konzeption anhand von Beobachtungen zur diesjährigen Documenta und zur eine Woche zurückliegenden Bundestagswahl in Deutschland. Er beschrieb heutige transkulturelle Entwicklungen als divergente Prozesse zwischen „Öffnungen“ und „Schließungen“. Die transkulturelle Kunstvermittlung fordere einen Perspektivwechsel – von den „roots“ hin zu den „routes“ der Subjekte – und einen reflektierten Umgang mit Alterität, Ambiguität und Dissens, die es zu „entdecken“, „auszuhalten“ und zu „gestalten“ gelte.

Auch der Vortrag von Andreas Langenohl (Justus-Liebig Universität Gießen) am zweiten Konferenztag bot eine aufschlussreiche Erweiterung der Konzeption der Transkulturalität. Langenohl





Abb. 2: Podiumsdiskussion mit Etrit Hasler (Slampoet), Esen İşik (Filmemacherin), Birgit Weyhe (politische Comics), Martin R. Dean (Schriftsteller) und Silvia Henke (Moderation) (v.l.n.r.)

kritisierte u. a. Welschs Vernachlässigung des Potenzials einer essentialistischen Positionierung, das beispielsweise Gayatri Spivaks „strategischer Essentialismus“ beschreibe. Langenohl problematisierte das Verhältnis zwischen der Fähigkeit, „Kulturen-als-solche“ anzuerkennen und zugleich stets die Wandlungsdynamik und Vorläufigkeit von Kulturen mitzudenken. Beide Perspektiven hätten Relevanz und Legitimation. Mit Verweis auf die Konzeption der „Transkulturation“ des kubanischen Theoretikers Fernando Ortiz Fernández präzisierete Langenohl schließlich die Bildungs- und Konstitutionsprozesse von Kulturen. Der Keynote Vortrag des dritten Tages von Julia Hagenberg (Leiterin der Abteilung Bildung der Kunstsammlung NRW) konzentrierte sich auf den außerschulischen Bereich. Unter einer globalen Perspektive wolle die Kunstsammlung NRW die „Erzählung der Sammlung“ sowohl auf kuratorischer Ebene als auch auf der Ebene der Vermittlung öffnen und neu strukturieren. Hagenbergs Vortrag problematisierte die Strukturen der Institutionen, welche über „Sichtbarkeit“, den Kanon und das

Verständnis von Moderne entscheiden, und stellte die Frage, wie diese Strukturen durch die Vermittlungsarbeit des Museums langfristig verändert werden können.

#### Erkenntnisse aus den Workshops

Die Präsentation der schulischen und außerschulischen Projekte in den Workshops (Abb. 1 und Titelbild) wurde von einer intensiven Aushandlung zentraler Konzeptionen des Theoriefeldes begleitet. Viele WorkshopleiterInnen stellten in ihren Präsentationen direkte und produktive Anschlüsse an die Keynote Vorträge her.

In der ersten Workshop-Runde thematisierte u. a. Lutz Schäfer (PH Karlsruhe) die kulturelle Prägung heutiger Kinder und Jugendlicher, folglich deren „roots“. Schäfer verband diesen Blick auf die Herkunft jedoch mit den Fragen „Wohin die Kinder (er)ziehen? Wohin die Kinder ziehen lassen?“ Der Workshop problematisierte die Kontexte und (normativen) Ziele ästhetischer Erziehung, den Umgang mit Differenzen und Fragen der (Be)Wertung.

Annette Schemmel (Gymnasium München-Moosach) präsentierte am zweiten Tag Projekte mit jungen Geflüchteten im außerschulischen Bereich. Diese künstlerischen Projekte, so Schemmel, agieren im Spannungsverhältnis zwischen (psychologischer) Stabilisierung der Geflüchteten einerseits und der gezielten Impulsgebung für die Zukunft andererseits. Die anschließende Diskussion problematisierte u. a. den Bildbegriff und reflektierte Bedingungen und Möglichkeiten der Kanon- und Methodenerweiterung.

Werner Fütterer (Europa-Universität Flensburg) sensibilisierte für die teils sehr unterschiedlichen regionalen Kontexte und Rahmenbedingungen transkultureller Projekte: In der Grundschule Süderlügum nahe der deutsch-dänischen Grenze wurden Projekte zu „Fremdheit“ in einem gesellschaftlichen Kontext realisiert, in dessen alltäglicher Lebenswelt Migration und Geflüchtete nur durch die Medien präsent seien.

Zeitgenössische hybride Kunstwerke bildeten die Basis für Jörg Grütjens Projekte (UNESCO-Schule Kamp-Lintfort) in der gymnasialen Oberstufe. Grütjen verdeutlichte, wie mit SchülerInnen Prozesse der Hybridisierung und Aneignung reflektiert und gestalterisch erprobt werden können. Ziel der Projekte sei, die Aufmerksamkeit auf Verbindendes zwischen Kulturen zu richten. Die Diskussion problematisierte u. a. Fragen der Macht, die mit den Begriffen Hybridität und Aneignung einhergehen.

Die Ethnologin und Kuratorin Gaby Fierz stellte das Projekt „YOLDA KIOSK“ vor („yolda“ türkisch = unterwegs). Das Projekt basiere auf biografischen Interviews, in denen türkisch-Schweizer-MigrantInnen von ihren Erfahrungen mit (Trans)Migration berichten: von dem Wunsch nach Heimkehr und von Momenten der Emanzipation. Die Interviews wurden in Form eines „Kiosk“ in

öffentlichen Räumen in der Türkei und der Schweiz präsentiert.

Aus Österreich berichtete u. a. Rolf Laven (PH Wien) über das Kommunizieren mit der Bildsprache des Graphic Novels in Flüchtlingslagern in Algerien.

#### Ein vielschichtiger Blickwinkel

Der erste Tag endete mit einer Podiumsdiskussion mit Kulturschaffenden (Abb. 2). Ähnlich wie in den Workshops wies auch die Podiumsdiskussion mehrfach auf das Potenzial des Bildes bzw. der Kunst hin, als Ausdrucksmittel jenseits der Sprache Selbstvergewisserung zu ermöglichen. Dieses Potenzial wurde auch in dem performativen Vortrag „PushChios“ am zweiten Tag deutlich (Abb. 4). Studierende der Hochschule Luzern stellten in ihrem subjektiven Erfahrungsbericht eindringlich die Situation eines Flüchtlingslagers der Insel Chios dar: Lärm, Enge und



emotionale Unruhe. Prägnant stach in diesem Kontext der Ausruf „Ich lerne Grenzen zu setzen!“ hervor.

#### Bilanz

Von allen TeilnehmerInnen wurde die produktive und kollegiale Arbeitsatmosphäre gelobt sowie die hervorragende Tagungsorganisation. Die gemeinsamen Abendprogramme, u. a. eine Besich-

tigung des Konzils in Konstanz, unterstützten diese positive Atmosphäre. Die Tagung endete mit der gegenseitigen Versicherung der TeilnehmerInnen, auch zukünftig gemeinsam an der Thematik weiterzuarbeiten.

Informationen finden sich unter <http://www.transkultur-bodensee.eu/> Jana Tiborra, Gießen

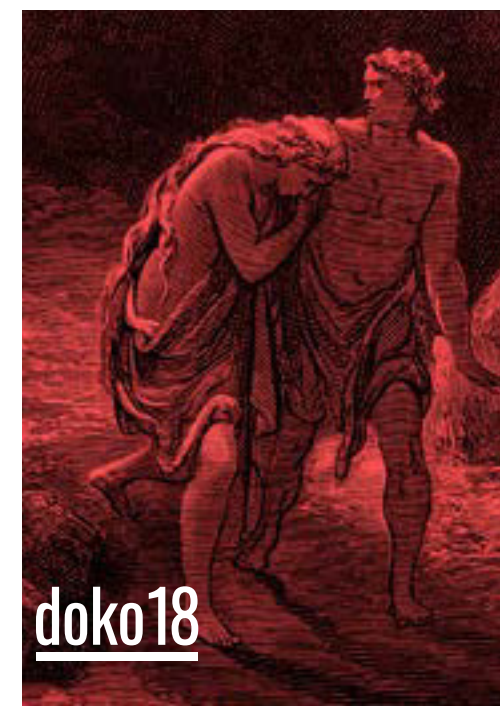
Jana Tiborra (Jg. 1989) studierte Kunst und Anglistik an der Kunstakademie Düsseldorf und der Universität zu Köln. Seit 2017 ist sie Doktorandin am International Graduate Centre for the Study of Culture und Lehrbeauftragte am Institut für Kunstpädagogik der Justus-Liebig Universität Gießen. Kontakt: [Jana.Tiborra@kunst.uni-giessen.de](mailto:Jana.Tiborra@kunst.uni-giessen.de)

#### Rechte Seite:

Abb.3: Performativer Vortrag „PushChios“ von Studierenden der Hochschule Luzern

#### Fotografen:

Fabian Santschi und Martin Beck



## Zurück in die Zukunft! Kunstgeschichte neu entdecken.

Die Geschichte der Kunst ist ein wesentliches Fundament jeden Kunstunterrichts. In der alltäglichen Praxis wird jedoch oft ein Bogen um sie gemacht. Reduziert auf Stilgeschichte und reines Faktenwissen, wirkt sie eher trocken auf Lernende wie Lehrende.

Aber in der Geschichte der Kunst wird das ungeheure Potenzial der Kunst überhaupt deutlich: Sie bietet ein faszinie-

rendes und spannendes Entdeckungs- und Erlebnisfeld. **doko18** will dieses Potenzial zum Tragen bringen und mit Ihnen gemeinsam erkunden. Vor allem geht es darum, lebensweltliche Bezüge zu Lernenden von heute herauszuarbeiten. In 11 Sektionen und zahlreichen Workshops ist dazu Gelegenheit. Bringen Sie Ihre Erfahrungen ein oder lassen Sie sich einfach überraschen von neuen Möglichkeiten, Kunstgeschichte in Ihrem Unterricht fundiert und innovativ zu vermitteln.

**Anmeldung über [www.doko18.de](http://www.doko18.de)**

**Doppelkongress: Kunst · Geschichte · Unterricht**  
**Kongress Part 1: Universität Leipzig 23.–24. März 2018**  
**Kongress Part 2: Akademie der Bildenden Künste München 15.–17. November 2018**

Gustave Doré, Die Vertreibung aus dem Paradies, Bibelillustration (Ausschnitt), 1866

Thomas Stuber

# Bildungswert Technisches Werken<sup>1</sup>

## Bezugswissenschaften

### Technik und Design

Die verwirrend große Anzahl unterschiedlicher Fachbezeichnungen im deutschsprachigen Raum wirkte sich nachteilig auf Akzeptanz und damit langfristig auch auf den Bildungswert des Fachs aus. Fachbezeichnungen wie «Technisches Gestalten» (neuer Lehrplan 21 in der Schweiz) oder «Technisches Werken» generieren keinen offensichtlichen Bezug zu den naheliegenden Bezugswissenschaften Technik und Design. Zudem ist die handlungsorientierte Fachbezeichnung in anderen Fächern wie Sport (statt «Turnen») oder Musik (statt «Singen») längst verabschiedet worden.

Der Begriff Technik betont, dass ein Technikinteresse und -verständnis gefördert wird. Der Name Design ist ein Hinweis auf die Bezugsdisziplin; es geht dabei immer um eine entwerfende, ästhetische, gestalterische (Design) und zugleich um eine technische, konstruierende, funktionale (Technik) Auseinandersetzung. Diese soll in verschiedenen Materialbereichen zeitlich entsprechend mit berücksichtigt sein.

### Mehrperspektivische Erschließung

«Technisches Werken» soll zur geistigen Bewältigung von Technik und Design beitragen. Dieser Anspruch beinhaltet den gekonnten, kritischen Umgang mit Technik und Design und lässt das eher intuitive Hantieren mit technischen Dingen in eine explizite und reflektierte Handlung münden. Absicht

eines gegenwärtigen und zukunftsorientierten Fachverständnisses müssen die mehrperspektivische Erschließung von Technik und Design durch Wahrnehmen, neue Methoden wie «Wache Anschauung» (siehe Kasten) sowie das problemorientierte Entwickeln von Produkten mit Bezügen zur technischen Lebenswelt sein.

Ein umfassender Technikbegriff beinhaltet dabei nicht nur das Produkt, das hergestellt wird, sondern berücksichtigt alle menschlichen Handlungen, die bei dessen Herstellung, dem Gebrauch und der Entsorgung anfallen. Die Prozesse sind Teil der Technik und deshalb auch des Unterrichts.

Ein umfassendes Designverständnis betont den Gestaltungsprozess, die Produktqualität und die wahrnehmbare und mit Bedeutung bedachte Eigenschaft eines Produkts. Die Prozesse sind Teil der Bezugswissenschaft Design und deshalb auch des Unterrichts.

### Bedingungen zur Allgemeinbildung

Technisches Handeln war in den älteren Fachmodellen meist auf die Herstellung eines Gegenstands beschränkt; Bienhaus<sup>2</sup> spricht in diesem Zusammenhang von «Produktionshandeln». Im Gegensatz dazu beinhaltet technisches Erschließungshandeln die Herstellung, den Gebrauch, die Bewertung und die Entsorgung von Technik. Es ist durch eine Verzahnung von Theorie und Praxis gekennzeichnet. Es schafft die Grundlage für ein aktuelles Technik- und De-

signverständnis und soll von den Lehrpersonen mit zunehmendem Alter der Lernenden stärker ins Zentrum gerückt werden. Technisches Handeln im Sinne von Erschließungshandeln ist ein Kernelement, um ein aktuelles Fachverständnis im Technischen und Textilen Gestalten umzusetzen.<sup>3</sup>

Dasselbe gilt für die Handlungs- und Problemorientierung im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses. Erschließungshandeln grenzt sich ab vom bloßen Tun, bei dem Schülerinnen und Schüler zwar aktiv und motiviert sind, mit dem aber keine Lerneffekte verbunden sind. Handeln soll ein geistiges und handelndes Durchdringen des Problems sowie ein Bemühen um Lösungen ermöglichen.

Folglich müssen auch die Methoden aus dem produktbezogenen Unterricht erweitert werden: Die fachspezifischen Unterrichtsverfahren sollen sowohl die Problemorientierung als auch die Sach-, Gesellschafts- und die Bewertungsperspektive einbeziehen. Technikdidaktiker betonen die entscheidende Rolle der Methoden und die Notwendigkeit der Vielfalt der Methoden.

### Technische & ästhetische Bildung

Das Ziel technischer Bildung ist der bewusste und verantwortungsvolle Umgang mit Technik bei der Planung und Herstellung, bei ihrer Verwendung und ihrer Auflösung in privaten, öffentlichen und beruflichen Lebensbereichen. Zen-

trales Anliegen ist dabei die Förderung des Verständnisses für die Wirkungsweise und den Aufbau technischer Objekte und Systeme wie auch die Einsicht in die grundlegenden gesellschaftlichen, humanen und ökologischen Zusammenhänge.

Die Ästhetik ist die Wissenschaft der sinnlichen Erkenntnis, sie erforscht und beschreibt sowohl den Prozess des Wahrnehmens wie auch die Verarbeitung des Wahrgenommenen und das daraus resultierende Erkennen. Wahrnehmen und Handeln sind in der ästhetischen Bildung deshalb die bestimmenden Erkenntniswege. Wahrnehmung und Empfindung wird erst durch ihre Reflexion und Deutung zur ästhetischen Erfahrung. Zu dieser Erfahrung muss in einem zweiten Schritt deren Verarbeitung treten. Eine Methode der Verarbeitung ist die Gestaltung.

Design als vernetzter Gestaltungsprozess ist zwingender Bestandteil jeder technischen Entwicklung. Der bewusste Umgang mit Design als Produkteigenschaft und mit der Zeichenhaftigkeit technischer Objekte erfordert seinerseits eine hohe Bildkompetenz. Aufgrund dieser unterschiedlichen Funktionen gehört Design sowohl zur technischen als auch zur ästhetischen Allgemeinbildung. Die Planung und die Kompetenzerwartungen gleichen sich demnach in ihren operational-formalen Aussagen bezüglich der Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit, der zu erreichenden Wahrnehmungsfähigkeit und der Erkenntniswege, die dazu führen.

Sowohl die technische wie auch die ästhetische Bildung erfüllen die Anforderungen an eine Allgemeinbildung. Ihre Bildungsinhalte weisen Bildungsgehalt im Sinne von Klafki auf und erfüllen die Kriterien kategorialer Bildung: Sie sind elementar, fundamental und exemplarisch. Sie erfordern zudem eine gezielte pädagogisch-didaktische Heranführung. Bildungsziel ist eine kritische, bewuss-



Abb.1

**Neue Methoden, z. B. Wache Anschauung**  
Um Lernende bei der geistigen Bewältigung von Technik zu unterstützen, sind neue Methoden nötig. Die Zugangsmöglichkeit mit «Wacher Anschauung» kann für die Motivation der Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung sein. Reflexion und Versprachlichung, aber auch der bildhafte Ausdruck können die geistige und emotionale Bewältigung der Technik unterstützen. (nach Wiesmüller 2008).  
Beim intuitiven Unterrichtsverfahren «Wache Anschauung» prallen Gefühl und Verstand häufig aufeinander. Zu Beginn wird das Bild (Abb.1) beschrieben. Was ist sichtbar? Was löst das Bild aus? Warum? Bei diesem Kinderspielzeug (Leuchtender Nemo) sind unglaublicherweise drei Knopfzellen eingeschweißt. Kaum jemand weiß das, obwohl längst bekannt ist, dass Batterien nicht wegwerfen werden dürfen.

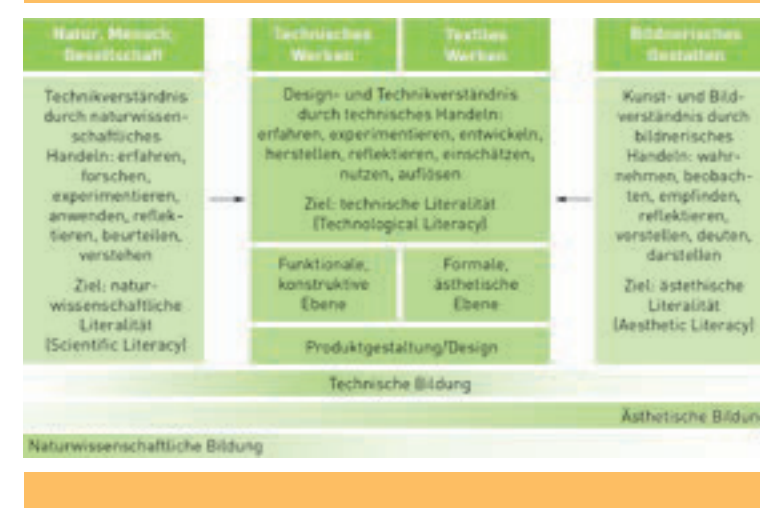


Abb.2 Technische und ästhetische Bildung in Abgrenzung zur naturwissenschaftlichen Bildung



Thomas Stuber ist Dozent für Technisches Gestalten und Fachdidaktik an der PH Bern sowie Projektleiter der vorliegenden Lehrmittelreihe. Er ist Autor des Lehrmittels „Werkweiser 2“ sowie Koautor des Lehrmittels „Phänomenales Gestalten: Schwachstrom und Magnetismus“. Er ist in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen und an der Volksschule tätig. [thomas.stuber@nms.phbern.ch](mailto:thomas.stuber@nms.phbern.ch)

te Handlungsfähigkeit dank geistiger Durchdringung des jeweiligen Kulturbereichs. Es soll deshalb von technischer und ästhetischer Allgemeinbildung gesprochen werden.

Die Technik beschäftigt sich primär mit nutzenorientierten Objekten, Prozessen und Systemen, die der praktischen Lebensbewältigung dienen. Der Gegenstandsbereich Bild dagegen fokussiert auf die kommunikativen Aspekte der Artefakte. Diese Funktionen orientieren sich an ihrem Wert bezüglich Mitteilung, Wahrnehmung und Empfindung sowie bezüglich Identifikation und Subjektivität. So spricht man seit der Antike von freier Kunst im Sinne von «zweckfrei im Praktisch-Pragmatischen».

Handlungsfähigkeit in einer technikgeprägten Lebenswelt muss das Ziel technischer Bildung sein, wogegen ästhetische Bildung die Handlungsfähigkeit in einer bildgeprägten Lebenswelt anstrebt.

Die wichtigsten Erkenntnis- und Lernwege sind einerseits die Erfahrungsprozesse durch bewusste Handlungsprozesse beim Entwurfshandeln und der Hervorbringung von Produkten, andererseits die Erkenntnisprozesse bei ihrer Perzeption. Wahrnehmen und Verarbeiten sowie Gestalten und Entwickeln sind denn auch die prägenden Elemente des Fachbereichs.

#### Aestesyne

Wiesmüller 2008 stellt das Schlagwort Aestesyne als Bildungsziel zur Diskussion. Der Begriff setzt sich aus Ästhetik, Technik und der Doppelsilbe syne zusammen. Syne von Synthese soll ausdrücken, dass technische und ästhetische Bildung zusammengebracht werden müssen. Es muss klar sein, dass der Mensch ohne Technik nicht überlebensfähig ist. Begegnungen mit der Technik können bei mehr Sensibilität und größerem Bewusstsein genussvoll und schön sein, natürlich nur dann, wenn die Tech-

nik nachhaltig ist und in Harmonie mit Natur, Kultur und Mensch steht.

Technikästhetisches Verhalten und Handeln als Bildungsziel wäre im Ganzen gesehen das Zusammenbringen ästhetischer Ansprüche mit der umgebenden und genutzten Technik.

#### Link zur Naturwissenschaft

Bei der naturwissenschaftlichen Grundbildung<sup>4</sup> geht es um das Beschreiben von Phänomenen und das Ziehen von Schlussfolgerungen. Ebenso geht es darum zu erkennen, wie Naturwissenschaften und Technik die Umwelt formen, und es geht um die Bereitschaft, sich reflektierend damit auseinanderzusetzen. Die Naturwissenschaften arbeiten empirisch: Sie beobachten, messen und beschreiben Naturphänomene und ziehen daraus Schlüsse. Technik hingegen verfolgt einen Zweck und gestaltet dadurch die Lebenswelt.

Nach Bienhaus<sup>5</sup> besteht aber nicht nur eine Unvergleichbarkeit von Technik und den Naturwissenschaften – es gebe auch gewichtige Wechselbeziehungen: «Diese Wechselbeziehungen wirken gleichermaßen befruchtend auf die Naturwissenschaften und die Technik, ohne dass es zu einer Vermengung ihrer Hauptanliegen kommt. Der Technikunterricht folgt dem Prinzip der Finalität, der naturwissenschaftliche Unterricht dem der Kausalität.»

#### Quellen

BIENHAUS, W. (2001): Das Fachraumsystem Technik – Ort theoretischen und praktischen Lernens. In: Praxis und Theorie in der Technischen Bildung.  
KLAFFKI, W. (2007). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 6. Auflage.  
LEHRPLAN 21. Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz, Luzern. Verfügbar unter: <[\[lage.lehrplan.ch/downloads.php\]\(http://lage.lehrplan.ch/downloads.php\)> \[01.01.2016\].](http://vor-</a></p>
</div>
<div data-bbox=)

PRENZEL, M. (2006). Pisa 2006. München: Waxmann.

ROPOHL, G. (1999): Allgemeine Technologie. Eine Systemtheorie der Technik. München: Hanser.

SCHMAYL, W. (2010). Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts. Hohengehren: Schneider Verlag.

STUBER, T. u. a. (2016): Technik und Design, Grundlagen. Bern: Haupt Verlag. ISBN 978-3-0355-0519-1

STUBER, T. u. a. (2017): Technik und Design, Handbuch für Lehrpersonen. Spiel, Mechanik, Energie. Bern: Haupt Verlag. ISBN 978-3-0355-0507-8

WIESMÜLLER, Chr.(2008): Die Ästhetik in der Perspektive technischer Bildung. In: tu – Zeitschrift für Technik im Unterricht. 33/Nr. 129. S. 5 – 10.

- 1 Der Beitrag beschreibt den möglichen Bildungswert des Fachs „Technisches Werken“. Parallelitäten zum Textilen Gestalten sind offensichtlich. Bei analoger Unterrichtsgestaltung resp. Einbezug von Technik und Design und der Lebensweltorientierung sind die Kompetenzen in beiden Teilbereichen förderbar.
- 2 Bienhaus 2008
- 3 Schmayl 2010, Bienhaus 2014, Lehrplan 21, Einleitung Gestalten, S. 7 u. a.
- 4 Prenzel 2006.
- 5 Bienhaus 2014



Abb. 1: Farbbrillen

Natasa Plavsic

## Bunte Fensterornamente Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis während des Studiums

**In der Lehrveranstaltung Unterrichtspraxis BE an der Kunstuniversität Linz werden Unterrichtssequenzen von uns Studierenden geplant, umgesetzt und reflektiert. Die Idee für die vorliegende gestalterische Aufgabe entstand im Rahmen einer Unterrichtspraxis zum Thema Farbe und wurde von Mag. Helene Siebermair-Sommerer MA betreut. Umgesetzt habe ich die Unterrichtssequenz in zwei Doppelstunden mit 13-jährigen Mädchen im Rahmen ihres Textilenterrichts am BRG Fadingerstraße, Linz.**

#### Schülerinnen bringen Farbe in die Schule

Die sechzehn Schülerinnen hatten die Aufgabe, Klappschnitte zu einem ornamentalen Fensterbild zusammenzusetzen. Dies wurde mit einem theoretischen Hintergrund verknüpft, der sich den Themen Farbsymbolik und Farbwirkung widmete. Die Schülerinnen fertigten im Vorfeld Farbbrillen, um Farbe und Raumwirkung am eigenen Leib zu erfahren. Sie teilten sich dabei in vier Gruppen auf und erarbeiteten diese Erfahrung mit Hilfe der Placemat-Methode, um die kognitiven Aktivitäten der Schülerinnen zu stimulieren. Dabei beantworteten die

Schülerinnen die Frage, wie sich das Sehen durch die Farbbrillen auf die Wahrnehmung des Raums auswirkt. (Abb. 1) Anschließend erhielten sie ein Arbeitsblatt mit Technikbeschreibung und Beispielen, wie ein Klappschnitt mit Papier oder mit Folien umgesetzt werden kann. (Abb. 2 und 3)

#### Die gestalterische Umsetzung

Wie aus dem Arbeitsblatt hervorgeht, habe ich mir bei dieser Aufgabenstellung das Ziel gesetzt, aus den einzelnen Arbeiten der Schülerinnen eine Gemeinschaftsarbeit zu machen, die auch ästhetisch überzeugt. Dazu wurden die



Natasa Plavsic  
Geboren: 23.08.1994 in Serbien, Senta  
Matura: in Bogdan Suput Designschule, Novi Sad, Serbien; Ausbildungsprofil: Technikerin für Textildesign  
Ab 2015 Lehramtsstudium Bildnerische Erziehung und Textiles Gestalten an der Kunstuniversität Linz  
[Natasa.Plavsic@ufg.at](mailto:Natasa.Plavsic@ufg.at)

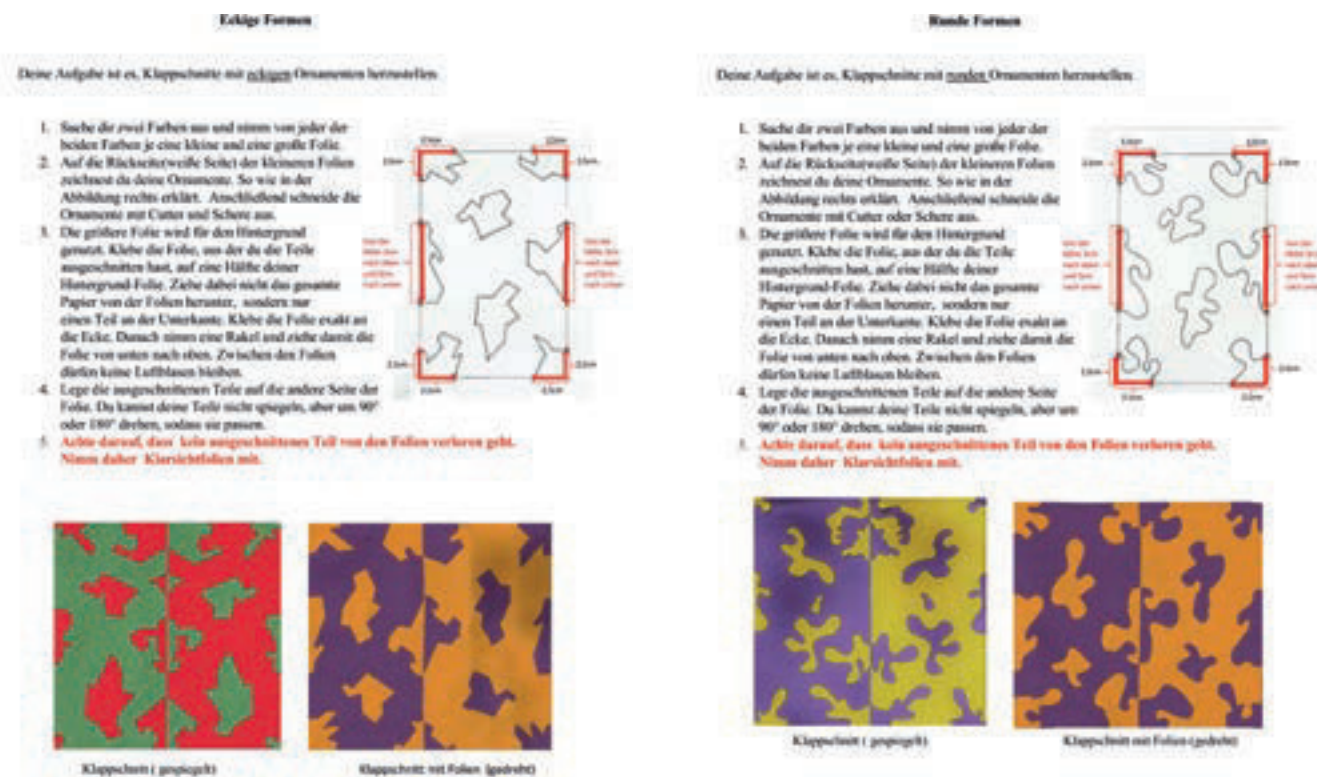


Abb. 2 und 3: Arbeitsblatt mit eckigen und runden Formen

sechzehn Schülerinnen in zwei Gruppen aufgeteilt, um Ornamente zu zeichnen, auszuschneiden und zu kleben. Der Unterschied lag lediglich in der Form: Eine Gruppe beschäftigte sich mit runden Formen, die andere mit eckigen. Wir verwendeten halbtransparente, klebende Farbfolien, die beispielsweise bei Thalia erhältlich sind. Im Arbeitsblatt wurden die Größen angegeben, also wo ihre Ornamente anfangen und aufhören

sollten. Dies war wichtig, damit die einzelnen Arbeiten am Fenster zusammenpassen. Beim Klappschritt dürfen die ausgeschnittenen Teile nicht gespiegelt werden, sondern müssen um 90° oder 180° gedreht werden. Im Fall von Klappschritt mit Folien sollten keine Überschneidungen eingeplant werden, um ungewollte Farbüberlagerungen zu vermeiden. Besonders spannend bei der Umsetzung mit Folien finde ich, dass

sich dieselben Farbkombinationen in unterschiedlich geklebter Reihenfolge im Licht jeweils unterschiedlich verhalten, so dass man kaum erkennen kann, dass es sich um dieselbe Farbkombination handelt. Diese faszinierende Tatsache habe ich auch bei der Aufgabestellung berücksichtigt. Die Schülerinnen durften bei ihren zwei Arbeiten jeweils nur mit denselben zwei Farbtönen arbeiten. So demonstrierte dieses Effekte sollten die Schülerinnen ihre beiden Ergebnisse am Fenster entweder nebeneinander, übereinander oder diagonal kleben, sodass sie die Unterschiede deutlich erkennen konnten. (Abb. 4)

Folgende Herausforderungen ergaben sich beim Kleben: Um Luftblasen zu vermeiden, mussten die Schülerinnen beachten, dass sie das Papier von der Folie immer nur zum Teil herunterzogen und dass sie parallel mit einer Rakel arbeiteten. Außerdem hatten die Schülerinnen Schwierigkeiten, ihre Arbeit prä-



zise an die Arbeit ihrer Mitschülerinnen anschließen zu lassen. Beim Herunterziehen und erneuten Ansetzen dehnte sich die Folie und es entstanden Luftblasen. Dieses Projekt verlangte also nicht nur wegen der Werkzeuge wie Cutter und spitzer Scheren, sondern auch aufgrund der Technik viel Konzentration seitens der Schülerinnen.

**Reflexion des Ergebnisses mit den Schülerinnen:**

Beim gemeinsamen Betrachten haben die Schülerinnen erkannt, dass das Fenster mit den eckigen Formen harmonischer wirkt als das Fenster mit den runden Formen. (Abb. 5 und 6)

Sie stellten fest, dass in der Gruppe mit den eckigen Formen sehr homogen gearbeitet wurde und dass im Unterschied dazu in der anderen Gruppe einige Schülerinnen minimalistische For-



Abb. 4: verschiedene Farbkombinationen

Rechte Seite: Abb. 5 und 6: Vergleich der Ergebnisse Abb. 7: Vergleich der ästhetischen Wirkung

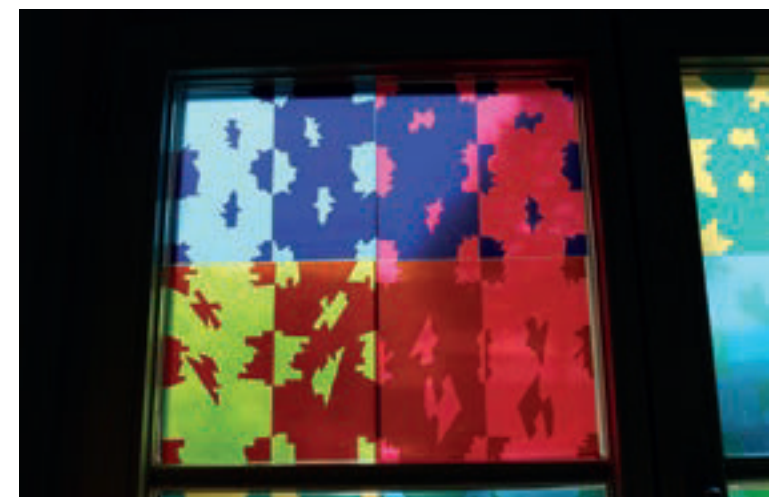




Abb. 8: Assoziationen zu Matisse  
Abb. 9-11: Lichterfarbenspiel im Gang

men mit nur kleinen Wölbungen und andere sehr lockere Formen mit schlangenartigen Ausläufen erzeugt haben. (Abb. 7) In dieser Gruppe ergab sich hier eine Assoziation zu Matisse, wobei die Schülerinnen im Vorfeld sakrale Fenstergestaltungen des Künstlers Gerhard Richter gesehen hatten. (Abb.

8) Besonders interessant erschien ihnen die unterschiedliche Farbgebung, je nach Anordnung der Farbfolien. Hier könnte der Unterricht in einem nächsten Projekt durch Experimente und auch auf die Ebene von Lichtphänomenen erweitert werden.

Das beste Feedback bekam ich Wo-

chen später erzählt: Der Schulgang der Fadingerschule, der bis dahin wenig Beachtung gefunden hatte, wurde zu einem magischen Ort, an dem die Schülerinnen nun in ihren Pausen das bunte Farbenspiel für einige Momente auf sich wirken lassen und im besten Fall Kraft daraus schöpfen. (Abb. 9-11)



Abb. 1 Das Plakat des InSEA-Weltkongress in Daegu, Südkorea

## „Big in Korea“

Bericht von Rolf Laven über den 35. InSEA-Weltkongress

**Thema des Kongresses:**  
Geist ∞ Kunst ∞ Digital  
**Ort:** Daegu, Südkorea  
**Zeitraum:** 07. – 11. 08. 2017  
<http://insea2017.org/>

### Zur Bedeutung und Perspektive von InSEA-Aktivitäten

Die INTERNATIONAL SOCIETY FOR EDUCATION THROUGH ART (InSEA), eine gemeinnützige Nichtregierungsorganisation (NGO) und offizieller Partner der Vereinten Nationen (UNESCO), dient dem Zweck, Verständnis für Internationalität zu fördern und die kreative Bildung durch Kunst, Gestaltung und kreatives Handwerk in allen Ländern voranzutreiben.

InSEA widmet sich auf Basis einer weltweiten Netzwerkplattform der Interessenvertretung, Vernetzung und dem Ausbau der Forschung in der Kunstpädagogik.

InSEA veranstaltet jährlich Kongresse (alternierend weltweit und kontinental) und bietet damit ein breitgefächertes Netzwerk für Kooperationen – daraus entwickeln sich Plattformen für Präsentation und Evaluation, aber auch für gemeinsame multilaterale Projekte.



Abb. 2 Innenstadt von Daegu

### Über den Kongress:

**Organisation und Informelles**  
Der (süd)koreanische Kunsterziehungsverband organisierte heuer den 35. InSEA-Weltkongress in Daegu, Südkorea: „Geist ∞ Kunst ∞ Digital“ lautete das übergeordnete Thema, das u.a. mit Fragestellungen nach Vielfalt in zukünftigen digitalen Zeiten und Räumen wie auch nach dem Bewusstsein für Menschenrechte und Nachhaltigkeit aufbereitet wurde. Das Komitee erhielt über 1300 Abstracts aus 44 Ländern aus allen

Kontinenten, davon wurden 500 ausgewählt. Internationalität und Pluralität waren zentrale Kriterien für die Zulassung. Zum eng getakteten Kongressprogramm, das aus Vorträgen, Poster-Präsentationen, Workshops (Abb.3) und Diskussionsforen bestand, fand ein ambitioniertes Begleitprogramm statt. Dieses beinhaltete künstlerische Darbietungen und Ausstellungen, Sightseeing, Touren zu Tempeln, Ausstellungsbesuche in Museen, sowie ein Eröffnungs- und abschließendes Konferenz-Galadin-



(Marc Fritzsche), Finland SUOMEN LASTEN JA NUORTEN KUVATAIDKOULUJEN LIITTO RY [www.youngart.fi](http://www.youngart.fi) (Anu Hietala), Großbritannien, NSEAD (Susan M. Coles), Hong Kong, HKSEA <http://www.hkse.org.hk/> (Howa Lam), Korea Arts Education (KOSEA) <http://www.kosea-artedu.or.kr/> (Minam Kim), Österreich, BOEKWE <http://www.boekwe.at/> (Rolf Laven), Portugal/ APECV [www.apecv.pt](http://www.apecv.pt) (Angela Saldanha), Ministry of Education and Higher Education for visual arts teachers in the State of Qat-

werden kann. Die Verantwortung dafür hat Susan M. Coles, UK, übernommen.

Weitere Fragestellungen betrafen die Rolle der Verbände in Bezug auf Interessensvertretung, Forschung, Praxis in der Kunstpädagogik im jeweiligen Land. Welche Möglichkeiten gibt es, die Wirksamkeit von Kunstpädagogik durch die Kooperation mit InSEA zu erhöhen? Die Verbände arbeiten unterschiedlich, aber alle fördern die Bildung durch die Künste und fordern diese auch ein. InSEA hat die Verbände bereits mehrfach darin unterstützt, Praxis und Forschung über Kunst im Bildungsbereich zu fördern.

#### Foren und Beiträge von Vertreter\*innen aus Österreich

Folgende Beiträge kamen von Mitgliedern des BÖKWE:

*How to Envision the Future? How to Think the Unknown? Methods for the Next Generation of Visual Arts Education* / Schreiblmayr (Linz);

*Using the Common European Framework of Reference for Visual Literacy for Analysing a Curriculum in the Age of Digitalization* / Billmayer (Salzburg);

*Art Education in the Age of Picture Socialism* / Billmayer;

*Acquisition of Visual and Textual Literacy at Primary School Level of our Migration Society* / Laven (Wien);

*Franz Cizek's Artistic Position on and Relevance for Contemporary Pedagogics* / Laven.

#### Zusammenschau

Insgesamt wurden die Auswirkungen der digitalen Technologie auf kulturelle und pädagogische Kontexte aus humanistischer Sicht diskutiert und neue Strategien in der Bemühung um Werte wie Respekt, Verständnis und Achtsamkeit erfragt.

Das Aufkommen der digitalen Technologie ist bedeutungsvoll für die Kunstpädagogik und ihre Praktiken; damit ist

zahlreichen Interpretationen, Möglichkeiten und Problemen, Hoffnungen und Ängsten – auch solchen, die über unsere Vorhersagen hinausgehen – differenziert zu begegnen. Die beispiellose Geschwindigkeit der Veränderungen und Innovationen, die durch und mit der Digitalisierung initiiert werden, macht es schwer, den Überblick zu bewahren; das gilt gerade auch für den Bereich der Bildung. Die Erfahrungen der derzeitigen Generation der Schüler\*innen und Studierenden sind von Geburt an von der digitalen Technik bestimmt. Marc Prensky bezeichnete diese Generation schon 2001 als digitale Muttersprachler. Seiner Ansicht nach denkt und lernt sie anders als frühere Generationen. Das betrifft internationale curriculare Entwicklungen, Strömungen und neue Ansätze ebenso wie generelle Fragen nach kultureller Pluralität, Offenheit und Wertschätzung des Anderen. Exemplarische Vorträge hierfür waren: „*A/r/tography and its Potentials*“ / Rita L. Irwin; „*Transcultural Dialogue*“ / Karen Keifer-Boyd; „*Learning from Aesthetic Experience: Complexity and Biography*“ / Laura Formenti; „*The Force of Art and the Disobedience of Learning: Building a Life*“ / Dennis Atkinson.

Die Vorteile der Kunstpädagogik in formalen und informellen Bildungskontexten wie Schulen, Museen und anderen Bildungsorganisationen sind enorm. Bildung durch Kunst ist in unseren wissensbasierten, postindustriellen Gesellschaften notwendig geworden, befürwortet sie doch die kulturelle Emanzipation durch kritisches Denken mit künstlerischen Methoden („*Artistic Education and Artificial Intelligence*“ / C. P. Buschkühle). Kunstpädagog\*innen könnte damit die zentrale Rolle zufallen, digitale Kompetenz zu entwickeln und anzuwenden.

Bildung durch Kunst bindet Fragen und Antworten ein, wie man multimediale Kulturprodukte interpretiert, wie

zeitgemäße Kunstpraktiken umgesetzt, reflektiert und referiert werden können – dabei geht es letztlich darum, humanistische Werte, Vielfalt und Partizipation zu erarbeiten und zu konsolidieren. Hierfür gilt es, Räume zu schaffen für ethische und ästhetische Handlungen und Reflexionen, denn solche Praktiken unterstützen u.a. eine Bewusstseinsbildung dafür, wie Technologie und Medien von kommerziellen Erwägungen beeinflusst werden und wie sie mittels Inhalt, Technik und Zugänglichkeit die Debatte über Macht, Bildung und Kontrolle beeinflussen. Diese Bewusstseinsbildung unterstützt Menschen in aktiven Lernprozessen und kreativer (Selbst-)Befragung und fördert Interdisziplinarität und Partizipation. Damit ist die Relation zwischen digitaler und künstlerischer Bildung keineswegs nur eine Frage der Methodik und Technik, sondern auch eine Frage der Humanität. („*Empowering the Spiritual Through Virtual Exploration*“ / Mary Stockrocki)

#### Grenzen und deren notwendige Überwindung

Die zahlreichen Vorträge, die in koreanischer oder japanischer Sprache stattfanden, wurden von den englischsprachigen Teilnehmenden kaum besucht. Demnach kam es wegen der Sprachbarriere nicht zu einem über die Kontinente hinausgehenden Austausch. Öffnend wirkte das die Tagung begleitende Kulturprogramm, das von der englischsprachigen Teilgruppe zahlreich angenommen wurde, und das auf informellen Wegen zu produktiver Vernetzung führte. (Abb.5+6)

#### Ausblick

Weltweit ist ein Reichtum an Projekten zu finden, die einen weitreichenden, digitalen Blick lohnen. Austausch, Auseinandersetzung, Kooperationen wie



Kontroversen weiten den kunstpädagogischen Horizont ungemein: Es gilt, vieles zu lernen, neu zu überdenken und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen: Kunstpädagogik, wenn sie im sensibelsten und offensten Ansatz realisiert wird, fächert ihr Potential auch in Bezug auf nun notwendige Lösungsfähigkeiten und Werte auf. Es bedeutet nach wie vor eine gute Weg-Begleitung, sich und die eigenen Weltbezüge mit Material auszudrücken, um Erkenntnis zu gewinnen: dies gilt auch für Kinder, deren Welterfahrung die Hervorbringungen der digitalen Technologien vollständig umschließt.

InSEA ist letztlich eine wichtige Plattform, um multiperspektivisch aktuellste Tendenzen zu erörtern und sich bei den Kongressen in der Fachvertretung deutlich sichtbar zu machen, mitzugestalten und damit der künstlerischen, kulturellen und ästhetischen Bildung zu jenem Ausdruck zu verhelfen, der ihr gebührt und der Hoffnung macht auf die Zukunft.

linke Seite:  
Abb.3 Das Begleitprogramm zum Kongress: Workshops und Ausstellungen

Abb.4 Vorsitzenden von Verbänden für Kunstpädagogik aus der ganzen Welt treffen sich zu einem Round Table.

rechte Seite:  
Abb.5 Es gab viele und vielfältige Möglichkeiten für Kontakte und Gespräche.

Abb.6 Das neu gewählte Präsidium von InSEA



MMag. Dr. ROLF LAVEN, Professor an der Pädagogischen Hochschule Wien im Fachbereich Bildnerische Erziehung; lehrt im Verbund Nord Ost an der Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaften (Unterrichtsforschung) sowie den Kunstuniversitäten Bildende und Angewandte (Kunstpädagogik, Design, Architektur und Environment); Volkshochschule Meidling Berufsreifeprüfungsforschung 'Kunst und Design', Bundesvorsitzender des BÖKWE



ner, das kulinarischen Genuss und beste Gesprächsgelegenheit in produktiver Atmosphäre ermöglichte.

#### Kongressteilnehmende

Die meisten Teilnehmenden kommen aus dem universitären Bereich. Professor\*innen, vereinzelt Vertreter\*innen des Mittelbaus und Doktorand\*innen, autonome Forschungseinrichtungen, selten institutionell tätige, kunstvermittelnde Künstler\*innen und Lehrer\*innen.

Erstmals fand ein weltumspannender Round Table der Vorsitzenden der Kunsterziehungsverbände am 09. August 2017 statt (Abb.4). Daran haben folgende Nationen teilgenommen: China, World Chinese Arts Education Association [www.wcaea.net](http://www.wcaea.net) (Yichien Cooper), Kanada, CSEA <http://csea-scea.ca/> (Peter Vietgen), Deutschland, BDK <http://www.bdk-online.info/en/aims/>

(Reema Abukhadija, Suad Al-Salem), Taiwan, Taiwan Art Beyond Vision Association (TABVA) <http://www.tabva.org/> (Hsin-Yi Chao), National Taiwan Arts Education Center (Yungshan Hung und Jin Jin Wu), Taiwan National Academy for Educational Research (Yungshan Hung), Tschechische Sektion des InSEA <http://www.insea.cz> (Petra Šobánová), USA, USSEA <http://ussea.net/> (Fatih Benzer, Ryan Shin, Steve Willis, Allan Richards), Europe, ENVIL- Gruppe <http://envil.eu/> (Gabriela Pataky), WAAE <http://waae.edcp.educ.ubc.ca/> (Rita Irwin)

#### Themen, Beiträge und Anregungen

Aus dem oben genannten Round Table ging die Idee hervor, ein von der Gruppe initiiertes Dokument über die gemeinsamen Werte der visuellen Künste in der Bildung zu schreiben, das von angeschlossenen Organisationen genutzt



Mag. Ute Obermüller, Studium Textiles Gestalten und Technisches Werken am Mozarteum Salzburg. Unterrichtstätigkeit am BRG Bad Ischl, seit 1994 am BRG Rohrbach. Von 1995 bis 1998 ARGE-Leiterin Technisches Werken.



**Ute Obermüller**

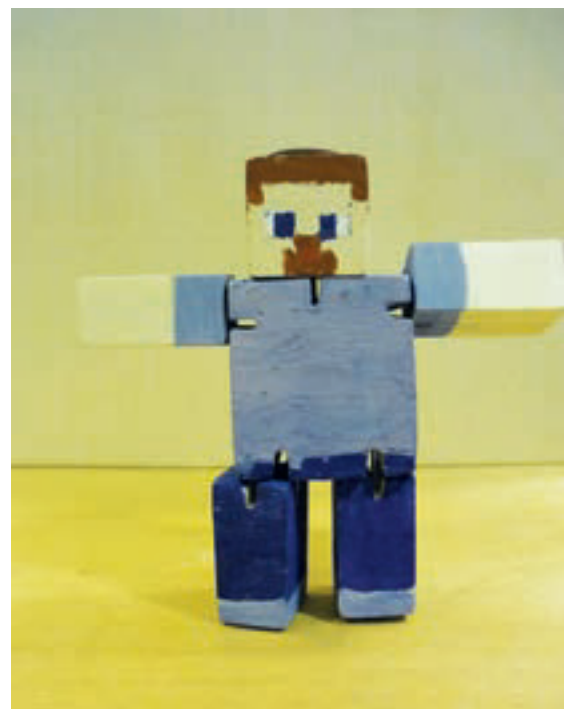
## Gummizug-Figuren

**Wer kennt sie nicht, die lustigen Figuren mit Gummizug. Drei Gummischnüre halten die Gliedmaßen am Körper und lassen alle möglichen Verrenkungen zu.**

Ausgehend von der Analyse einer gekauften Holzfigur dieser Art haben Schüler der 4. Klasse AHS im Unterricht eigene Modelle entwickelt. Dabei entstand in Gruppenarbeit sogar eine Figur von einem Meter Höhe! Gerade die

Herstellung dieser Figur, eines DJ samt Mischpult, stellte die Schüler vor neue Herausforderungen – musste sie doch innen hohl gebaut werden, da ansonsten die Teile zu schwer geworden wären. Auch der Querschnitt der Gummi-





schnüre mit den üblichen 1,5 mm wäre zu wenig gewesen, sodass die Schüler 1 cm starke Schnüre verwendeten. Aus didaktischer Sicht möchte ich dabei zwei Aspekte hervorheben. Die Fertigung dieser Gummizug-Figuren hat das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler besonders angeregt, weil die durch die gesamte Figur gehenden

Kanäle für die Gummischnüre unsichtbar sind, der einzelne muss in der Gestaltung selbst visualisieren, wie die Verbindungen der Schnüre aufzubauen sind. Und je mehr Schlitz an der richtigen Stelle angebracht sind, desto beweglicher wird die Figur. Eine zusätzliche Herausforderung für die Feinmotorik der Schüler ist das Spannen und Fixie-

ren der Gummischnüre mithilfe von kleinen Beilagscheiben oder Perlen. Das alles passierte unter der übergeordneten Aufgabenstellung, aus einem Phantasie-modell (oder auch der Vorlage einer bekannten Figur aus Computerspielen) ein dreidimensionales und bewegliches Objekt zu entwickeln.

## Tagungsbericht: Summer School 2017 Das Kino und das Fremde

Im „unsichtbaren Kino“ des Österreichischen Filmmuseums fand vom 21. - 24. August 2017 in Wien die Fortbildungsveranstaltung „Das Kino und das Fremde“ statt. In intensiven Auseinandersetzungen und Diskussionen mit einzelnen Filmsequenzen und auch ganzen Werken wurden Fremdheitserfahrungen im und durch das Medium Film thematisiert.

Im Fokus vermittelnder Strategien und Methoden für schulische und außerschulische Kontexte standen als Grundstein für eine offene Filmvermittlung die Sensibilisierung des eigenen Blicks und der persönliche Zugang der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Begegnung mit dem Fremden wird für Bildungsprozesse und ästhetische Erfahrungen als essentiell angesehen, da jeder Blick auf das Fremde zu allererst etwas über den eigenen Blick verrät. An Beispielen sowohl des Spiel- und Dokumentarfilms als auch des Avantgardekinos wurde diskutiert, wie Vertrautes mit filmischen Mitteln in Fremdes verwandelt wurde, ob sich Narration und „Sinn“ im Film umgehen lassen, oder es kein Außerhalb dieser Matrix gäbe, denn Menschen sind immer auf der Suche nach Sinn und wollen verstehen.

Aneignungspraktiken des Fremden können über Einfühlung, Identifikation und Abgleich des Fremden mit dem Bekannten erfolgen.

### Show and Tell

Als hochkompetente Referentinnen und Referenten und als „Liebende des Kinos“ führten Bettina Henzler (Universität Bremen/Kunstpädagogik), Manuel Zahn (Universität zu Köln/Ästhetische Bildung), Alejandro Bachmann (Filmmuseum Wien) und Stefan Huber (Filmmuseum Wien) durch das Programm. Exemplarisch seien nur ein paar Themenbereiche genannt:

Bettina Henzler exemplifizierte an Filmausschnitten die inszenierte Vermenschlichung von Tieren und Objekten und verhandelte deren irritierende oder faszinierende Fremdartigkeit. Am Beispiel des Dokumentarfilms wurden ethische Haltungen gegenüber gefilmten blinden Kindern (Blind Kind, Johan van der Keuken, NL 1964) diskutiert. Manuel Zahn thematisierte unter anderem die facettenreichen Rollen des Spiegels an Beispielen historischer und gegenwärtiger Spielfilmsequenzen. Er konfrontierte das Publikum mit dem Fremden im medien- und materialreflexiven Avantgardeklassiker Outer Space (Ö 1999) von

Peter Tscherkassky. Im Anschluss an die Vorführung des Dokumentarfilms „Atelier de Conversation“ (Ö 2017) von Bernhard Braunstein führte Stefan Huber in Anwesenheit des Regisseurs durch die Publikumsdiskussion. Braunstein versteht Kino als Begegnungszone und versammelt in seinem Film unterschiedliche Menschen aus aller Welt, die „Fremde“ in Paris sind und sich im Centre Pompidou treffen, um mittels moderierter Konversation miteinander Französisch zu sprechen. MC (Master of Ceremony) Alejandro Bachmann führte zu Beginn der Fortbildungsveranstaltung in die Geschichte des Filmmuseums ein und informierte über Konzepte schulischer Filmvermittlungsformate. Als Leiter der Summer School, Referent, Koreferent und Moderator gebührt ihm großer Dank für die Organisation und Durchführung dieser faszinierenden, qualitativ hochwertigen und einzigartigen Veranstaltung. Die Summer School ist ein heißer Tipp für alle Kunst- und WerkerzeiherrInnen und alle, die am Medium Film interessiert sind. Die Summer School ist gut für Auge, Herz und Hirn.

Gerrit Höfferer, Wien

### Errata

Liebe Leserin, lieber Leser, im letzten Fachblatt (2017-3) ist es bei den Bildbeschriftungen im Artikel „DOCUMENTA 14 – eine Erzählung“ von Reinhold Rebhandl zu einigen Fehlern gekommen. Dafür bitte ich um Entschuldigung.

Hier die korrekten Bildunterschriften:  
Abb. 5  
Ashley Hans Scheirl, Installation anlässlich der Documenta 14; Videos: „Ashley with Balls: hands, balls, slit“. Bild: „Golden Shower – Lorigine de Monde“. Courtesy Ashley Hans Scheirl

Abb. 6  
Lois Weinberger, Documenta 14, 2017  
Abb. 8, 9, 10, 11  
Ciudad Abierta, Pavilion of Hospitality, Projekt für die Documenta 14, 2017  
Ihr Franz Billmayer,  
leitender Redakteur.





**Streitfragen der geschlechtlichen Identität**

**Eßer, Anne: Geschlechter-Präsentationen im Kunstunterricht. München (kopaed Verlag) 2016; Breitklappenbroschur, 401 Seiten mit meist farbigen Abb., 24,80 Euro, ISBN 978-3-86736-143-9**

Die als Dissertation an der Akademie der Bildenden Künste München angenommene Arbeit geht das kontrovers diskutierte Spannungsfeld von meist binär codierten Geschlechterrepräsentationen an. Die Autorin stellt den Anspruch, Fragen und Probleme dieses Themenfeldes vor der Folie von Wertschätzung und Respekt für den Fachdiskurs und die Unterrichtspraxis zu etablieren, sowie Jugendlichen bei ihrer Identitätsfindung entwicklungspsychologisch angemessene Orientierungen aus dem Fach Kunst heraus anzubieten. Dabei bilden aktuelle Beispiele aus der Medien- und Lebenswelt von Jugendlichen genauso wie aus der Gegenwartskunst das Spannungsfeld zwischen heteronormativen und plural-performativen Theorien zu sexuellen Identitäten als Ausgangspunkt ab. Queer-Theorien werden hier nicht um des Queerseins willen eindimensional

rezipiert, sondern anwendungsbezogen und kritisch-konstruktiv anhand von bildungstheoretischen Ansätzen u.a. von Klafki dargestellt und reflektiert. Ausgewählte Unterrichtsreihen werden, an dem Ansatz einer didaktischen Ikonografie ausgerichtet, als Anregungen für die ästhetische Praxis vorgestellt. Dabei wird dezidiert darauf verzichtet, konkrete Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsblätter anzuführen, obwohl ein Kapitel sich Geschlechterrepräsentationen in Lehrbüchern widmet und fehlende Unterrichtsleitungen annimmt. Ähnlich streitbar verhält sich die für dieses Buch gewählte generische Form in der Personenbezeichnung, was die vielen Fallstricke und politisch korrekten Bemühungen um kulturelle Repräsentationen von Geschlecht veranschaulicht.

Anna Maria Loffredo, Linz



**Kunsttherapie ausprobieren**

**M. Gallnbrunner, I. Schediwy, M. Bugelnig-Berger, A. Reis (Hg.). Ein neuer Blick auf mich. Kunsttherapie als Selbsterfahrung. Facultas & Maudrich Verlag, Wien 2016. ISBN: 978-3-99002-037-1**

*Ein Do-it-Yourself-Ratgeber zum Thema Kunsttherapie, geht das? Nach anfäng-*

*licher Skepsis eröffnete sich der Rezensentin ein Paket aus kompakten Informationen, Übungen und Ressourcen, die auf verschiedene Weise genutzt werden können.*

**Einführung in die Techniken der Kunsttherapie**

Besonders gelungen ist die umfangreiche Einführung mit einer Darstellung der historischen Entwicklung der Kunsttherapie, ihren anthropologischen Grundlagen und aktuellen Anwendungsgebieten. Die Kunsttherapie wird als eigenständiger Weg verortet, etwa durch Forschungsergebnisse aus der Neurologie, die zeigen, dass menschliche Emotionen besonders stark mit Bildern verknüpft sind, oder durch die Betrachtung des Menschen als von Beginn an schöpferisches Wesen. So ist das Buch, auch wenn es nur einen Ausschnitt aus der Vielfalt an kunsttherapeutischen Übungen und Techniken zeigt, als Einführung in dieses Feld durchaus geeignet. Für interessierte LeserInnen ermöglicht die Angabe des methodischen Hintergrundes der Autorinnen – der sogenannten Phronetik bzw. „Wiener Schule der Kunsttherapie“ – eine weiterführende wissenschaftliche Vertiefung im Anschluss an die Lektüre des vorliegenden Praxisbandes.

**Entspannung mit Tiefgang**

Der Kernbereich des Buches besteht aus dem praktischen Übungsteil. Er ist mit der genauen Beschreibung der einzelnen Themen und Techniken sowie der dazu benötigten Materialien anregend und anschaulich gestaltet. Die LeserInnen sind aufgefordert, gezielt oder nach Zufallsprinzip einzelne Übungen auszuwählen und selbst auszuprobieren. Die Autorinnen stellen dabei von Beginn an klar, dass das individuelle Durcharbeiten der Übungen zwar Einsicht in individuelle Problembereiche bewirken oder Fragen aufwerfen kön-

ne, dass dies aber nicht als Ersatz für eine Therapie angesehen werden dürfte. Was schon möglich ist: herauszufinden, ob Kunsttherapie ein geeigneter Weg für eine persönliche Selbsterfahrung oder Therapie sein könnte. Um aus der Hektik des Tages einmal für eine Stunde auszusteigen und wieder „zu sich zu kommen“, dafür bietet der vorliegende Band auf jeden Fall gut brauchbares Werkzeug.

**Einsatz im Unterricht?**

Das Fragezeichen wurde hier gesetzt, um einen weiteren „Nutzen“ der Lektüre zur Diskussion zu stellen. Ist es angebracht, legitim, kunsttherapeutische Techniken im Kunstunterricht einzusetzen? Aus Sicht der Rezensentin sind einige – nicht alle – der vorgestellten Übungen sogar sehr gut für den Einsatz im Unterricht geeignet (z.B. „Farbsymphonie“, S. 196, „Bric-à-Brac-Assemblage“, S. 126, „Andersrumdenken“, S. 110 u.a.) Wichtig dabei ist, dass es sich in einem solchen Fall um einen Transfer handelt, der einen Bereich für das Potential des Anderen öffnet. Was eine solche Nutzung nicht bedeutet: Dass im BE-Unterricht Kunsttherapie stattfindet oder dass in der Kunsttherapie Kunstdidaktik praktiziert wird.

Dennoch machen gerade die im letzten Teil angesprochenen Schnittflächen die Lektüre des Buchs gerade für KunsterzieherInnen zu einem lohnenden Unternehmen – und wenn sie nur wieder einmal die Augen öffnen für das umfassende Potential bildnerisch-kreativer Tätigkeit.

Lucia Bock, Kilb

**Zum Schnuppern und Vertiefen**

<http://www.facultas.at/verlage/buecher/9783990020371>  
<http://artandmoor.at/>  
<http://www.kunsttherapie-schule.at/>  
[www.oefkg.org](http://www.oefkg.org)



**Gotthard Fellerer: HOFFNUNGS(T)RAUM PHANTASTISCH. Eine Reise durch die phantastische Kunst.**

**Katalog zur Ausstellung in der Kunsthalle Leoben (5.5. – 17.9.2017)**

Ein Fenster zum Imaginären und Nicht-Realen eröffnet Gotthard Fellerer mit der Ausstellung und dem gleichnamigen Ausstellungskatalog „Hoffnungs(t)raum PHANTASTISCH“. Diese Ausstellung war in dieser Fülle und Komplexität noch nie zu sehen. Der Katalog – ein Lese- und Schaubuch – gleicht einem Reiseführer quer durch die Zeiten in die Provinzen der phantastischen Kunst.

Der 224-seitige Katalog bietet einen Querschnitt österreichischer Kunst-Zeitgeschichte und beschreibt die wichtigsten Vertreter der phantastischen Realisten. Zudem werden auch Künstler\_innen vorgestellt, die ausgehend vom surrealistischen Manifest André Bretons das Gegenständliche überwinden und als Protagonisten einer eigenständig seriösen österreichischen Kunst gelten, die vom Phantastischen genährt wird und sich unabhängig von den Zwängen des Kunstmarktes entwickelt.

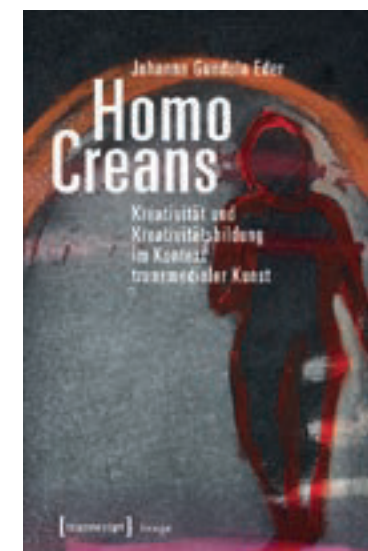
Es wird gezeigt, dass aus einer „Überwirklichkeit“, die sich aber aus dem „Vorstellbaren“ nährt, etwas entstehen kann, das sich dem unmittelbar Fassbaren entzieht und zu einer Denkrealität wird. Phantastische Kunst bleibt nicht nur ein Hoffnungsraum, sondern kann als Alternative zu unmenschlichem Geschehen verstanden werden. Sie gibt der Hoffnung Raum.

Gotthard Fellerer gelingt es wieder einmal, Österreich als das Kunstherz Europas zu proklamieren und Kunster-

zieher\_innen in ihrer Mittlerrolle „von schwarzer Magie, zur bunten Magie“ zu bestärken.

Der Ausstellungskatalog ist ein must have für alle, die sich einen fundierten Überblick über österreichische Kunstgeschichte verschaffen möchten.

**Bestellungen:** E-Mail: [kunsthalle@leoben.at](mailto:kunsthalle@leoben.at); Tel.: +43 (0) 3842 / 4062-408  
 Franziska Pirstinger, Graz



**Johanna Gundula Eder. HOMO CREANS. Kreativität und Kreativitätsbildung im Kontext transmedialer Kunst. 2016, Bielefeld: transcript Verlag. 545 Seiten**

Das Buch-Großprojekt von Johanna Gundula Eder stellt Fragen, die die Menschen bereits seit ihren ursprünglichen kulturellen Interaktionen beschäftigen. Wo und in welcher Tragweite begegnen ihnen Kultur, Ästhetik, Spiel und Kunst? Was kann über die Wirkweise, Qualität und den Nutzen der Kreativität noch Neues gesagt werden?

Die Autorin erzählt die Geschichte des Homo Creans mit Hilfe der bildungswissenschaftlichen Grundströmungen der jeweiligen Epochen. Exemplarisch werden die kreativen Prozesse von Marcel Duchamp, John Cage, Merce

Cunningham sowie Glenn Gould und Joseph Beuys auf ihre Vorgehens- und Wirkweisen befragt. „*Kindliche Freiheit wird auf einer reflektierten Stufe nachgeholt bzw. fortgesetzt*“ lautet das Resümee (Eder, 2016, S. 152). Der *HOMO CREANS* könne die Kluft zwischen Kind und Erwachsenem schließen, denn er lebe eine bewusste Haltung, die Intensität und Weiterentwicklung einbinde.

Zugleich wird die Geschichte des Homo Creans in ihrer lebensweltlichen Dimension betrachtet; eine Idee ist jeweils die dialektische Folge einer anderen. Eders Analyse bietet ein breites Panorama der aktuellen Forschungsergebnisse aus den Neuro- und Bildungswissenschaften, der Philosophie und der Kulturgeschichte. Damit eröffnet sich eine opulent illustrierte Kulisse, in der man selbst assoziieren und die eigene Kreativität schulen kann. Außerdem schärft diese den Blick auf das jeweils eigene Menschenbild, was wertvoll für all jene ist, die beruflich mit Lernenden zu tun haben.

Speziell für Studierende und Berufsanfänger bietet Eders Werk einen Ausgangspunkt, sich mit kreativitätsfördernden Haltungen, interrelationaler Ästhetik und Lernen zu befassen und Ideen für Forschung zu entwickeln.

Rolf Laven, Wien

**teaching desires – Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht.**

**Hg.: Marion Thuswald, Elisabeth Sattler 2016, 152 Seiten, Wien: Löcker Verlag**

Der Sammelband unterscheidet sich von gängiger sexualpädagogischer Literatur, indem er nicht auf Problemfelder (Verhütung, Missbrauch, etc.) fokussiert, sondern auf die Lehrbarkeit vielfältiger Formen des Begehrens. Es wird gezeigt, wie die Repräsentationen von Sexualität in der Gesellschaft gleichzei-



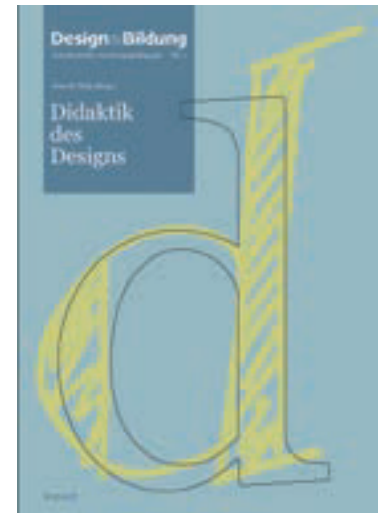
tig omnipräsent sind und tabuisiert werden. Lehrende werden auf vielfältige Weise mit sexuellen Äußerungen ihrer SchülerInnen konfrontiert, verfügen jedoch oft nicht über Methoden, um damit angemessen umgehen zu können. Dadurch werden sie vor ihre persönlichen, aber auch unklare institutionelle Grenzen gestellt.

Aber welche sexualpädagogischen Inhalte dürfen/sollen im Unterricht Raum finden? Der angeheizte mediale und politische Diskurs zeigt, wie wichtig es ist, sich auf fundierte Literatur stützen zu können. Künstlerische Fächer eröffnen Freiräume, um sich sinnlich und reflexiv mit Formen des Begehrens auseinanderzusetzen. Die Beiträge in *teaching desires* spannen dabei einen weiten Bogen von Zugängen auf: teils forschend, reflexiv, lehrend, aber auch künstlerisch. Es finden sich Beiträge aus der langjährigen sexualpädagogischen Kunstunterrichtspraxis von Angelika Beck wie z. B. das Fotoprojekt „Best-Look/Worst Case“, in dem SchülerInnen ihre gelungene oder misslungene Zukunft darstellen, oder der Versuch von Karla Schmutzer, ihren SchülerInnen das „richtige Zeichnen“ von Körperproportionen ohne normativen Druck zu vermitteln. Man kommt über „Kunst, Körper, Lust und Sex“ ins Gespräch. Karlheinz Valtl berichtet über seine sexualpädagogischen Seminare für Lehramtsstudierende an der Uni Wien und die Versäumnisse bei

der Umsetzung des Grundsatzes Sexualerziehung.

*teaching desires* bietet einen guten Einstieg in die Materie und eröffnet Zugänge für Kunst-LehrerInnen, die ermöglichen, sich mutiger auf sexualpädagogische Inhalte einlassen zu können.

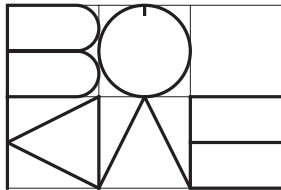
Robert Rosenberg, Wien



**Innovative Design-Didaktik**

**Park, June H. (Hrsg.): Didaktik des Designs. Design & Bildung - Schriftenreihe zur Designpädagogik, Bd. 1. München (kopaed Verlag) 2016; Paperback, 131 Seiten mit meist farbigen Abb., 18,00 Euro, ISBN 978-3-8673**

2003 wurde erstmalig in Deutschland die Disziplin des Design-Denkens im Bildungsbereich institutionalisiert. Genuin als Denk-, Planungs- und Handlungsprozess gedacht werden die Fachgeschichte, der Diskussionsstand und die Perspektiven der Design-Didaktik von unterschiedlichen Vertretern dieser Disziplin einer kritischen Zäsur unterzogen. Der ehemalige Professor für Designpädagogik an der FH Vechta Karl-Eckard Carrius wendet sich dezidiert gegen „nur“ Kunstgewerbliches, wenn es um eine präzise Eingrenzung der Aufgaben und



**BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN**  
 Parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen  
 ZVR 950803569 · ISSN 2519-1667

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.Vorsitzender: Dr. Rolf Laven, HS-Prof. [rolf.laven@phwien.ac.at](mailto:rolf.laven@phwien.ac.at)  
 2.Vorsitzender: Dr. Wolfgang Weinlich [w.weinlich@chello.at](mailto:w.weinlich@chello.at)  
 Generalsekretärin/  
 Geschäftsstellenleitung: Mag. Eva Lausegger [boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)  
 Kassierin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)

**Fachvertretung:**

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

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

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

Fachinspektoren: Mag. Manuel Pichler, FI [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@aon.at](mailto:ines.blatnik@aon.at)  
 Niederösterreich: Mag. Wilma Schabauer [wilma.schabauer@ph-noe.ac.at](mailto:wilma.schabauer@ph-noe.ac.at)  
 Oberösterreich: Mag. Susanne Weiß [S.Weisz@lwest.at](mailto:S.Weisz@lwest.at)  
 Steiermark: Dr. Franziska Pirstinger, HS-Prof.  
[fpirstinger@kphgraz.at](mailto:fpirstinger@kphgraz.at)  
 MMag. Heidrun Melbinger-Wess [atelier@melbinger.info](mailto:atelier@melbinger.info)

**LandeskoordinatorInnen:**

Burgenland: Mag. Petra Suko [p.suko@chello.at](mailto:p.suko@chello.at)  
 Salzburg: Mag. Rudolf Hörschinger [hoerud@yahoo.com](mailto:hoerud@yahoo.com)  
 Wien: Mag. Eva Lausegger [eva.lausegger@gmail.com](mailto:eva.lausegger@gmail.com)  
 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 [klaushuemer@hotmail.com](mailto:klaushuemer@hotmail.com)  
 Steiermark: Mag. Andrea Stütz [andrea.stuetz@gmx.at](mailto:andrea.stuetz@gmx.at)  
 Burgenland, Salzburg, Tirol, Wien, Vorarlberg:  
 Mag. Eva Lausegger [boekwewien@gmail.com](mailto:boekwewien@gmail.com)

**Bundesgeschäftsstelle:**

Briggtagasse 14/15, A-1200 Wien  
[boekwe@gmail.com](mailto:boekwe@gmail.com)  
[boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@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.

**Medieninhaber und Herausgeber:**

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen  
 Redaktionsleitung: Franz Billmayer

Layout und Satz: Dr. Gottfried Goiginger

Druck: AV + Astoria Druckzentrum GmbH, 1030 Wien

**Offenlegung nach § 25 Abs.4 MG 1981:**

Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und  
 Textiles Gestalten. Organ des Berufsverbandes Österreichischer  
 Kunst- und WerkerzieherInnen

**Offenlegung nach § 25 Abs.1-3 MG 1981:**

Berufsverband Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen,  
 parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband von  
 Kunst- und WerkerzieherInnen. ZVR 950803569

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

**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>

**Redaktionschluss:**

Heft 1 (März): 1.Dez.  
 Heft 2 (Juni): 1.März  
 Heft 3 (Sept.): 1.Juni  
 Heft 4 (Dez.): 1.Sept.  
 Anzeigen und Nachrichten jeweils Ende  
 des 1. Monats im Quartal

**Bezugsbedingungen:**

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 42.00  
 StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 21.00  
 Normalabo: € 42.00  
 Einzelheft: € 12.00  
 Auslandszuschlag (EU): € 3.00  
 Zuschlag (Nicht-EU): € 8.00  
 Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und  
 Abonnement verlängern sich automatisch.  
 Kündigungen müssen bis Ende des jew.  
 Vorjahres schriftlich bekanntgegeben  
 werden.

**Wir ersuchen alle Mitglieder und Abonnenten, Änderungen ihrer Adresse und/oder Emailadresse der Bundesgeschäftsstelle umgehend bekannt zu geben !!!**

Funktionen geht. Nicht weniger unmiss-  
 verständlich fordert er den Appell ein,  
 u.a. den „Ruheraum der Didaktik“ bzw.  
 des Wissenschaftssystems zu verlas-  
 sen und stattdessen sich mit Eigenini-  
 tiative für einen radikalen Umbau des  
 Schulsystems einzusetzen.

Der geschichtliche Aufriss, z.B. in  
 den Beiträgen von June H. Park oder  
 Philip Zerweck, verdeutlicht ein fach-  
 politisches Dilemma, dass nämlich die  
 Designpädagogik sich als autonomes  
 Unterrichtsfach in den Schulen zu be-  
 haupten sucht, es jedoch nicht um ein  
 bloßes Umetikettieren der Werkpäda-  
 gogik gehe. In einem Punkt sind sich  
 die gut zwanzig Autoren einig: Die  
 inflationären Definitionsversuche von  
 Design bringen wenig Stabilität in die  
 Innen- und Außenwahrnehmung des  
 Faches. Traditionell wird zwar Produkt-,  
 Grafik- bzw. Kommunikationsdesign  
 unter dem Dachbegriff verstanden,  
 spätestens durch den technischen und  
 gesellschaftlichen Wandel zählen aber  
 genauso Selfie-Design, Mediendesign  
 und Servicedesign dazu, neben Tor-  
 tendesign und etlichen anderen Feld-  
 ern. Eine Systematisierung wird zudem  
 erschwert, weil die jeweiligen Design-  
 bereiche sich nicht isoliert, sondern  
 mit sich überlappenden Charakteristika  
 zeigen. Zerweck unterbreitet daher eine  
 Begriffslandschaft als anschauliches  
 Rahmenmodell.

So scharf auch der Ruf, sich als  
 autonomes Schulfach zu etablieren,  
 wiederholt konturiert wird und fraglos  
 begrüßenswert ist, umso unschärfer  
 verbleibt die Antwort, inwiefern es  
 um eine Erweiterung im Spektrum der  
 künstlerischen Fächer dabei geht. Wo-  
 rin liegt demnach der Mehrwert von  
 Design-Didaktik im kompetenzorien-  
 tierten Curriculum für Schüler im Ver-  
 gleich zur Kunstdidaktik im deutschen  
 Schulsystem oder zur Werkpädagogik  
 und dem bisherigen Textilunterricht  
 im österreichischen Bildungskontext?

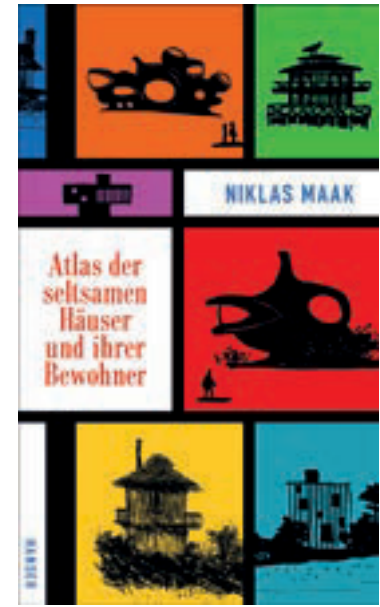
Schließlich ist es ein Kunstdidakti-  
 ker, Johannes Kirschenmann, der  
 eingangs mit seinem Vorwort auf die  
 Ästhetisierung aller Lebensbereiche  
 von Jugendlichen aufmerksam macht.  
 Marion Godau legitimiert die Daseins-  
 berechtigung als Schulfach mit der  
 darin liegenden Innovationskompetenz  
 als Bildungsziel.

Die Publikation verfolgt die Absicht,  
 im Wissenschaftsdiskurs präsent zu  
 sein und zu einer intra- und interdiszipli-  
 nären Spiegelung aufzufordern. Deshalb  
 schließt ein Call for Paper in der Um-  
 schlagsinnenseite diesen Band ab. Der  
 Diskurs ist eröffnet!

Anna Maria Loffredo, Linz

**Niklas Maak: Atlas der  
 seltsamen Häuser und ihrer  
 Bewohner, Carl Hanser Verlag,  
 München 2016. (ISBN 978-3-  
 446-25289-9)**

Bauen als persönliche Obsession ist das  
 Thema, das dieses ungewöhnliche Buch  
 beherrscht. Fünfzehn verschiedene Häu-  
 ser werden besprochen. Das Ergebnis  
 sind nicht etwa klassische Architek-  
 turabhandlungen, sondern weit mehr  
 als das. Denn all diese Häuser – gebaut  
 in Italien, Deutschland, den USA, Frank-  
 reich, Japan, Mexiko und Nairobi – be-  
 stechen durch ihre ungewöhnliche Ge-  
 schichte. Sie faszinieren und irritieren,  
 sprechen in vielem gängiger Bau-Praxis  
 Hohn, muten exzentrisch und bizarr an.  
 Etwa das Kugelhaus des Architekten  
 Antii Lovag in Tourrettes-sur-Loup in  
 Südfrankreich, ein Haus ohne gerade  
 Wände, eine Mischung aus Raumschiff  
 und uralter Köhlerhütte, die Synthese  
 aus superarchaisch und hypermodern.  
 Das Haus selbst ist unbekannt und  
 doch prominent – denn eine junge Ar-  
 chitektin, die für Lovag arbeitete, erfand  
 später die Kinderfigur Barbapa, die sich  
 in einem der Bücher ein Haus baut, das  
 aussieht wie das Kugelhaus von Tourre-  
 tes-sur-Loup.



Mindestens so ungewöhnlich wie  
 die Häuser sind die Orte und die Ge-  
 schichten, die damit einhergehen. Ein  
 seltsamer Bungalow im Westen Berli-  
 ns, das einsame Ferienhaus einer fran-  
 zösischen Dame oder auch die Kuppel  
 des Regisseurs Michelangelo Antonioni  
 am Ende eines heruntergekommenen  
 Feriendorfs in Sardinien. Wer baut und  
 bewohnt all diese Häuser, mit welcher  
 Absicht werden sie an den jeweiligen  
 Ort gestellt, welche raumgewordene  
 Lebensphilosophie liegen Haus, Grund-  
 stück und Ort zugrunde?

Zu den interessantesten Passagen  
 des Buches gehört jene über die Face-  
 book-Zentrale. Ein Bau von Frank Gehry,  
 der, so ganz untypisch für seine be-  
 kannten Bauten, für Facebook auf eine  
 „Ästhetik der Unsichtbarkeit“ setzte  
 – mit welchem Ergebnis, das ist span-  
 nend nachzulesen. Fünfzehn ungewöhn-  
 liche Architekturgeschichten von Niklas  
 Maak, deren Lektüre allen, die sich für  
 Menschen und ihre Häuser interessie-  
 ren, neue Einsichten und Unterhaltung  
 bieten wird.

Ute Obermüller, St. Ulrich ÖÖ.

**Tipp aus der Redaktion**

Das Bundeszentrum für Schulische Kulturarbeit (ZSK) fördert und implementiert kul-  
 turelle Bildung in der schulischen Allgemeinbildung, um damit jungen Leuten einen  
 Zugang zur Kultur in ihrer Vielfalt zu eröffnen, Schülerinnen und Schüler in ihren  
 Talenten und Fähigkeiten zu fördern, die ihr Lernen erleichtern und ihnen ein erfülltes  
 Leben ermöglichen.

Das ZSK bringt regelmäßig einen Newsletter mit Infos zu kulturellen Veranstal-  
 tungen, Fortbildungen, Tagungen und Veröffentlichungen heraus. Dort kann man auch  
 über eigene Veranstaltungen u.a. informieren. Newsletter abonnieren, Infos auf der  
 Seite nutzen.

<http://www.bundeszentrum-zsk.at/>

**Tipp aus der Redaktion**

Das Architekturzentrum Wien im MuseumsQuartier ist das österreichische Architekturmuseum. Es zeigt, disku-  
 tiert und erforscht, wie Architektur und Stadtentwicklung das tägliche Leben aller Menschen prägen. Aus seiner  
 Webpräsenz kann man sich über aktuelle Ausstellungen und das Vermittlungsprogramm informieren und den  
 Newsletter bestellen.

<https://www.azw.at/de/>