

Nr° 2

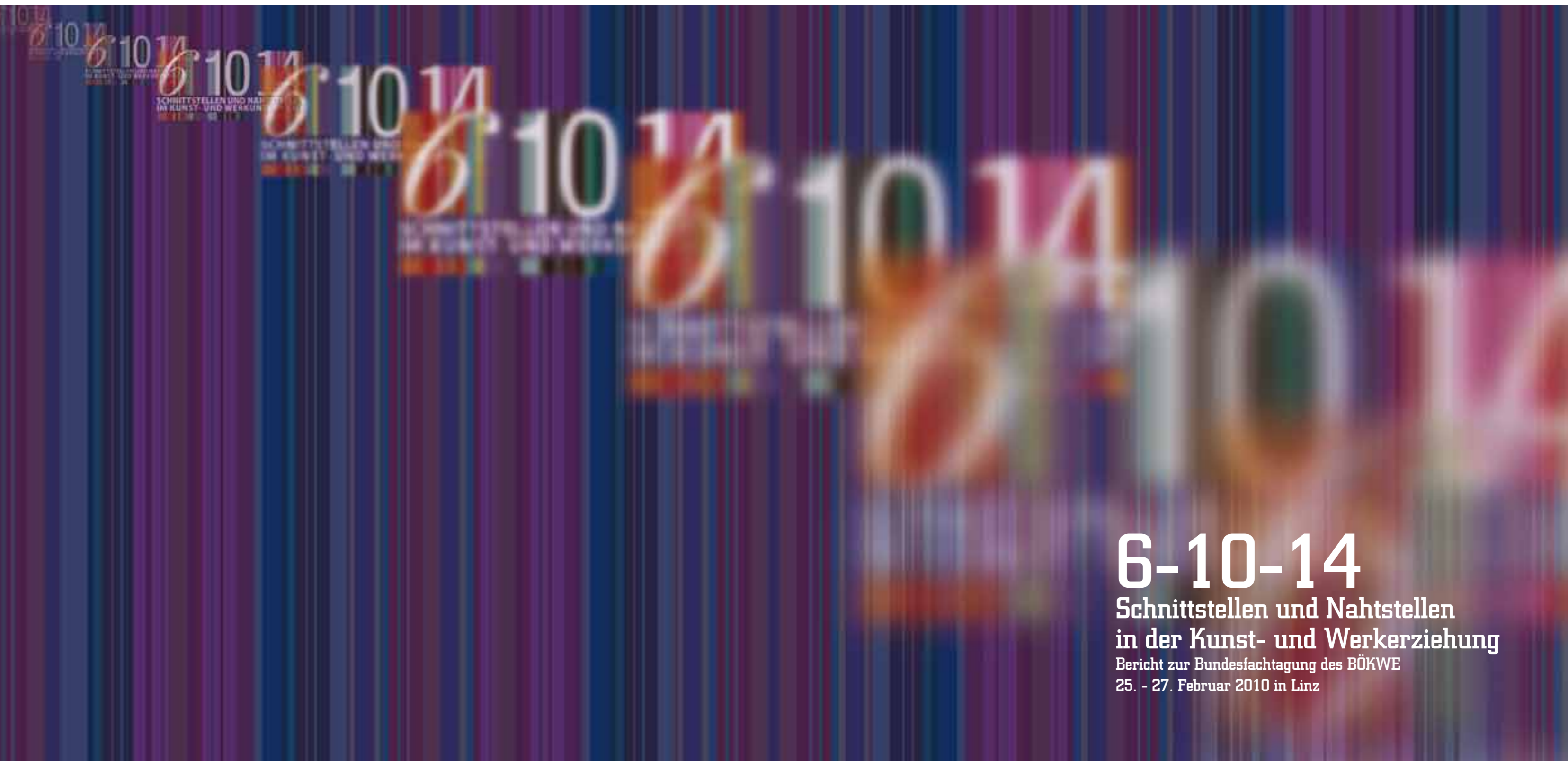
Juni 2010

BÖKWE

Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer  
Kunst- und WerkerzieherInnen

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

BILDNERISCHE ERZIEHUNG | TECHNISCHES WERKEN | TEXTILES GESTALTEN



**6-10-14**

**Schnittstellen und Nahtstellen  
in der Kunst- und Werkerziehung**

Bericht zur Bundesfachtagung des BÖKWE

25. - 27. Februar 2010 in Linz



## Editorial

Liebe Leserin, lieber Leser,

pünktlich zu den Sommerferien legen wir den umfangreichen Bericht zur Tagung des BÖKWE in Linz im Februar 2010 vor: er soll die Möglichkeit zum Nachlesen bieten und all jenen, die an der Tagung oder an den einzelnen Veranstaltungen nicht teilnehmen konnten, einen Einblick in die vielfältigen Angebote geben. Der Aufbau folgt im Großen und Ganzen dem Programm, wie es im letzten Heft abgedruckt war. Den Anfang machen die Plenarvorträge, dann folgen die Berichte der einzelnen Workshops und Fachvorträge. Am Ende der kabarettistische Abschluss von Joschi Auer.

Zwischen die Texte eingestreut Fotoimpressionen von der Tagung, die zeigen, wie intensiv gearbeitet und diskutiert wurde.

Wir vom Redaktionsteam wünschen allen einen schönen sonnigen und erholsamen Sommer.

Ihr  
Franz Billmayer

## Inhalt

Marlies Haas <b>Schnitt- und Nahtstellen im Tagungshintergrund</b>	S.2	Ulli Lust <b>Der Autobiographische Comic</b>	S.74
Beate Großegger <b>Kinder- und Jugendkultur(en)</b>	S.4	Gerhardt Ordnung <b>Ein paar Notizen zu Storyboards</b>	S.77
Wolfgang Pauser <b>Sicht und Gesicht</b>	S.12	Bernard Bernatzik <b>Mediale Bilder der Gewalt</b>	S.80
Wolfgang Pauser <b>Jugendkulturen – Von der Revolte zur Recodierung</b>	S.14	Rainer Sturm <b>Der „neue“ Lehrplan für Technisches Werken an Volksschulen</b>	S.87
Wolf A. Mantler <b>Grundlagenforschung und interdisziplinäre Vernetzung in der Lehrer/innenausbildung</b>	S.18	Silvia Wiesinger <b>Technikbox im Schulalltag der Volksschule</b>	S.91
Christine Schreiber <b>Schwerpunkt Neue Mittelschule</b>	S.23	Josef Hofer <b>Die Unterrichtsgegenstände Physik und Technikwerkstatt am Beispiel „Lehrpfad Öko-Energietechnik“</b>	S.94
Katharina Starmayr <b>Wie ticken Jugendliche und wie kann man sie erreichen?</b>	S.27	Erwin Neubacher <b>Technisches Werken als Maturafach – das „dat-Modell“</b>	S.96
Sigrid Pohl <b>Internetnutzung und Urheberrecht</b>	S.28	Erwin Neubacher, Josef Seiter <b>Technisches Werken im Rahmen des Fachdidaktik Projekts IMST</b>	S.104
Theresia Kaiser-Gruber <b>Bildnerisches Gestalten – Wahrnehmen und Reflektieren</b>	S.35	Katharina Fleischmann, Petra Zauner <b>Dinge neu denken</b>	S.110
Wolfgang Wagner <b>Der neue Lehrplan für BE und Neue Medien</b>	S.40	Julia Hasenberger <b>T-Shirt</b>	S.112
Gerrit Höfferer <b>Performative Bildstrategien</b>	S.43	Barbara Pointecker <b>Textil im Spiel</b>	S.116
Gerrit Höfferer <b>Love me Gender. Doing Gender – Undoing Gender</b>	S.47	Elke Kristina Hackl <b>Soundergonomie textiler Materialien</b>	S.118
Reingard Klingler <b>Love me Gender. Doing Gender – Undoing Gender</b>	S.54	Susanne Weiß <b>Vernetzung und Bundes ARGE Textile Werkerziehung</b>	S.121
Pataky Gabriella <b>Alltagsästhetische Inszenierungen als kunstpädagogische Methode</b>	S.63	Susanne Weiß <b>Sticken ist doof</b>	S.123
Franz Billmayer <b>Das Ende der Kindheit</b>	S.65	Exkursion „Architekt-o-ur“	S.124
Helmut („Dino“) Breneis und Klaus Huemer <b>Comics nach Strich und Faden</b>	S.69	Joschi Auer <b>Kanone KunsterzieherInnen</b>	S.126

Marlies Haas



## Schnitt- und Nahtstellen im Tagungshintergrund

Neben der laufenden BÖKWE-Arbeit, die als „business as usual“ jähraus jährein eher im Hintergrund läuft, haben wir auch eine nach außen sichtbare Aktivität mit großem Engagement und großer Anstrengung in die öffentliche Wahrnehmung gerückt: die BÖKWE-Bundesfachtagung 2010 „6-10-14. Schnittstellen und Nahtstellen in der Kunst- und Werkerziehung“.

Wir freuen uns über die äußerst positiven Rückmeldungen, die wir direkt vor Ort wie auch über die Evaluierung zur Tagung bekamen. Mit einem Satz gesagt: Sie war ein großer Erfolg!

Dieser Erfolg ist natürlich durch viele Beteiligte im Hintergrund und Vordergrund möglich geworden. Alle Anwesenden werden auch ihre ganz persönlichen Erfahrungen gesammelt haben.

Auf den folgenden Seiten präsentiert sich der Tagungsband als ein fachlich vielseitiges Kompendium aller Tagungsinhalte. Deshalb werde ich an dieser Stelle den Blick mehr auf die strukturellen und organisatorischen Tagungshintergründe richten und diese anhand der Rückmeldungen aufrollen, gegebenenfalls kommentieren und zusammenzufassen.

In unserem Evaluationsblatt haben wir danach gefragt, was gut angekommen ist – auf der Ebene des Programms, der Inhalte und auf der organisatorischen Seite; was auf diesen beiden Ebenen noch verbessert oder verändert werden könnte und was persönlich noch angemerkt werden wollte.

### Zu Programm und Inhalt:

Besonders hohe Zustimmung fanden die Auswahl und die Vielfalt des Programms. Damit ist auch unsere Intention aufgegangen, sowohl für alle drei Fachbereiche wie auch Schulstufen – wenn auch schwerpunktmäßig für die 10-14-Jährigen – Programm-Angebote zu machen. Natürlich gibt es hier eine Bandbreite von Wünschen nach mehr Theorie und wissenschaftlichem Fundament bis hin zu weniger Theorie und mehr Praxis. Die Mehrheit der TeilnehmerInnen empfand das Angebot jedoch als gut ausgewogen. Die von einzelnen wahrgenommene BE-Lastigkeit im Programm ist vielleicht ein gewisses „Mehr“ an BE-Angeboten gewesen, das jedoch auch der schulischen Situation entspricht: BE ist unter den drei Fachbereichen im regulären Fächerkanon das einzige Oberstufenfach und ein Matura-Fach: dieses Zugeständnis darf und muss sein.

Darüber hinaus gibt es die bildungspolitische Tendenz, Fächergrenzen nicht mehr zu eng zu interpretieren. Diese Entwicklung ist z.B. im Rahmen der LehrerInnen-Fortbildung derzeit zu beobachten: hin zu einem stärkeren Fokus auf Schul- und Altersstufen-Bezogenheit (Grundstufe, Sekundarstufe I, II) und weniger auf Schultypen (z.B. APS, AHS). Diese Tagung war per Erlass vom BMUKK über die Landesschulräte als Fortbildung ausgewiesen.

Die generell hohe und kompetente Qualität der Beiträge wurde besonders gelobt, ebenso die Idee mit dem „Marktplatz“ und dem Schluss-Kaba-

rett. Ein wenig untergegangen scheint uns die Idee mit der „Experten-Börse“ zu sein, die über den Namens-Button transportiert werden sollte. In der Vorbereitungsphase haben wir großen Gefallen daran gefunden, das fachliche Selbstbewusstsein im individuellen Kommunizieren durch das „Outen“ und Austauschen von persönlichen Kompetenzen zu forcieren. Aber vielleicht wurde es ja ohnehin von den Anwesenden viel selbstverständlicher betrieben, als es uns erschien.

Konkret bekamen einzelne Workshops wie „Storyboard“, „T-Shirt“, „Textil im Spiel“, „Comic nach Strich und Faden“, „Neue Mittelschule“ und „Jugendforschung“ besonders große Zustimmung, so auch der Eröffnungsvortrag über Jugendkulturen. Weitere Plenums-Vorträge oder Angebote wurden differenzierter gesehen; das Rahmen-Programm wurde ebenso begrüßt, die damit verbundenen Aktualitätsbezüge wurden besonders hervorgehoben.

Gewünscht wurden mehr Ganztags-Seminare zwecks Vertiefung und keine fachlichen und zeitlichen Überschneidungen. Es gab vereinzelte Ganztags- und Halbtags-Angebote; bei einem breitgefächerten Tagungs-Publikum und dessen unterschiedlichen Zugängen waren uns die Vielfalt und die Wechselmöglichkeiten zwischen Programmpunkten – auch mit gelegentlichen Überschneidungen – wichtiger als ein zu spezifisch orientiertes Programm – der Veranstaltungs-Rahmen war eine Bundes-Tagung und nicht eine Fortbildungsveranstaltung.

Bereits zur Tagung gewünschte Unterlagen zu Vorträgen oder Daten-Listen zu den ReferentInnen und TeilnehmerInnen-Listen sind verständliche Wünsche, jedoch nicht selbstverständliche Zusatz-Service-Leistungen im allgemeinen Kongress-Betrieb; sie sind mit unseren ehrenamtlichen Ressourcen und unserem organisatorischen Rahmen einfach nicht möglich. Mit diesem Band liegt nun einiges davon vor.

### Zur Organisation:

Der Grundtenor zur Organisation – ich darf es direkt sagen – bewegt sich im Superlativ-Bereich – und ich darf auch sagen: das freut uns sehr! Es ist der beste „Lohn“, den wir haben können! Wenn eine stressfreie und reibungslose Atmosphäre wahrgenommen wurde und der gelegentliche Stress hinter den Kulissen nicht in den Vordergrund geraten ist, dann sind wir erleichtert.

Beispielhaft erwähnt wurden: liebevolle Betreuung, örtliche Übersichtlichkeit und guter Lageplan, guter Zeitrahmen, Cafe am „Marktplatz“; perfekte Anmelde-Abwicklung.

Wir wissen, dass sich auch hier noch einiges, das genannt wurde, optimieren ließe: der große Zustrom zur Tagung hat uns an die räumlichen Kapazitäten gebracht, der sich in der Planungsphase ein Jahr vor der Tagung, wenn der Ort fixiert werden muss, nicht kalkulieren lässt. Es war ein administratives Meisterstück der oberösterreichischen Landesgruppe und der BÖKWE-Geschäftsstelle, bis zum Tagungsbeginn mit ständig wechselnden Zahlen und unterschiedlichsten individuellen Wünschen es so hinzukriegen, dass es so lief, wie es lief. Pausenzeiten, Licht- und Lüftung-Situation, Verpflegungsqualität, Gruppengrößen sind Anmerkungen, die auch immer wieder sehr unterschiedlichen subjektiven Empfindungen unterliegen werden.

Nicht berücksichtigte Wunsch-Workshops haben meist mit Anmeldungen nach Anmeldeschluss oder mit Überbuchung zu tun. Grundsätzlich wollten wir niemanden abweisen, bitten aber um Verständnis, wenn das persönliche Wunsch-Programm nicht möglich wurde. Es kommt auch immer wieder vor, dass Informationen, die sehr wohl da sind, einfach mal überlesen oder missverstanden werden; das ist eben die Portion Sand im Getriebe einer so großen Veranstaltung, die naturgemäß einfach zum Package gehört. Wir werden es bei zukünftigen Tagungen bedenken. Dass das Tagungsheft erst knapp vor der Tagung erschien, hat u.a. mit dem mehr oder minder pünktlichen Eintreffen aller Beiträge zu tun. Es ist nahezu unmöglich und auch kaum üblich, ein halbes Jahr zuvor eine detaillierte Programm-Beschreibung als Entscheidungs- und Anmelde-Hilfe ausgeben zu können.

Wir danken für den Dank und das vielfache Lob – auch aus dem Büro von BM Schmidt – zu einer „wieder interessanten und qualitativvollen BÖKWE-Tagung“, für den Hinweis, „dass man BÖKWE-Tagungen nur weiterempfehlen kann“ – tun Sie es! –, für die Beurteilung der Tagung als „spannend“ und „gelingen“. Und wir bitten um Verständnis, wenn wir dem Wunsch, „mindesten einmal pro Jahr solch eine Tagung“ doch nicht nachkommen – nicht, weil wir nicht wollen, sondern nicht können – in dieser Frequenz und Größenordnung! Doch es ist uns Ansporn für eine nächste Tagung in den nächsten Jahren.

Mein ausführlicher Rückblick auf so manche Details einer nun schon vor Monaten stattgefundenen Tagung hat auch die Intention, nicht nur den Erfolg zu genießen, sondern auch auf einen Aspekt hinzuweisen, der gerne im pädagogischen Alltag übersehen wird: Mit Bereitschaft und Engagement kann jede/r von uns – wirklich jeder und jede – innerhalb und außerhalb des BÖKWE,

inner- und außerhalb unserer Fächer Impulse geben und etwas bewirken. Mit dem Bewusstsein, dass jede/r von uns auf ihre/seine Weise kompetent ist, sind auch unabhängig von einer Wahrnehmung von außen oder gar zurückkommender Wertschätzung kleine wie große Aufgaben zu schaffen. Diesen Blick gestehen wir uns oft selbst nicht zu und noch öfter bleibt er uns in unserem beruflichen Umfeld verwehrt – hier soll er explizit und ermutigend angesprochen werden.

Schließlich und damit schließend – mit dem Dank an das BMUKK, an das Land Oberösterreich, an die Stadt Linz und an unsere Sponsoren für ihre wertvolle Unterstützung – nun mein ganz persönlicher Dank an das ausgezeichnete Tagungs-Team: allen voran Hilde Brunner als administrative Schnitt- und Nahtstelle der Tagung und an Susanne Weiß mit ihren KollegInnen aus der oberösterreichischen Landesgruppe, sowie an meine Stellvertreterin Reingard Klingler, an Koordinator Rudi Hörschinger und an Tagungsheft- und Tagungsband-Chefredakteur Franz Billmayer.

So eine Tagung gibt „neue Kraft“, „Impulse“, „Auftrieb und Visionen“ – mit diesen Rückmeldungen danke ich auch den Tagungs-TeilnehmerInnen für ihr Mitwirken und Mitgestalten und wir nehmen dies auch als persönliche Motivation für die weitere BÖKWE-Arbeit.

Bundesvorsitzende

Beate Großegger

# Kinder- und Jugendkultur(en)

Rezeptionsästhetiken und ästhetischer Selbstaussdruck im Spannungsfeld von Bellismus, Realitätsbewältigung und neuen Formen der Kreativität

Kinder und Jugendliche wachsen in einer komplexen und widersprüchlichen Welt heran. Eine seltsame Gleichzeitigkeit von Mangel und Überfluss prägt ihren Alltag: ein Mangel an Sicherheit und Orientierung, insbesondere was die persönlichen Zukunftschancen betrifft, und Überfluss im Sinne einer unübersichtlichen Vielfalt an Optionen, mit denen die postmoderne Lebensstil- und Konsumgesellschaft alltäglich lockt. Wer heute über Kindheit und Jugend spricht, spricht immer zugleich auch von Medien- und Markenkindheit bzw. Medien- und Markenjugend. Medien und Markenprodukte sind feste Bestandteile des kindlichen und jugendlichen Alltags. Sie liefern Inspirationen für die Lebens- und Selbstorientierung der Kinder und Jugendlichen und sie haben prägenden Einfluss auf deren ästhetische Bedürfnisse und Praxen. Die Soziokulturen, in denen sie sich bewegen, ereignen sich an der Schnittstelle von Alltagsrealität und medial vermittelter Populärkultur, die für Kinder und Jugendliche eine scheinbar niemals versiegende Quelle ästhetischer Erfahrungen sind.

Während populäre Ästhetiken Kindern und Jugendlichen heute auf breiter Ebene vertraut sind, bleiben Rahmen und Inhalte der Hoch- und Avantgardkultur hingegen großteils fremd. In ihrem ästhetischen Ausdrucksverhalten werden Kinder und Jugendliche unverkennbar von der Populärkultur geprägt. Spielerisch eignen sie sich Skills und Styles durch gestaltende Nachahmung an und praktizieren selbstbewusst ein Learning by Doing. Und dabei sind sie

zugleich konsumorientiert wie auch kreativ.

## Aufwachsen in der Medien- und Markengesellschaft: Ästhetische Erfahrungen – immer und überall?

Der deutsche Kabarettist Dieter Hildebrandt meinte einmal „Bildung kommt von Bildschirm und nicht von Buch, sonst hieße es ja Buchung“ – ein pointierter Sager, der zugegebenermaßen etwas verrückt klingt und doch eines treffend auf den Punkt bringt: Bildung lebt heute mehr denn je von bildschirmmedial vermittelten Bilderwelten, die „innere Bilder“ freisetzen und die Weltaneignungsprozesse der Kinder und Jugendlichen begleiten. Angesichts der Überfülle an multimedialen bzw. multimodalen Angeboten, bei denen Bildlichkeit eine zentrale Rolle spielt, büßt die traditionelle Schreib-Lese-Kultur an Bedeutung ein und Bildschirmmedien gewinnen in Informations- und Bildungszusammenhängen zunehmend an Stellenwert (angefangen beim Fernsehen, über Edutainmentsspiele am Computer bis hin zu E-learning-Tools im Internet). Bild(schirm)medien können aber nicht ausschließlich auf ihre Funktionen als Vermittlungsinstanzen reduziert werden. Vielmehr gilt es, sie als tragende Elemente des Kulturellen zu sehen und zu verstehen: Medienhandeln und Alltagshandeln sind in vielen Bereichen auf das Engste verschränkt und präsentieren sich gerade bei Kindern und Jugendlichen als „kulturelles Handeln im Alltag und für den Alltag“ (Thomas 2008: 8).

Die Medien- und Konsumgesellschaft liefert allseits Material für ästhetische Erfahrungen. Bereits im Grundschulalter entfalten die Populärkultur und ihre Vermittlungsmedien nachhaltigen Einfluss auf kindliche Lebensstile bzw. kindliche Soziokulturen. Im Klartext heißt das: Kinder- und Jugendkulturen sind – sowohl, was die Themen, als auch was die Ästhetik betrifft – stark von medialen Bilderwelten geprägt. Mit 6 Jahren sind es Pokemon und Power Rangers, mit 8 Jahren dann Harry Potter und – vor allem bei den Mädchen – Stars aus populären Fernsehserien oder Hollywoodfilmen. Und mit 11 Jahren sagen Kids wie Paul bereits ganz selbstbewusst: „Eigentlich war mein Vorbild immer Falco – wegen der Frisur, die hatte ich auch mal lange Zeit“ und sie tun so als wären sie mit Themen, Acts und Styles aus der Populärkultur schon lange Zeit auf Du und Du.

Kinder im Vor- und Grundschulalter suchen und finden in den Medien und in der Populärkultur Gefährten für ihren persönlichen Alltag (vgl. Paus-Hasse 2002) und zugleich fungieren diese als rezeptionsästhetische Sozialisationsinstanzen. Für Kids im Alter von 10 bis 14 Jahren, die an der Schwelle vom Kind zum Jugendlichen stehen, liefern die Medien und die Populärkultur VorbILDER: Sie informieren im Gleichaltrigenumfeld über Must-Haves und No-Goes und laden auch zur Nachahmung ein. Für Jugendliche hingegen sind Medien und Populärkultur vor allem Identitätsressource bzw. Inspiration auf der Suche nach sich selbst und dem zu

einem passenden Stil. Sie bieten zugleich aber auch Stoff für jugendkulturelle Vergemeinschaftung.

## Frühe Kontaktnahme mit Populärkultur

Die Auseinandersetzung und Identifikation mit den auf breiter Ebene mehrheitsfähigen ProtagonistInnen der Populärkultur beginnen heute erstaunlich früh, nicht zuletzt deshalb, weil diese vom Kindermedienmarkt auch eigens befördert werden. So ist in Zeitschriftenfachhandlungen gleich neben der neuesten Ausgabe von Pokemon und GEOlino für € 4,90 auch ein Ausmalheft mit Michael Jackson und Co. im Sortiment – ein lustig-buntes Angebot, an dem Kinder in der „Ausmalphase“ nur schwer vorbei können.

Ab dem Grundschulalter werden kinderkulturelle Ästhetiken wie auch kinderkulturelle Praxen gestützt durch den Markt also schon von der im Denken der breiten Öffentlichkeit eher mit Jugend und Jugendkultur assoziierten Populärkultur inspiriert. In der Vorstellung vieler Erwachsener ist die Bravo ein klassisches Teenie-Magazin, tatsächlich erreicht sie in der Altersgruppe der 8- bis 12-jährigen aber mittlerweile den größten LeserInnenkreis. Nicht Teenager, sondern bereits ältere Kinder orientieren sich an den in der Bravo propagierten Themen, Trends wie auch an der dort propagierten mainstreamig-bunten Pop-Ästhetik. Und was den Jüngeren die Bravo ist, ist den ab-12-Jährigen MTV. MTV gilt gerade in diesem Segment noch immer als Trendsettermedium, gerade was jugendkulturell relevante Styles betrifft. Und MTV bietet natürlich auch ein (aus Sicht der Marketer) großartiges Werbeumfeld für jugendrelevante Konsumprodukte.

Bunte und populäre Medien- und Markenwelten schaffen einen Rahmen, in den Kinder- und Jugendkulturen eingebettet sind. Die Kinder- und Jugend-



Abbildung 1: Pop als Ausmalheft

kulturen, von denen hier die Rede ist, finden fernab des etablierten Kulturbetriebs ihren Ort: Sie sind soziokulturelle Erfahrungsräume, die ein breites Feld für kulturelle Selbstdeutungsprozesse eröffnen, und in denen sich auf der Publikumsseite eigenständige Rezeptionsästhetiken etablieren, die aber durchaus auch Inspiration für kinder- und jugendkulturelle Kreativität sein können.

## Kreativität als gestaltendes Imitieren?

Kinder- und Jugendkulturen funktionieren anders als das, was man aus dem etablierten Kulturbetrieb kennt: und zwar sowohl auf Publikumsebene, als auch auf Seite der kreativen Akteure und Akteurinnen. In Kinder- und Jugendkulturen geht es nicht um gehobenen, kontemplativen Kulturgenuss im Sinne von distinguiertem Kulturkonsum, sondern es geht um ein emotionales Involviert-Sein, um Erlebnis, um Mitten-drin-Sein. Eventkulturen und Live-Erleben sind beim jugendkulturorientierten Publikum daher Attraktionsfaktoren ersten Grades.

Und auch die Kreativen der Jugendkultur ticken anders als die Kulturschaffenden, die im etablierten Kulturbetrieb, in der Hoch- und Avantgardkultur, verortet sind. Sie haben einen anderen Zugang zum Schöpferischen, sie arbeiten

sich an ihren Skills und Styles ab und streben nach Originalität, allerdings im Bezugsrahmen eines klar umrissenen expressiven Gruppenstils, aus dem sie nicht ausbrechen und von dem sie sich ästhetisch nicht emanzipieren wollen. Sie eignen sich Welt durch ästhetische bzw. symbolische Praxen an, kritische Reflexion, Bewusstseinsbildung etc. sind hier nicht intendiert. Weder auf der ästhetischen Ebene noch in den Inhalten ist hier eine reflexive Meta-Ebene eingezogen. Die kreativen Akteure und Akteurinnen der Jugendkulturen versuchen sich großteils nicht an intellektuellen Kommentaren. Sie nehmen nicht Stellung zu etwas, sondern sind entlang der Standards der jeweiligen Jugendkultur, die sie beheimatet, auf eine originelle Art und Weise ästhetisch expressiv und ansonsten ähnlich wie das Jugendkulturpublikum einfach mitten drin.

Jugendkulturen stellen sich sowohl auf ProduzentInnen-, als auch auf KonsumentInnenseite als Probestadien dar: Sie stehen für eine erlebnisorientierte Aneignung von Welt. Sie machen (meistens) Spaß. Sie prägen die Freizeitwelten der Jugendlichen (immerhin fühlen sich über 80 Prozent der 11- bis 18-jährigen zumindest einer jugendkulturellen Stilgruppe zugehörig). Zudem spielen Jugendkulturen eine zentrale Rolle in der Bildung von (personaler, so-

zialer und kultureller) Identität. Sie eröffnen neue Felder kulturellen Ausdrucks und ergänzen damit das in der Hochkultur/Avantgarde gängige Verständnis von Kreativität: Sie stehen für Künste bzw. KünstlerInnen der etwas anderen Art – seien es „SprachkünstlerInnen“ wie man sie aus der Rap-Kultur, aus der Slam-Poetry-Szene oder aus jugendkulturellen Phänomenen wie Neo-Folk, Anti-Folk oder Gothic kennt, seien es „BildkünstlerInnen“, die Graffiti spraysen, Flyer gestalten oder auch Skateboards designen, „KörperkünstlerInnen“, angefangen bei den Break(danc)ern bzw. B-Boys bis hin zu den Free-Runnern, oder „TonkünstlerInnen“, vom guten alten Bandprojekt, über DJing, MCing bis hin zu vergleichsweise exotischeren „Tonkünsten“ wie Beatboxing.

Jugendkulturelle Kreativität, wie man sie hier beobachten kann, ist sozio-kulturelle Kreativität, die dem ganz normalen Alltag näher liegt als dem etablierten Kulturbetrieb. „Mir entspricht das Imitieren anderer Stimmen viel mehr als das Erheben der eigenen Stimme“, äußerte Dirk von Lotzow, seines Zeichens intellektueller Kopf der deutschen Kultband Tocotronic, jüngst gegenüber dem Musikmagazin Spex. (Spex #30 01/10: 47) Sein Statement bringt einen nicht unbedeutenden Aspekt zeitgemäßer jugendkultureller Kreativität auf den Punkt: Nicht das Neue finden, sondern das Gegebene neu interpretieren, Elemente, die zueinander passen, wenngleich sie möglicherweise völlig unterschiedlichen kulturellen Kontexten entstammen, aber auch Elemente, die auf den ersten Blick nicht zusammen gehen, (neu) arrangieren, das ist es, worum es hier geht. Jugendkulturell kreativ sein bedeutet, sich inspirieren lassen, gestaltend imitieren und sich dabei an den (für Außenstehende oftmals unbedeutend anmutenden) Details abarbeiten.

Kreatives Ausdrucksverhalten in Jugendkulturen manifestiert sich in

Bildlichkeit und Performance. Neues wird durch „gestaltendes Nachahmen“ gefunden. Hier regiert das mimetische Prinzip, wie es einst von Aristoteles beschrieben wurde: Mimetische Handlungen stehen nicht für eine Kopie, bei der der Unterschied zwischen dem (kopierten) Vorbild und der Nachahmung möglichst klein gehalten wird und im idealen Fall sogar verschwindet, sondern sie zielt auf eine „gestaltende Nachahmung“, die eine Verschönerung bzw. eine Verbesserung bringen soll und kann. (vgl. Wulf 2004: 162) Sampling, im Sinne eines Verknüpfens von Versatzstücken, die aus unterschiedlichen (ideellen und/oder kulturellen) Ursprungszusammenhängen stammen und auf den ersten Blick oft gar nicht zusammenpassen, eines Herausnehmens aus dem Ursprungskontext und im Arrangement mit anderen (ursprungskontextfremden) Elementen in einen neuen, aus der eigenen Perspektive stimmigen Kontext Hineinstellens, wird vor diesem Hintergrund nicht nur zu einer Sozialtechnik, die es Jugendlichen ermöglicht, mit der Dynamik der gesellschaftlichen Pluralisierung und, damit verbunden, der allseits gegenwärtigen Multioptionalität zurande zu kommen, sondern Sampling ist vielmehr eine Kreativstrategie, die der heutigen Jugend eben eher vertraut ist als andere.

In den ästhetischen Ausdrucksformen, die Jugendliche suchen und finden, steht einerseits das Performative bzw. eine (in der Realwelt über inszenatorische Praxen fest verankerte) Körperlichkeit im Vordergrund, andererseits zeigt sich bei den durch die neuen Medien geprägten Jugendlichen eine besondere Nähe zum Virtuellen, Nicht-Stofflichen. Mit anderen Worten: Der Faszination an der Inszenierung/Komposition, Bildlichkeit, Farbe etc. steht eine vergleichsweise geringe Sensibilität für das Stoffliche bzw. die Materialität gegenüber – was nicht notwendigerweise

Desinteresse bedeuten muss, sondern vielleicht eher auf mangelnde Vertrautheit hindeuten kann.

#### **Ausdrucks- und nicht Apellverhalten regiert heute die Jugendkultur**

Jugendkulturen, so wie wir sie heute beobachten, sind Paralleluniversen: Kulturen mit Eigensinn, aber meist ohne Oppositionsanspruch. JugendkulturforscherInnen sprechen von einer Relevanzverschiebung, die sich in den letzten Jahrzehnten in den Jugendkulturen eingestellt hat. Der Trend geht weg vom Appell-Verhalten, hin zu verstärktem Ausdrucks-Verhalten: „Appell: der will die Welt bewegen, sich zu verändern, er ist Aufschrei, Anrede, Diskussion. Wer sich ausdrückt, hat hingegen mit sich selbst zu tun, will sich darstellen, ein Stück Selbstverwirklichung am eigenen Leibe erproben.“ (Ferchhoff 2003: 251)

Ästhetisches Ausdrucksverhalten ist bei Jugendlichen heute großteils am Populären orientiert und das Ästhetische wird von den Jugendlichen kommunikativ genutzt. Medien- und Markenästhetik dienen dem Selbstgespräch: Nach dem Bricolage-Prinzip wird über das Spielen mit Rollen, vor allem aber auch über ein Spiel mit Stilen am Selbstkonzept gebastelt – Dimensionen eines realen, eines idealen und eines normativen Selbst werden dabei in einer nur vorübergehend gültigen Fassung in Beziehung gesetzt.

Medien- und Markenästhetik dienen zugleich aber auch dem Ins-Gespräch-Kommen mit anderen und einem in wortwörtlichem Sinne sozial sichtbar-Machen der eigenen Person. In Richtung Erwachsenenwelt zielende ästhetische Provokationen sind in den Jugendkulturen heute hingegen kein großes Thema mehr. Jugendliche kämpfen mit ihrer teils schrillen Ästhetik nicht einen symbolischen Kampf gegen das System, sondern sie ringen viel eher

um individuelles Besonders-Sein, wobei gilt: Besonders sein ist heute schwerer als früher, „doch dafür ist es einfacher Punk zu werden, weil alle wissen: Klar, der hat einen Iro oder zumindest bunte Haare. Dann gehst du einfach in den Laden und holst dir dein Outfit, und der Friseur weiß auch schon Bescheid“, wie Farin Urlaub, Frontmann der deutschen Funpunk-Band „Die Ärzte“, einmal sehr treffend bemerkte. (Sounds Heft 2/2008, 47)

Gegenwartsjugendliche denken großteils nicht (mehr) in großen Systemzusammenhängen. Sie bringen in ihre Auseinandersetzung mit den für sie gerade aktuellen (Lebens-)Themen zuallererst den inneren Kommunikationsraum zum Sprechen. Die eigene Befindlichkeit, die Innenwelt, wird zum zentralen Referenzpunkt ihres Denkens, Fühlens und ihres Handelns. Emotional und ästhetisch reagieren Jugendliche auf die Welt, die sie umgibt und nehmen dabei auf das aus den Medien und den Konsumwelten Bekannte Bezug. Die Welt, in die sich die Jugendlichen hineingeboren sehen, wird von ihnen mit visuellen Tools ästhetisch-expressiv kommentiert. Mit Andreas Hepp (2006: 137) kann man Jugendkulturjugendliche als „symbolische Touristen“ verstehen: Sie gehen spielerisch-experimentell mit den ihnen popmedial offerierten Styles um und sie nutzen diese als Mittel momentaner Identitätsartikulation.

#### **Trends im ästhetischen Ausdrucksverhalten**

Im ästhetischen Ausdrucksverhalten Jugendlicher lassen sich derzeit mehrere Trends beobachten:

■ **Trend 1 – Spiel mit neo-romantischer Bildrhetorik:** Die heutige Jugend wächst in einer von Rationalisierungs-, Technologisierungs- und Ökonomisierungsprozessen geprägten Welt heran und sucht nicht zuletzt deshalb vielfach auf

der ästhetischen Ebene nach Alternativen. In Szenen wie der Gothic-, Emo- oder Neo-Folk-Szene regiert die ästhetisch inszenierte Emotionalität. Fleurale Motive in Mode und Marketing schaffen einen ästhetischen Rahmen, der das romantische Schwelgen in der eigenen Verwundbarkeit als Gegenpol zur rational-kalten High-Tech-Welt skizziert.

■ **Trend 2 – Strategien einer über Visualisierung vermittelten Vergemeinschaftung von Gefühlen:** Jugendliche nutzen Bilderwelten nicht nur als Ressource für Vorstellungsbilder, die Weltaneignungsprozesse begleiten. Jugendliche versuchen in Selbstinszenierungen bzw. Bildern von Selbstinszenierungen ihr Lebensgefühl auch einzufangen, es zu dokumentieren und an andere zu vermitteln. Durch Inszenierung und Visualisierung machen sie ihre individuellen Gefühle zu etwas, das man mit anderen teilen kann: zu einem gemeinschaftlichen Gut, mit dem man sich als Lebensgefühlgemeinschaft auch gemeinsam auseinandersetzen kann.

■ **Trend 3 – Ästhetisierung und Ästhetizismus:** Selbstdarstellung hat für die heutige Jugend Erlebniswert. Bei vielen lässt sich ein ausgeprägter Hang zur Selbststilisierung beobachten. Ob „Krocha/Styler“ oder „Hipster“, Motivation ist die ästhetische Abgrenzung von der öden Masse bzw. die Rebellion gegen die Normalität der Casual Wear, in der eine tiefe Suche nach Individualität und Originalität/Persönlichkeit zum Ausdruck kommt – und zwar nicht vermittelt über ein reflexiv auf die Gesellschaft bezogenes Denken oder gar politisches Handeln, sondern einfach nur bezogen auf die ästhetische Selbstperformance: also den eigenen Style. Was sich

hier beobachten lässt, ist eine Art „geistiges Dandytum“ (Erbe 2009), das gekennzeichnet scheint durch ein seltsames Changieren zwischen Regelgehorsam und Regelbruch (Hörner 2009: 156). In der Ästhetisierung der Lebenswelten und der Ästhetisierung des Selbst zerfließen die Grenzen zwischen Konsumgenuss und Konsumkritik. Es geht um Selbstperformance ohne politischen Anspruch. Das Verhältnis zur Gesellschaft charakterisiert sich durch Handlungsentzug (Erbe 2009), der Status dieser jungen „geistigen Dandys“ lässt sich am besten als voll integrierte Nicht-Teilnahme beschreiben. Vorbild für diese Haltung ist zweifelsohne die (erwachsene) Lifestylegesellschaft, die eine radikale Ästhetisierung der Lebenswelten propagiert – frei nach dem Motto: Das gute Leben ist ein schönes Leben: eines, das auch nach außen hin als schönes Leben sichtbar wird.

■ **Trend 4 – ästhetische Ad-hoc-Gemeinschaften:** Jugendkultur, so wie wir sie heute beobachten, spielt zum überwiegenden Teil in jugendkulturellen Szenen. Ob HipHop oder Metal, ob Skateboard, House, Emo oder Parkour – Jugendkultur ereignet sich an der Schnittstelle von jugendlichem (Freizeit-)Alltag und medienvermittelter und marktfähiger Populärkultur. Jede Szene für sich ist Ort eines vergemeinschaftenden Lebensgefühls und (für jene, die sich der jeweiligen Szene zugehörig fühlen) Statement zugleich. Gemeinschaft wird ohne große solidaritätsbezogene Wertsetzungen erlebt und gelebt, sie präsentiert sich stattdessen im Gewand einer Erlebnis- und Emotionsgemeinschaft, die ruhig auch flüchtig sein darf und in der Gemeinsames allein aufgrund gemeinsamen ästhetisch-expressiven

Abbildung 2: Intertextualität in Jugendkultur und jugendkulturorientiertem Marketing



Handelns entsteht. Das Gefühl der Gemeinschaft wird hier „im ‚Wärmekreis‘ alltäglicher Praxis hervorgebracht“ (Bauman 2009: 81) und Gemeinschaft bleibt so lange lebendig, solange sie über gemeinsame alltagsästhetische Praxen gelebt wird.

Für jugendkulturorientierte Jugendliche ist die gemeinsame ästhetische Erfahrung fester Bestandteil sozialer, gemeinschaftlicher Erfahrung: einer gemeinschaftlichen Erfahrung, die auf sprachliche Kommunikation nicht mehr primär angewiesen ist. Jugendliche nehmen sich hier alltagsästhetisch verwandt wahr, indem sie nach bestimmten Stilstilen handeln. Das heißt, man verständigt sich in hohem Maße über visuelle Codes. Berührungängste mit Konsumkulturen bzw. der so genannten Kulturindustrie bestehen dabei kaum. Kulturelle Selbstdefinition läuft großteils nicht über weltanschauliche Positionen, sondern eben vermittelt über ästhetische Selbstgestaltung und ästhetische Praxen. Man zeigt, wer man ist bzw. wer man sein möchte. Und man tut dies, indem man sich selbst(bewusst) in einen bestimmten alltagsästhetischen Kontext hineinstellt. Das Bild von der eigenen Person ist dabei nicht nur im

übertragenen Sinne Bild, sondern wird über Bilder (bzw. im nicht-medialen Kontext über körperliche Inszenierungen/performative Praxen) sowie narrative Strategien für andere anschaulich gemacht und kontextualisiert.

Wie in der Offline-Kultur der Szenen hat das Visuelle auch im Internet, auf privaten (Szene-)Homepages und in den bei Jugendlichen enorm beliebten Social Communities, hohe Bedeutung. Ob facebook oder netlog – das eigene Profilbild, Bilder von FreundInnen, Urlaubsfotos, Partyfotos etc. – mit all diesen Bildern ermöglichen Jugendliche anderen, an ihrem Leben teilzuhaben. Was hier zählt, ist freilich meist die gefällige Oberflächenästhetik, die kulturelle Skripte einer „wünschenswerten Persönlichkeit“ unkritisch wiedergibt. (vgl. Illoutz 2006: 124) Nicht wegdiskutieren lässt sich, dass Jugendliche den Körper nicht nur als Ausdrucksmedium, sondern auch als Kapital sehen. Jugendliche wissen: In der Mediengesellschaft ist Schönheit ein Animationswert, der Aufmerksamkeit sichert – eine neue Währung der sozialen Hierarchiebildung. Stellt sich die Frage: Wie positionieren sich hier Kunst und Kunsterziehung? Zwei Antworten

scheinen möglich: Man kann auf Phänomene der Alltagsästhetisierung reagieren, indem man sie aufnimmt, aber umwendet und zur kritischen Reflexion nutzt, oder man öffnet im eigenen Tun Bereiche der Alterität – frei nach dem Motto: „Gegenüber der schwülen Sensitivität einer ästhetisierten Gesellschaft ist eher Anästhetik geboten.“ (Welsch 2006: 47)

■ **Trend 5 – Spiel mit Intertextualität und flottierenden Zeichen:** Die in der Medien- und Konsumgesellschaft sozialisierten Jugendlichen agieren, sowohl was jugendkulturelle Rezeptionsästhetiken als auch jugendkulturelle Produktionsästhetiken betrifft, als echte Profis des intertextuellen Spiels: Auf flapsig kreative, nicht selten spaßig motivierte oder auch subtil ironische Art und Weise werden Beziehungen zwischen einem Text und einem anderen Text hergestellt, wobei dieses Herstellen der Beziehung zwischen den beiden Texten für das Verständnis der Botschaft fundamental ist.

Da es in der Medien- und Konsumgesellschaft nahezu ständig zu Austausch- bzw. Rückkopplungsprozessen zwischen den („authentischen“) jugendlichen Soziokulturen und den („strategischen“) Akteuren des Medien- und Marketing-Business kommt, wissen gewiefte Jugendmarketing- und Polit-Strategen auf die jugendkulturelle Faszination für das Spiel mit Intertextualität oft auch sehr geschickt zu reagieren: Mit strategischem Kalkül spiegeln sie Intertextualität in die Jugendkulturen zurück. Und indem sie Menschen und Dinge, die im Allgemeinverständnis mit einer klaren Bedeutung belegt sind, ganz gezielt in einen anderen, neue Bedeutungsrahmen schieben, stellen sie neue Lesarten bereit. Es lebe also das Flottieren der Zeichen.

### Kinder- und Jugendkulturen in der Schule: Geht das überhaupt und wenn ja, wie?

Wenn man sich mit der Frage beschäftigt, welchen Stellenwert populäre Kinder- und Jugendkulturen für die Schule und den Unterricht haben, kommt man (unabhängig davon ob man eher für oder eher gegen eine Öffnung des schulischen Bereichs für kinder- und jugendkulturelle Phänomene ist) sehr schnell zu einer grundlegenden Einsicht: Ob man will oder nicht, populäre Kinder- und Jugendkulturen sind in den Schulen automatisch da, denn die SchülerInnen, die in den Klassen sitzen, geben sich in der Schule zwar in der Regel gemäßiger als in der Freizeit, sie streifen ihre kinder- und jugendkulturell inspirierten Identitäten aber nicht einfach ab, sondern sie nehmen sie mit auf den Pausenhof und in den Unterricht.

Aus Sicht der Jugendforschung wäre es wünschenswert, dass kinder- und jugendkultureller Kreativität im schulischen Bereich (mehr) Platz gegeben wird und dass Aktionsräume geschaffen werden, wo kinder- und jugendkulturelle Gestaltungswut nicht verpönt, sondern erlaubt oder – noch besser – sogar erwünscht ist. So könnten etwa Kommunikations- und Aufenthaltsräume zur Verfügung gestellt werden, die von Jugendlichen immer wieder aufs Neue (mit)gestaltet werden dürfen. Und auch die Schularchitektur könnte stärker auf die Bedürfnisse der Jugendlichen Rücksicht nehmen und so flexibel konzipiert werden, dass sie an neue, sich verändernde Bedürfnisse der SchülerInnen immer wieder angepasst werden kann. Darüber hinaus können und sollen Kinder- und Jugendkulturen aber natürlich auch in den Unterricht Eingang finden – speziell in der Kunsterziehung und im Werkunterricht, aber auch in fächerübergreifenden Projektschwerpunkten oder Unterrichtsfächern, die nicht gerade als Bühnen der Kreativität gelten.

Ansatzpunkte gäbe es viele, drei davon scheinen mir hier aber im besonderen Maße erwähnenswert:

■ **Ansatzpunkt 1: Eine offene Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendkulturen kann zu einem didaktisch innovativen und an den Bedürfnissen und Alltagskompetenzen orientierten Unterricht beitragen.**

In vielen Bereichen ist der Lehr- und Lernalltag nach wie vor stark durch textzentrierte Didaktiken geprägt. Schulische Erfahrungen stehen oft in krassem Gegensatz zu den alltäglichen (Freizeit-)Erfahrungen, die vor allem durch visuelle Wahrnehmung und performative Praxen geprägt sind. Hier gilt es anzusetzen und ergänzend zum Bestehenden neue Wege zu beschreiten, die kinder- und jugendkulturellen Erfahrungen Genüge tun. Das kann bedeuten, bei der hohen Handlungs- und Erlebnisorientierung, wie sie in Jugendkulturen zu beobachten ist, anzudocken und Gestaltungsprozesse als Zusammenspiel von Machen/Anfertigen und (für den Blick der anderen) Inszenieren zu initiieren. Das kann heißen, sich mit Kindern und Jugendlichen auf die Suche nach Antworten auf die Frage „Wie kommt das Neue in die Welt?“ zu machen und dabei die Tools, die in den Kinder- und Jugendkulturen zur Anwendung kommen, dort aber nicht reflektiert werden, wie etwa Sampling bzw. Bricolage-Techniken zu erproben und im Hinblick auf ihre Potentiale zu bewerten. Das kann aber auch heißen, den Hang zum bildlichen Denken für Informationsorganisation oder die Suche nach Problemlösungen zu nutzen, etwa indem man mit den Kindern und Jugendlichen die „innere Bilder“ visualisierende Kreativtechnik des Clustering übt und ergänzend dazu



die „inneren Bilder“ (gemeinsam) kritisch reflektiert.

■ **Ansatzpunkt 2: Man sollte die Risiken, die in Zusammenhang mit einer zunehmend stärker durch Bild(schirm)medien sozialisierten Generation thematisiert werden, (auch) als Chance sehen und – ausgehend von der Überlegung, dass in unserer bildmedial geprägten Zeit Visual Literacy neben Lesen, Schreiben und Rechnen eine Grundkompetenz darstellt, die auch in der Schule vermittelt werden muss – neue, innovative Konzepte der Vermittlung visueller Kompetenz entwickeln.**

Tatsache ist, dass in der postmodernen Inszenierungsgesellschaft visuelle Kompetenz zunehmend wichtiger wird, wobei hier die vier Schlüsselbereiche der Medienkompetenz, Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung, Berücksichtigung finden sollten. Allerdings sollte der Akzent dabei nicht, wie in der medienpädagogischen Debatte derzeit häufig der Fall, einseitig auf kritischer Rationalität und Produktionsästhetiken liegen und kreative Prozesse der Mediengestaltung sowie die den Kindern und Jugendlichen vertrauten Rezeptionsästhetiken nachgeordnet werden. Viel eher sinnvoll scheint es, Mediengestaltung als kinder- und jugendkulturelles Mitmach-Tool zu implementieren und

Dr. Beate Großegger ist wissenschaftliche Leiterin und stv. Vorsitzende des Instituts für Jugendkulturforschung in Wien. Sie studierte Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und ist seit 1996 in der Jugendforschung tätig. Bis 2000 arbeitete sie in der Abteilung „Jugendkultur- und Trendforschung“ des Österreichischen Instituts für Jugendforschung. Seit 2001 leitet sie die Forschungsabteilung des Instituts für Jugendkulturforschung. Zahlreiche Fachpublikationen, darunter: „Jugendkultur-Guide“ (öbvhp, 2002), „50 Jahre Shell Jugendstudie.“ (Ullstein, 2002), „Die neuen Vorbilder der Jugend.“ (G&G, 2007) Lehraufträge an verschiedenen Universitäten. Arbeitsschwerpunkte: Jugendkulturen und Lifestyles, Jugend und Politik, Beruf und Arbeitswelt, Zielgruppenkommunikation, Methoden qualitativer Zielgruppenforschung

bei den Rezeptionsästhetiken anzusetzen, um dann idealerweise in einem zweiten Schritt auf die Ebene der Reflexion zu gelangen: Zunächst wird Reflexion der eigenen Rezeptionsästhetiken Thema sein, dann Reflexion der Rezeptionsästhetiken anderer, um schließlich zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Produktionsästhetiken und den darin verborgenen Interessen und Zielen zu gelangen. Gerade in diesem Bereich scheint es sinnvoll, die Kern- und Schnittstellenkompetenzen der Kunst- und HandwerkerInnen im Kontext eines fächerübergreifenden Unterrichts zu nutzen. Notwendig wäre hier zweifelsohne auch Forschung zu und Entwicklung und Erprobung von innovativen Vermittlungskonzepten/Didaktiken. Damit könnte beispielsweise an die im Bereich der politischen Bildung derzeit heftig geführte Debatte, wie ErstwählerInnen zu einer kritischen Auseinandersetzung mit Botschaften des Politikmarketings motiviert werden können, angeknüpft werden – und zwar nicht, wie so oft, mit kulturapokalyptischem Lamento, sondern konstruktiv.

■ **Ansatzpunkt 3: Die Rolle der Kunst- und Werkerziehung wäre in einem größeren bildungspolitischen Kontext (neu) auszuloten.**

Das Bildungssystem befindet sich im Wandel, und Politik und Gesellschaft stehen dabei vor der Herausforderung, die (Funktionen der) etablierten Bildungsinstitutionen im Kontext der Debatte um die Sicherung einer tragfähigen Zukunft für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene neu zu definieren. Generell lässt sich ein Bemühen, Kinder und Jugendliche „fit für die Zukunft“ zu machen, beobachten. Dieses bedeutet jedoch vielfach zugleich auch steigende Anforderungen an

die Kinder und Jugendlichen. EU-weit zeigt sich ein Trend zur Rationalisierung, Standardisierung und Fragmentierung des Wissens, der die Qualität von Bildungsangeboten und damit letztendlich auch die Bildungsinstitutionen immer stärker prägt. Daraus resultiert eine zunehmende Überforderung der Kinder und Jugendlichen: Sie reagieren mit Stress-Symptomen, fühlen sich unter Druck, manche zeigen bereits in frühem Jugendalter Anzeichen für Burn-out etc.

Für den Kunst- und Werkunterricht gilt es zu klären, wie man sich in diesem für Kinder und Jugendliche potentiell belastenden Szenario positionieren will und kann. Aus Sicht der Jugendforschung besteht in dem skizzierten System ein Bedarf an einer an den Bedürfnissen, aber auch an den Entwicklungspotentialen der SchülerInnen orientierten Entlastung und De-Fragmentierung von Wissen, auf den im Kunst- und Werkunterricht reagiert werden könnte: Kunst- und Werkunterricht könnte Nischen öffnen, wo Jugendliche aus dem Leistungsdruck-szenario heraustreten können und Kreativität in nicht-reglementierter Form möglich ist. Kunst- und Werkunterricht könnte ein Ort sein, wo Kulturpädagogik und kulturelle Bildung weniger an standardisierten (Bildungs-)Plänen und dafür mehr an den Interessen und Ressourcen der SchülerInnen orientiert konzipiert wird und intrinsische Motivation (noch) Thema ist.

Darüber hinaus könnte die Kunst- und Werkerziehung aber auch einen wichtigen Beitrag leisten, um Kinder und Jugendliche für die so genannte neue Arbeitswelt stark zu machen – und zwar fernab von instrumentellen Verwertungslogiken. Beispielsweise könnten Defizite,

die das Bildungssystem derzeit produziert, präventiv abgefangen werden. Der Werkunterricht scheint so etwa ein wunderbar geeigneter Rahmen, um jenen Kindern und Jugendlichen, die durch die High-Speed-Online-Welt sozialisiert sind und für die gilt „Ich will alles möglichst sofort“ mit auf den Weg zu geben, dass es auch lohnend sein kann, wenn man an einer Sache dran bleibt, sich durchbeißt, wenn man die eigene Monotonieintoleranz überwindet. Handwerkliche Tätigkeiten, die den Weg zum Ziel erklären und dazu einladen, den Schaffens-/Gestaltungsprozess zu genießen, könnten ein Angebot für diese Generation sein oder zumindest eine wichtige neue Erfahrung. Oder um ein zweites Beispiel zu nennen: Kunstunterricht kann über kreative Gestaltungsprozesse neue Denkräume erschließen und – ausgehend von einem Ansatz kreativen Forschens – Kindern und Jugendlichen ermöglichen, analog zu dem aus den Kinder- und Jugendkulturen vertrauten Sampling- und Cross-Mapping-Prinzip kreatives Problemlösen zu üben. Damit kann die Kunsterziehung zur Persönlichkeitsbildung beitragen, aber durchaus auch arbeitsmarktrelevante Zusatzqualifikationen wie Zielstrebigkeit, Kreativität, Problemlösungsorientierung, eigenständiges Denken etc. vermitteln.

Mit kultureller Bildung im klassischen Sinne hat das hier Skizzierte wenig zu tun. Um es mit den Worten einer 15-jährigen zu sagen: „Kulturelle Bildung ist auch etwas Feines, aber (eben) etwas anderes ...“ Wer Kunst- und Werkerziehung von populären Kinder- und Jugendkulturen aus denkt, muss zumindest in einem ersten Schritt in der Lage sein, vom etablierten Kulturbetrieb

zu abstrahieren, und entlang der den Kindern und Jugendlichen vertrauten Kulturformen neue Perspektiven suchen und unkonventionelle Verknüpfungen finden. In einem zweiten Schritt mag es dann ja gelingen, Kinder- und Jugendkulturen an die Ziele und Inhalte der kulturellen Bildung rückzubinden.

**Literatur:**

Bauman, Zygmunt: Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt, Frankfurt am Main, 2009 (Suhrkamp)  
 Bleicher, Joan Kristin: Du musst dein Leben ändern. Schönheit im Medienzeitalter, in: Hausteil, Lydia; Stegmann, Petra: Schönheit. Vorstellungen in Kunst, Medien und Alltagskultur, Göttingen, 2006, 119-132 (Wallstein Verlag)  
 Dreier, Hardy; Lampert, Claudia: Kinder im Netz der Marken? Zur Rolle der Medienmarken im Alltag von Kindern, in: merz.medien + erziehung, 1/2005, 24-30 (kopaed – München)  
 Erbe, Günter: Der moderne Dandy. Zur Herkunft einer dekadenten Figur, in: Tacke, Alexandra; Weyand, Björn (Hg.): Depressive Dandys. Spielformen der Dekadenz in der Pop-Moderne, Köln/Weimar/Wien, 2009, 17-38 (Böhlau Verlag)  
 Farin, Klaus: generation-kick.de. Jugendsubkulturen heute, München, 2001 (C.H. Beck)  
 Ferchhoff, Wilfried: Jugendkulturen und ihr (Nicht-)Bezug zur politischen

Bildung, in: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 1/2003, 245-254, online verfügbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/ferchhoff0301.pdf> (Zugriff am 30.1.2010)  
 Großegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard: Jugendkultur-Guide, Wien, 2002 (öbv&hpt)  
 Großegger, Beate; Heinzlmaier, Bernhard: Die neuen Vorbilder der Jugend. Stil- und Sinnwelten im neuen Jahrtausend, Wien, 2007 (G&G)  
 Hepp, Andreas: Deterritoriale Vergemeinschaftungsnetzwerke: Jugendkulturforschung und Globalisierung der Medienkommunikation, in: Jacke, Christoph u.a. (Hg.): Kulturschutt, Über das Recycling von Theorien und Kulturen, Bielefeld, 2006, 124-147 (Transcript)  
 Hörner, Fernand: „Dandyism’s not Dead“. Auf- und Abtauchen des Dandys am Beispiel Frédéric Beigbeders, in: Tacke, Alexandra; Weyand, Björn (Hg.): Depressive Dandys. Spielformen der Dekadenz in der Pop-Moderne, Köln/Weimar/Wien, 2009, 142-159 (Böhlau Verlag)  
 Illouz, Eva: Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004, Frankfurt am Main, 2006 (Suhrkamp)  
 Mikos, Lothar: Ästhetische Erfahrung und visuelle Kompetenz: Zur Erweiterung der diskursiven Medienkompetenz um präsentative Elemente, online verfügbar unter: [www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf](http://www.medienpaed.com/00-1/mikos1.pdf) (veröffentlicht am 17.3.2000, Zugriff am

30.1.2010)  
 Mitchell, W.J.T.: Bildtheorie, Frankfurt am Main, 2008 (Suhrkamp)  
 Müller, Marion G.: Grundlagen visueller Kommunikation. Theorieansätze und Analysemethoden, Konstanz, 2003 (UVK)  
 Paus-Haase, Ingrid u.a.: Faszination Pokémon. Ergebnisse der Produktanalyse. In: Medien Journal 1/2002, 13-19 (StudienVerlag)  
 Thomas, Tanja (Hg.): Medienkultur und soziales Handeln, Wiesbaden, 2008 (VS Verlag für Sozialwissenschaften)  
 Sachs-Hombach, Klaus: Bildwissenschaft als interdisziplinäres Unternehmen, in: Hoffmann, Torsten; Rippl, Gabriele (Hg.) Bilder. Ein (neues) Leitmedium?, Göttingen, 2006, 65-78 (Wallstein Verlag)  
 Stauffer, Isabelle: Faszination und Überdross. Mode und Marken in der Popliteratur, in: Tacke, Alexandra; Weyand, Björn (Hg.): Depressive Dandys. Spielformen der Dekadenz in der Pop-Moderne, Köln/Weimar/Wien, 2009, 39-59 (Böhlau Verlag)  
 Welsch, Wolfgang: Wiederkehr des Schönen?, in: Hausteil, Lydia; Stegmann, Petra: Schönheit. Vorstellungen in Kunst, Medien und Alltagskultur, Göttingen, 2006, 39-50 (Wallstein Verlag)  
 Wulf, Christoph: Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie. Reinbek bei Hamburg, 2004 (Rowohlt Taschenbuch)



LIPPENSTIFTE  
**CHANEL**

**Wolfgang Pauser**

## Sicht und Gesicht

Kaum eine Werbung kommt aus ohne menschliches Gesicht. Und kaum ein menschliches Gesicht kommt aus ohne Werbung, sei es in Form von Lippenstift, Lächeln, Beherrschung des Grimassierens, Rasur oder zumindest einer umrahmenden Frisur. Das Gesicht ist die

Werbefläche des Individuums, dessen Schnittstelle für Public Relations, der zu Werbezwecken vorgesehene Körperteil. Kein Wunder also, dass Werbung eine Parade von Gesichtern ist.

Das Chanel-Lippenstiftbild ist sonach Werbung für ein Mittel der Werbung.

Dieser zum Kreis geschlossene Verweisungszusammenhang rotiert um jenen Balken, der das Bild von seiner Schrift trennt. Ohne das Wort „Lippenstifte“ wüsste man schwerlich, wofür hier geworben wird, da Lippenstift der selbstverständliche Bestandteil beinahe eines jeden Werbefildes ist. Gegen die Selbstverständlichkeit des beworbenen Werbemittels Lippenstift kämpft das Chanel-Bild an. Es muss das Allgemeinste zum Besonderen machen. Sich zu diesem Zweck der Hervorhebung des Mittels der Reduktion zu bedienen, liegt nahe, doch darf das Weglassen von allem Nichtgemeintem nicht so weit gehen, nur den Lippenstiftmund zu zeigen. Das wäre banal, eine reine Produktabbildung ohne Kontext, ohne Charme, ohne Verführung. Chanel findet einen Kompromiss: Um den Preis eines Auges gewinnt der Mund an Gewicht, durch die Umkehrung des Gesichts rückt er ins Bildzentrum. Der in die Augenposition verschobene Mund wendet sich gleichsam blickend dem Betrachter zu. Das hinab gewanderte Auge wird durch seine Vereinzelung zu einem Mund. Das Bild erinnert uns daran, dass der Mund nicht nur der Nahrungsaufnahme und dem Sprechen dient, sondern jenseits aller Dienstbarkeiten auch noch ein souveränes Objekt sein will für ein lüstern-gefräßiges Auge, für einen begehrenden Blick.

Die Umkehrung der Positionen von Auge und Mund fängt nicht nur unsere Aufmerksamkeit ein, sie thematisiert die beiden isolierten Organe vor allem in ihrem Verhältnis. Wäre nicht das Auge mundhaft, könnte es den Anblick des Mundes niemals begehren und verschlingen. Doch auch der Mund besitzt Qualitäten des Auges: wie dieses ist er kein bloß empfangendes, sondern auch ein aktives Organ. So, wie das Auge nicht nur sieht, sondern auch blickt, so kaut der Mund nicht nur, er spricht auch und ist selbst stumm noch beredt.

Das Gesicht ist jener Körperteil, der –

obwohl unbedeckt – nicht nackt wirkt. Dies deshalb, weil es als Repräsentationsfläche aus dem Körper hervorragt. Als Spiegel der Seele und des ganzen Menschen hat es die Funktion des Zeigens. Es ist – auch ungeschminkt – an den Blick des anderen adressiert. Angeblickt ist es immer schon mehr als die Summe der in ihm versammelten Organe. Als Einheitsgestalt repräsentiert es jene Einheit des Subjekts, die in ihm zum Ausdruck kommen will. Zum Gesicht vereinen sich die Organe, indem sie als Organe verschwinden. Dadurch wird das Gesicht befreit zum Medium des Ausdrucks. Das selbstbeherrschte ruhige Gesicht sagt nicht nichts, sondern signalisiert ein Höchstmaß an Möglichkeit zu jedwedem Ausdruck. Dass das Gesicht ein Kommunikationsorgan ist, wird von der Schminke unterstrichen. Die gepu-

derte Haut wird zu einem Blatt Papier, zum optimal kontrastreichen Untergrund für die Einschreibung bedeutender Linien und Zeichen. Die Maske verbirgt nichts, sondern zeigt und interpretiert, was ein Gesicht von einem Stück Körper unterscheidet. Das Gesicht ist immer schon Maske; Schminke legt dies offen. Indem sie beteuert, bloße Hülle zu sein, erzeugt sie die Idee eines Dahinter, das nicht das Fleisch wäre, sondern die Person. Schminke ist eine Tarnung, die dem Zeigen eines Unsichtbaren dient: der Seele. Da die Seele allemal auf Freiheit besteht, will sie nicht gerade an jenem Ort mit den Zufälligkeiten der Natur geschlagen sein, wo sie zum Ausdruck kommen will. Darum vermuten Feministinnen im Schminken ganz zu Unrecht ein Instrument männlicher Unterdrückung. Indem das Gesicht mittels Schminke reflexiv

sein Gesehenwerden antizipiert, bewusst macht und in Regie nimmt, ist es Darstellung des Willens, der (Inter-) Subjektivität und Freiheit.

Eine patriarchale Finte besteht freilich darin, die Frau als Meisterin der Verstellung zu denunzieren. Denn trügerisch ist vielmehr die Erscheinung des männlichen Gesichts, das mittels seiner Ungeschminktheit vorschützt, der Mann sei reines Subjekt, ein bloßer Ausgangspunkt bedeutender Handlungen und Zeichen, nicht aber zugleich Objekt. Indem der Mann so tut, als wäre ihm seine Objekt-Qualität egal und unbewusst, signalisiert er eine vom Blick des anderen unabhängige Souveränität. Das Patriarchat zeigt sich nicht in der Schminke der Frau, sondern verbirgt sich hinter der Ungeschminktheit des Mannes, der sich damit stilisiert zum reinen Akteur.

Aus: Wolfgang Pauser: Dr. Pausers Werbewußtsein – Texte zur Ästhetik des Konsums, Verlag Christian Brandstätter, Wien 1995, S. 59-61





Wolfgang Pauser

# Jugendkulturen – Von der Revolte zur Recodierung

## Das Alter als Code und das Kampfspiel um dessen Beherrschung

Worin unterscheidet sich heute ein junger Mann von einem alten? Am Jeans-tragen erkennt man ihn sicherlich nicht, denn sogar über den aktuellen Blauton und Markennamen könnte er sich mühe-los Informationen verschafft haben. Seine glatte Haut könnte das Ergebnis einer Schönheitsoperation sein, sein volles Haar implantiert. Ist er sportlich, weist das entweder auf einen jugendlichen Überschuss an Kräften, oder auf deren Schwinden und die angestregte Kompensation dieses Prozesses. Ertappen wir ihn, wie er mittels Walkman Hip-Hop hört, so ist er vielleicht gerade dabei, sich zu bemühen, den kulturellen Anschluss an seine pubertierenden Kinder nicht zu verpassen, obwohl diese in ihrer Klasse längst out sind, weil sie immer noch Hip-Hop bevorzugen. Trägt er seinen Hemdkragen ausgeschlagen über der Jacke, müssen wir erst herausfinden, ob er das noch immer oder schon wieder tut. Das alles ist nun freilich stark übertrieben – doch eines steht fest: In der Inflationierung des Jugendkults verblasst die Differenz von jung und alt.

## Die neue Form des Unterschieds zwischen jung und alt

Es gibt jedoch weiterhin eine wesentliche Asymmetrie zwischen Jungen und Alten: Nur die Alten wollen jung sein. Die Jungen hingegen begehren das Jungsein nicht, denn es ist das einzige, was sie vollständig und momentan un-

ausweichlich haben. Wenn Alte die Zeichen des Jungseins benützen, so geht es ihnen dabei um biologische Jugend; wenn Junge dieselben Zeichen benützen, so ist ihnen ihr biologisches Jungsein dabei einerlei. So wie es dem Fisch nicht ums Wasser geht, geht es den Jungen nicht ums Jungsein. Dies unterscheidet sie von den Alten. Und von den Alten wollen sie sich auch selber deutlich unterscheiden – was zunehmend schwieriger wird. Dem Assimilierungsbedürfnis der Älteren an die Jungen steht ein Unterscheidungsbedürfnis der Jüngeren gegenüber. Damit werden die Verwendungsregeln für die Zeichen des Jungseins komplex, mitunter sogar paradox. Denn die Älteren verwenden die Zeichen des Jungseins simulativ, die Jungen verwenden sie differenzierend.

## Entstehungsgeschichte der Jugendtotalisierung

Wie kam es zu dieser Situation? In der Ausgangslage waren Jugendkulte eng an die biologische Jugend geknüpft, dem Jungsein folgte das Stadium des Erwachsenseins. Der dreiwertige Code „jung-erwachsen-alt“ ist heute einem zweiwertigen gewichen: Heute ist man jung oder alt, im Extremfall sogar nur noch mehr oder weniger jung. Die Entwicklung zur Dauerjugendbewegtheit brachte das traditionelle Erwachsenenalter, bildlich gesprochen den Krawattenbürger mit Gattin, tendenziell zum Verschwinden. Erwachsener zu sein bedeutete einst, in einer lange dauernden, homogenen Phase zu stecken, die durch das Gleichbleiben des Arbeitsplatzes,

der Ehebeziehung und des materiellen Existenzaufbaus gekennzeichnet war. Im Zuge der Modernisierung und Beschleunigung wurde dieser Lebensentwurf eines die Lebensgantheit überspannenden Entwicklungsbogens in seine Elementarteilchen zersprengt und in turbulente Bewegung versetzt.

Das Fortschreiten der Moderne bedingt, dass man nun jederzeit damit rechnen muss, wieder neu anfangen zu müssen, und das in allen Lebensbereichen: Eine neue Partnerschaft mit 35, 50 und 60 suchen, am besten im Fortbildungskurs oder im Wochenendseminar für Selbstfindung nach der Midlifecrisis, zwischendurch dreimal den Wohnort wechseln und fünfmal den Arbeitsplatz, wenn nicht den Beruf. Für diese moderne Lebensbedingung, jederzeit für Neuanfänge bereit sein zu müssen, bot sich als Sinnbild die alte Vorstellung der Jugendlichkeit an, denn traditionell war es nur für junge Menschen passend, neu anzufangen.

Als jung geliebener Alter konnte man einen Neustart positiv interpretieren, und nicht als Karriereknick oder als Scheitern der Normbiographie. Der Körper und dessen Warenausstattung wurden gleichermaßen zu Medien der Einschreibung einer Veränderungs-bereitschaft, die (in Anknüpfung an zunehmend anachronistische Erfahrungen) als „Jugendlichkeit“ bezeichnet wurde.

## 68 und die Folgen

Neben dieser ökonomischen und sozialen Wurzel jenes Jugendkults, dem alle Nichtjugendlichen huldigen, existiert

auch eine genuin kulturelle. Die Jugend der 60er Jahre interpretierte ihre eigene Jugendlichkeit in einem historischen Modell, projizierte die eigene Pubertät in die Weltgeschichte, verstand den eigenen Generationenkonflikt als allgemeine Revolution. Die biologistische Implikation der Verkoppelung einer Altersstufe mit einer politischen Bewegung zur „Jugendbewegung“ wurde wenig reflektiert.

Das Besondere der 68er Jugend lag rückblickend darin, dass nie zuvor eine Jugend einen stärkeren Mythos ihrer selbst entwickeln konnte. Fortschritts-idee und marxistische Geschichtsphilosophie lagen als wichtige Ingredienzien für das heroische Selbstverständnis bereit. So stark war dieser Mythos der welthistorischen Sinnstiftung des Jungseins, dass diese Generation davon nie mehr lassen konnte. Bis heute hat die emotionale Bindung an die alten Werte der Jugendgeneration bei den Achtundsechzigern alle gesellschaftlichen Integrationen überdauert. Grau gelocktes Resthaar sitzt ihnen im Nacken, egal, ob dieser immer noch von einem „lockeren“ Jeanshemd oder von einem weißen Kragen gesäumt ist.

Wichtiger als diese äußere Eingeschorenheit der 68er auf ihre Jugendideale ist die innere. Wer in der eigenen Jugend, also in einem bloßen Stadium, einmal die Wert-Essenz seines Selbst- und Weltbilds erblickt hat, kommt davon nicht mehr los und kann alle nachfolgenden Entwicklungen nur noch als Dekadenzen interpretieren.

## Zerfall des Jugendmythos

Die Achtzigerjahre brachten zwei Antworten auf die Dauerjugendgeneration hervor: einerseits den Alternativkult, der an die 68er Bewegung anknüpfte, jedoch von Fortschritt auf Bewahrung der Natur umstellte; andererseits den Yuppie-Kult, der ebenfalls konservativ an eine klassische großbürgerliche Ästhe-

tik anknüpfte, den etablierten Zeichen der Jugendkultur jedoch abschwor. So entstand der damals als gegenrevolutionär empfundene Typus des Zwanzigjährigen im Manageranzug, der in seiner Freizeit Wallstreet nachstellte.

Damit waren die gängigen Bilder von junger und alter Kleidung erstmals auf den Kopf gestellt, die historische Idee von innovativer Jugendkultur gebrochen. Diese Erfahrung der Austauschbarkeit der Zeichen von jung und alt löste den Zusammenschluss der biologischen Reifungs-idee mit der historischen Fortschritts-idee endgültig auf. An die Stelle eines gesamtgesellschaftlichen Generationenkonflikts sind seither vielfältige nebeneinander existierende Milieu-Konflikte getreten, die auf jeweils unterschiedliche Art mit biologischen Alterungsprozessen verbunden sind.

## Biologische Anzeichen und konventionelle Zeichen

Im Zuge der eben geschilderten Entwicklung wurde es evident, dass es sich bei den Zeichen der Jugendlichkeit nicht um Epiphänomene eines biologischen Stadiums, sondern um konventionelle und willkürliche Zeichen handelt. Damit hat sich ein weites Feld an Möglichkeiten eröffnet, in dem nun mannigfaltige Interessen aufeinanderstoßen.

Die Konkurrenzen und die Strategien zur semantischen Besetzung dieses Felds werden vom gemeinsamen Mythos der Identität von Jugend und Innovation in Gang gehalten. Obwohl die meisten wesentlichen Innovationen von Leuten zwischen 25 und 40 ausgeheckt werden, ist die biologische Metapher stets stärker als die Realitätserfahrung. Jugend steht für Innovation, ob sie innovativ ist oder nicht. Umgekehrt dürfen Alternde hoffen, für ihre Innovativität mit dem Anschein von Jugendlichkeit belohnt zu werden. Vielleicht ist das ein gerechter Tausch.

Den größten produktiven Anteil an der Inszenierung des Jugendkults haben die Projektionen der Alternden. Denn nur die Alten begehren Jugendlichkeit im biologischen Sinne, während die Jungen bloß eine semantische Unterschiedenheit ihrer Existenzform von der der Eltern- und Lehrergeneration wünschen.

Unter den Alten sind zwei Formen der Jugendsimulation mittels Produkten zu unterscheiden: Der Langhaar-OPA simuliert seine eigene verfllossene Jugendzeit, während der vierzigjährige Inline-Skater seine eigenen Kinder nachahmt. Als Zielgruppen eines altersspezifischen „Jugend-Marketing“ sind beide relativ berechenbar.

Im Gegensatz dazu zeigt sich die auch biologisch junge Jugend oft als launisch, unberechenbar, wetterwendisch – sie bringt auch den Jugendmarketing-Profi regelmäßig zur Verzweiflung. Nie sind die Jungen so, wie die Älteren sich die Jugend erwarten. Während Pensionisten durch Bewegungsdrang, Engagement, Sportlichkeit und Initiative sich als Junggebliebene profilieren, hängen die Jungen lasch rum, leben ungesund bis selbstzerstörerisch, halten Engagement für aussichtslos und finden Hautbräunung sinnlos.

Die alte funktionalistische Theorie des Jugendalters, der Aufschub des Arbeitsbeginns sei ein wichtiges Instrument für gesellschaftliche Experimente und Innovationen, ist der Einsicht gewichen, dass jugendliches Nichtstun eher der Vorbereitung und Einstimmung ins Ertragen von Arbeitslosigkeit dient. Agilität und Dahindämmern finden sich seither bei Jugendlichen in einer ähnlichen Verteilung wie bei Pensionisten.

## Warum Marktforschung sinnlos ist

Jener Zweig des Jugendmarketing, der sich auf die Jugend im biologischen Sinne als Zielgruppe richtet, stößt mit



Dr. Wolfgang Pauser  
Geboren 1959 in Wien, Studium der Philosophie, Kunstgeschichte und Rechtswissenschaft, ab 1985 Kunstkritiker für „Der Standard“, bis 1998 Kulturpublizist für Die Zeit, Neue Zürcher Zeitung, Kunstforum International u.v.a, unterrichtete an der Univ. f. Angewandte Kunst und Technische Universität Wien, berät als Experte für Konsumkultur Marken wie Swarovski, Mercedes Benz, WMF, Rolf Benz, ORF u.a., Bücher: Dr. Pausers Werbewusstsein, Dr. Pausers Autozubehör, Schönheit des Körpers, Schulbau Max Dudler, Details: www.pauser.cc

den bisherigen Instrumenten der Erforschung dieses Marktes oft an Grenzen, denn kaum meint man eine Regel oder ein Funktionieren erkannt zu haben, gilt es schon nicht mehr. Die real existierende Jugend verhält sich rätselhaft und unergründlich, egal, wie schnell und wie nahe man ihrem Pulsschlag auf der Spur ist.

Das Scheitern vieler teurer Jugendmarketing-Bemühungen wird oft im Modell der Geschwindigkeit einer Bewegung gedeutet: Das Objekt der Forschung wandle sich eben zu schnell, die Jugend sei zu innovativ, als dass man ihr noch zeitgerecht nachfolgen könne. Diese Erklärung hält am Mythos der Innovationskraft und des historischen Avantgardismus der Jugend fest und legt die Marktforscher auf ihre Rolle des Hinterherhecheln fest. Jeder Leiter einer Marketingabteilung ist über 17 und fühlt sich daher rettungslos hintennach. Er deutet seine Fehlschläge damit, dass er nicht rasch und wach genug gewesen sei.

**Das Modell des „Subjektvorsprungs“**

Wie kann das chaotisch regellos ständig kippende Präferenzverhalten Jugendlicher dennoch modellhaft interpretiert werden? Man muss sich einmal in die Situation der Jugendlichen versetzen. Sie gleicht jener scherzhaften Szene,

in der eine Person beschließt, eine andere dadurch zu foppen, dass sie deren Verhalten vollständig nachäfft. Gegen einen solchen bösen Scherz gibt es kein Mittel: Sagt die gefoppte Person „Mach mich nicht nach!“, erwidert die verfolgende Person denselben Satz. An diesem Punkt einer sehr unangenehmen paradoxen Kommunikation kann man entweder davonlaufen oder warten, bis der Verfolger seines bösen Spiels überdrüssig wird.

Die Jugend aber kann die sie nachäffende ältere Generation weder loswerden, noch kann sie auf Ermüdung hoffen. Nachahmungseifer und Toleranz addieren sich zu einer schwammig-diffusen Verhinderung der Selbstidentifizierung der Jugend.

**Spielregeln und Strategien**

Wie reagiert man auf eine solche Situation? Nach den Spielregeln der Strategie: Ebenfalls foppen, ablenken, täuschen, Erwartungen abwechselnd bestätigen und enttäuschen, ausweichen, schneller sein oder plötzlich langsamer, den Ort wechseln, die Strategie selbst ständig wechseln...

Für einen Verfolgten, der seine Verfolger abschütteln will, gibt es nur eine Regel, nämlich die, jede Regel augenblicklich zu verletzen. Seit allen Jugendlichen bewusst ist, dass über ihren Köpfen die Videokamera der Marktbeobachter permanent hängt und jede Bewegung überwacht, agieren sie als ausgebuffte Rätselproduzenten. Der große Bruder Marketing erscheint umso perfider, als er sich als Spaßversorger lustig bemäntelt. Doch was immer er ins Auge fasst: die Jugend wird mit einem „Wir sind längst anderswo“ reagieren.

Daher ist die Steigerung der Beobachtungs- und Reaktionsgeschwindigkeit sinnlos. Verfangen in ein Strategiespiel zwischen Verfolgern und Verfolgten haben die Jugendlichen nur ein Ziel: die Souveränität über den Gebrauch und

die Interpretation von Zeichen situativ an sich zu ziehen; während die Verfolger nur eine Chance haben: im Spiel zu agieren, selbst Züge zu setzen, anstatt bloß schneller nachahmen zu wollen. Beide Spieler konkurrieren um die Position des Handelnden und wollen den Spielgegner in die Position des Nachahmers zurückstoßen. Die Marketingleute wollen, dass die Jugend ihre Produkte kauft, die Jugend schlägt jedoch das Aufgedrängte aus, um sich das unerwartetste Andere als Lieblingsmarke auszusuchen und damit Souverän der Wahl zu werden.

Dabei ist die Jugend jedoch auf Marken angewiesen, sie will sich durchaus im Medium der Markenartikel artikulieren. Doch nicht als offensichtlich gegängelt Objekt des Marketing, sondern als Austrickserin auch der besten Marketingabteilung.

**Chancen für Jugendmarketing**

Die übermäßig aufmerksame „Liebe“ der Marketingleute zu den Kindern gleicht allzu sehr der Liebe einer toleranten Elterngeneration, aus deren liberalem Vorwegverständnis für schlechthin alles es kaum ein Entrinnen gibt. Diese Ähnlichkeit macht Marketingstrategien, die als Anbiederung durchschaubar sind, besonders unliebsam, während Marken, die Standfestigkeit beweisen und mutig eine eigene Position zu markieren imstande sind, durchaus imponieren können, gleichsam in der Rolle eines real abwesenden despotischen Vaters, der Orientierung und Identifikation ermöglicht.

Für das Jugendmarketing ist daraus zu folgern, dass es keine Handlungsregeln mehr geben kann, sondern die mutige Tat, der souveräne Schachzug am meisten gefällt. Marktforschung zeigt in diesem Feld ihre ganze Absurdität, die Zukunft aus der Vergangenheit auch dort ableiten zu wollen, wo es um die spielerische Unterbrechung dieser Ableitbarkeit geht.

**Von der Kunst lernen**

Die gelungene Strategie im Jugendmarketing gleicht mehr der Erfindung eines Kunstwerks, als dem auf Untersuchungen gestützten Agieren von Managern. Zwischen Marken und Jugendlichen ist eine Situation ähnlich einem Ping-Pong-Spiel entstanden, daher kann man nur versuchen, scharfe Bälle zu platzieren und sich neue Tricks einfallen zu lassen. Von der beflissenen Reaktion zur verblüffenden Aktion führt der einzige Weg des Jugendmarketing. Doch auch die gewagte Aktion kann nicht blindlings

und willkürlich erfolgen, sie erfordert vielmehr eine Kompetenz von der Sorte, wie sie für Künstler selbstverständlich ist: Als hochgradig informierter Experte für die aktuelle Lage des Spiels ersinnt der Künstler eine Strategie, von der er Erfolg gerade deshalb erhofft, weil sie alle Erwartungen verletzt, wenngleich auf eine situativ gelungene Art. Die Beurteilung solcher Spielzüge kann nur eine ästhetische sein und nur von Teilnehmern am Spiel vollzogen werden.

Konsequenterweise verlagert sich das Jugendmarketing von Werbebüros

in die Jugendszenen selbst, indem immer häufiger Jugendliche die Initiative etwa für Events ergreifen, dafür Sponsoren suchen und dann gleich deren Logos umgestalten. In diesem Falle verschwindet die Differenz von Verfolgern und Verfolgten und es eröffnet sich die Möglichkeit einer kompetenten Aktivität aus der Mitte des Geschehens heraus. Immer mehr suchen sich die Jugendlichen selbst die Werbung aus, mit der sie beworben werden wollen und funktionalisieren die Firmen für sich – zum beidseitigen Besten.



**Wolf A. Mantler**

# Grundlagenforschung und interdisziplinäre Vernetzung in der Lehrer/innenausbildung

Auch wenn ich hier über meine Forschungsarbeit referiere, ist es nicht primär meine Absicht über deren Ergebnisse zu berichten (die werden ausführlicher noch in einer folgenden Nummer präsentiert), sondern über meine Erfahrungen, die ich durch diese Arbeit gemacht habe.

Als vor über einem Jahr das schlechte sprachliche Abschneiden unserer Volksschüler/innen angeprangert wurde, lief das sofort auf die Forderung nach noch mehr Sprechen, noch mehr Lesen, noch mehr Schreiben in der Schule hinaus. Da die Stundenanzahl für die Kinder natürlich gleich bleiben muss, bedeutet das noch weniger Bildnerische Erziehung, weniger Technisches Werken, Textiles Gestalten und Musikerziehung!

Und wie reagieren die Kinder darauf? – Richtig, nicht nur mit weniger Lust am Lernen, sondern vor allem mit mehr Frust, ja Bildungsresistenz! – Welch eine entsetzliche Fehlentscheidung, wenn man die Konsequenzen sowohl für die betroffenen Kinder als auch für die Gesellschaft genau durchdenkt!

Deshalb habe ich mir zum Ziel gesetzt nachzuweisen, dass durch bildnerisches Gestalten auch die Sprachkompetenz gefördert werden kann. Als Thema meines Forschungsauftrages habe ich mir gewählt:

## „Sprachförderung durch imaginatives Begreifen“

Um meine Arbeitshypothese untermauern zu können, dass ich durch bildnerische

Aufgabenstellungen nicht nur das imaginative Begreifen fördern kann, sondern damit auch die Sprachkompetenz, arbeitete ich vom September 2008 bis Juni 2009 wöchentlich je eine Stunde lang mit zwei Gruppen von 10 Vorschulkindern an zwei Kindergärten in Wien, da in diesem Jahr erstmals Sprachstandserhebungen durchgeführt wurden, die ich zur Kontrolle nutzen wollte. Die Kinder wurden nach den Ergebnissen der ersten Sprachstandserhebung ausgesucht, sodass in jeder Gruppe eine möglichst gleichmäßige Streuung gewährleistet war. Dadurch sollte auch gesichert sein, dass in jedem Kindergarten eine etwa gleich große Vergleichsgruppe zur Verfügung steht.

## Zum theoretischen Hintergrund

Um beobachten zu können, was in den Köpfen der Kinder beim Arbeiten vorgeht und mit welchen Aufgabenstellungen ich sie fördern kann, musste ich mich mit Literatur auseinandersetzen und das Problem in erforschbare Fragen zerlegen:

- Wie nehmen wir die Welt wahr?
- Wie verarbeiten wir die Sinneseindrücke?
- Was bedeutet „Denken“?
- Wie können wir Gedanken mitteilen und festhalten?

Erst daraus können wir Methoden zum Kommunikationstraining erarbeiten, um

auch die entscheidende Frage beantworten zu können:

- Wie können wir bereits im Vor- und Grundschulalter die Sprachkompetenz der Kinder fördern und in weiterer Folge auch deren Lese- und Schreibkompetenz (Literacy)?

Denn genau das ist die wesentliche Herausforderung, schließlich ist die Kompetenz in Literacy die Grundlage für die weiteren Bildungschancen unserer Kinder.

## Wie nehmen wir die Welt wahr?

Unsere Fenster zur Welt sind ausschließlich die Sinnesorgane. Um z. B. eine Wasserflasche sehen zu können, brauchen wir Licht, Augen, die sie sehen können mit Photorezeptoren, die die durchs Licht ausgelösten Reize ans Gehirn weiterleiten.

Wie unterscheiden sich aber diese Erregungen, die von den Augen zu unserem Gehirn kommen, von denen der Nase, der Ohren, der Zunge und der Haut? –

Gar nicht – überhaupt nicht! Es ist ausschließlich unser Gehirn, das aus elektrochemischen Impulsen visuelle oder akustische Eindrücke entstehen lässt, Geschmacks- und Geruchseindrücke oder sogar Berührungs- und Temperaturempfindungen! Das alles sind subjektive Empfindungen unseres Gehirns, die damit aus einer ungeheuren Vielfalt von Schwingungen, die uns umgeben, ein Bild von der Welt erschaffen!

## Wie verarbeiten wir die Sinneseindrücke?

Machen wir nochmals einen Schritt zurück. Fragt man, was hier steht, wird jeder sagen „Eine Wasserflasche.“

*Ist das wirklich das, was wir SEHEN?* Die Antworten auf diese Frage werden immer wieder Objekte oder Personen benennen. In Wirklichkeit sehen wir nur gestaltete Oberflächen verschiedener Materialien. Dass wir diese Formen aufgrund ihrer charakteristischen Gestalten als bestimmte Personen oder Objekte ERKENNEN, ist nicht eine Leistung unserer Augen, sondern des Gehirns. Unser Gehirn arbeitet dabei vergleichbar einem Rechtschreibprogramm des Computers. Es vergleicht in für uns praktisch nicht bemerkbar kurzer Zeit die gesehene Gestalt mit bereits bekannten, sodass wir nur etwas erblicken müssen, um auch bereits zu erkennen, worum es sich handelt und welche Bedeutung es für uns hat. Das ist bereits eine Denkleistung. Wahrnehmen hat also bereits sehr viel mit Denkprozessen zu tun.

Befassen wir uns kurz damit, wie ein Neugeborenes die Welt zu begreifen beginnt: Die Fülle von Sinneseindrücken, die bei der Geburt auf das Gehirn des Kindes einströmt, erzeugt zunächst Verwirrung, wodurch es mit Schreien reagiert. Das Herannahen durch die Mutter, das Spüren der Körperwärme und des vertrauten Herzschlags und das Hören der vertrauten Stimme vermittelt wieder Geborgenheit.

Natürliche Neugier lässt das Kind beginnen, seine Umwelt zu erforschen. Alle Sinneseindrücke lösen im Kind unmittelbar Emotionen aus. Das Kind beginnt sofort die Eindrücke in angenehme und unangenehme zu ordnen. Das ist kein bewusster Vorgang, sondern anfangs rein emotional – es ordnet einfach in „Ah“ und „Bäh“.

Bald beginnt es Gestalten (wieder) zu erkennen (durch wiederholtes Sehen

und mit Stimmen, Gerüchen, Handlungen zu assoziieren. Auf diese Weise wird z.B. die „Mama“ dem Säugling ein „Begriff“, lange bevor er ein Wortzeichen für die Mama hat. Er speichert den Begriff vielmehr in Form einer charakteristischen Gestalt, einem Engramm, einer Erregungsleitung, mitsamt seinen Bedeutungen, die dieser Begriff für ihn hat. Je öfter dieselben Nervenbahnen erregt werden, desto stärker entwickeln sich ihre Synapsen. Desto stärker wird eine Erinnerung sich einprägen.

Und hier sind wir jetzt mitten in unserem Fachgebiet: Bei der Bedeutung von Bildern in Denkprozessen. Der Ursprung des Begriffs setzt bereits mit dem imaginativem Begreifen ein, das durch die sprachliche Kommunikation nicht ersetzt, sondern ergänzt wird!

Damit stellt sich für uns die nächste Frage:

## Was bedeutet „Denken“?

So wie man bei den Tieren von einer averbalen Begriffsbildung ausgehen muss, beginnt auch das menschliche Denken zuerst einmal präverbal in Form von Bildern.

Einzelne Gestalten sind in uns bereits biologisch kodiert, das heißt, dass deren Bedeutung offenbar von Anfang an genetisch in unserem Gehirn gespeichert ist. Das betrifft vor allem alle körper-sprachlichen Signale, die Emotionen ausdrücken, wie Lachen, Weinen, Drohen,...

Den Großteil der Erfahrungen muss ein Kind erst machen. Wenn die Mama dem Kind erstmals ein Flascherl zeigt, wird es mit Unverständnis reagieren. Wenn sie den Mund spitzt und – sobald das Kind das nachmacht – seine Lippen mit einem Tropfen benetzt, erfasst es, dass diese Gestalt der Flasche mit Nahrung zu tun hat. Dann wird dem Kind schon beim Anblick des Flascherls der Mund wässrig werden. Es wird beginnen, seine Vorfreude auf das Flascherl

durch Lachen und Bewegungen zum Ausdruck zu bringen. Es zeigt damit, dass es die Geste der Mutter versteht, und antwortet, indem es seine Freude zeigt. Es entsteht eine „Joint attention“, eine emotionale Kommunikation durch „Einschwingen auf den körperlichen und damit auch emotionalen Zustand“ eines anderen Menschen. Diese Spiegelungs- und Imitationsreaktionen sind bereits eine ganz wesentliche Basis für die soziale Entwicklung eines Kindes.

Für diese Möglichkeit, bereits Absichten aus Handlungen abzuleiten, sind in unserem Gehirn die Spiegelneurone zuständig, sie wurden erst 1980 entdeckt (von Rizzolatti Giacomo, Universität Parma)

Das bisher genannte Beispiel bezieht sich aber nicht auf kreatives Denken, im Sinn von „etwas Neues erfinden“, sondern auf das Erfassen von Begriffen und die Fähigkeit, diese Begriffe in Sinnzusammenhänge zu bringen. Somit wird klar, dass das imaginative Begreifen, das Denken in Bildern, auch am Beginn des logischen Denkens steht.

Wir können also mit gutem Recht behaupten, die Primärsprache jedes Wesens ist die Körpersprache, also eine Form von visueller Kommunikation!

Und jetzt kommt für mich etwas besonders Interessantes:

*„Spiegelneurone des handlungssteuernden prämotorischen Systems liegen beim Menschen in einem Hirnareal, in dem sich auch jene Nervenetzwerke befinden, die Sprache produzieren. Sollte die Sprache etwa aus nichts anderem bestehen, als aus Vorstellungen über Handlungsprogramme?“ (Bauer, S. 25) ... „Die Sprache ist ein Teil dieses Resonanzsystems“ ... „Sprache ist – ursprünglich – ein lautes Nachdenken über Handlungen und Handlungsszenarien“ (Bauer, S. 76f)*

Im Spiel können Kinder sich in vereinfachten, fiktiven Situationen in Ver-



Prof. Mag. Wolf A. Mantler  
Geboren 1949 in Wien,  
Lehramt für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken für AHS an der Akademie d. Bild. Künste Wien und Universität Wien  
Unterrichtete am BRG V Reinprechtsdorferstr. in Wien  
Seit 1981 Professor an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien für Bildnerische Erziehung und Technisches Werken, seit 2008 Pädagogische Hochschule Wien.  
Verfasser von Kunst- und Werkpädagogischen Publikationen  
Künstlerische Arbeit: Malerei, gebrauchsg. Aufträge, Musikvideos („Pictures at an Exhibition – Moving“) und Plastiken (u.a. Trophäe der Austrian Bowl 2007, 08, 09)

Abb.2  
Die Zeichen für Eichkätzchen, Bäume, Zaun, ... sind in dieser Zeichnung eines 6-jährigen keine Abbilder, sondern fast schriftzeichenartige Schemata.

haltensweisen üben, die Folgen unterschiedlicher Handlungen durchdenken. Dieses spielerische Durchleben fiktiver Geschichten ist als der Beginn des kreativen Denkens zu sehen.

**Wie können wir Gedanken mitteilen und festhalten?**

Kinder können das im Spiel, sie spielen ununterbrochen fiktive Situationen durch und lernen daraus Leben. Sie schlüpfen in andere Rollen und können daher nachvollziehen, was andere Figuren in bestimmten Situationen empfinden. Daher können sie auch deren Entscheidungen nachvollziehen, bzw. im Vorhinein abschätzen.

Eine ganz wesentliche Möglichkeit von Kindern, ihre Fiktionen festzuhalten, ist die Herstellung von Bildern: Die Entwicklung der Kinderzeichnung ist eine Konsequenz ihrer geistigen Entwicklung.

Was unterscheidet **die Kinderzeichnung** von der Darstellungsweise Erwachsener?

Die Kritzelphase entspringt dem Spiel und Nachahmungstrieb. Ursprünglich sind Zeichnen oder Schreiben Spiele. Meist sehen Kinder im Rotationskritzel erste Zeichen für Objekte oder Personen. Mit dem Einsetzen des Bilderlebens werden Zeichen nachvollziehbar. Kinder zeichnen aber nicht ab, sondern setzen Zeichen für Begriffe. Diese Entwicklungsreihe ist abhängig von der geistigen Reifung und benötigt kaum Anleitung, eher Anregung durch Material, Technik, ... Kinder zeichnen nicht, was sie sehen, sondern was sie sich vorstellen!

**Die Kinderzeichnung veranschaulicht Denkprozesse!**

Denkprozesse sind aber nicht nur kreativ, sondern auch logisch oder bereits abstrakt.

Das Ende der Kinderzeichnung erfolgt fließend durch den Übergang zur Darstellungsweise der Erwachsenen in der Adoleszenz meist durch Hinwendung

zur „Illusionistischen Darstellungsweise“ (unter Berücksichtigung von wahrer Ansicht, Proportionen, Licht und Schatten zur Körperhaftigkeit und Perspektive). Das benötigt Anleitung und eine andere Unterrichtsmethode in den höheren Schulstufen.



Betrachten wir zuerst das Bild eines etwa 3-jährigen Kindes (Abb.1), das von einer Studentin beobachtet worden ist. Es wäre überhaupt nicht nachvollziehbar, wenn das Kind nicht dazu gesprochen hätte. Die Wellenlinie, die sich von unten Mitte nach rechts oben zieht, hat das Kind singend gezogen und mit einem Kreiskritzel beendet. Bereitwillig hat es erzählt: „Das bin ich, wie ich gerade fröhlich (singend) nachhause gelaufen bin.“ Die anderen Kreiskritzel sind seine Freunde.

Das Kind hat völlig unbefangene Zeichen für seine Vorstellungsbilder gesetzt, ohne nur eine Sekunde zu überlegen, wie es denn das überhaupt darstellen könnte – es sind ja auch keine Abbilder, sondern Zeichen für Begriffe. Auch wenn wir sie im Nachhinein nicht deuten können, auch die anderen Kritzel sind eindeutig Symbole für konkrete Vorstellungen, für seine inneren Bilder.

Betrachtet man das Beispiel der Zeichnung eines fast 6-jährigen Kindes (Abb.2), kann man schon im Kindergarten eine große Palette von Zeichen für konkrete Begriffe erkennen. Die Zeichen für Eichkätzchen, Bäume, Zaun, ... sind keine Abbilder, sondern fast schriftzeichenartige Schemata. Trotz des großen Abstraktionsgrades sind



es aber eindeutig Symbole im semiotischen Sinne für das Vorstellungsbild von einem Begriff (Syntaktik). Aus der Syntax, der Anordnung der Symbole zueinander, ergibt sich auch die Semantik: Eine Beschreibung eines höchst bewegten Beziehungsgefüges zwischen den drei Tieren. Welch eine Leistung für ein Kind in diesem Alter – scheinbar selbstverständlich findet es Symbole für Handlungen, die sich in Zeit und Raum abspielen, wobei diese Szene auch eine verspielte Emotionalität ausdrückt!

Sind wir uns überhaupt bewusst, dass das Kind dabei sicher und unbekümmert auch Zeichen für an sich abstrakte Begriffe geschaffen hat und diese mit den anderen Zeichen in einen sinnvollen Zusammenhang bringt? Wollte man das Geschehen, das auf diesem Blatt geschildert ist, in Sätze fassen, wäre es eine komplexe sehr genaue Situationsschilderung eines lebendigen Geschehens.

Die Semiotik wurde aus der Linguistik entwickelt, doch schon Umberto Eco übertrug in seinem Standardwerk über Semiotik diesen Ansatz auf alle Formen kultureller Zeichen.

An diesem Beispiel kann man sehen, wie recht er hatte: Logiker gehen davon aus, dass Gedanken in Begriffen, **in Worten** erfasst werden müssen, um damit operieren zu können, um zu Urteilen, Folgerungen und Schlüssen zu kommen. In diesem Bild erkennen wir, dass Kinder fähig sind in ihren Zeichnungen auch syntaktische, semantische und selbst pragmatische Aspekte (im Sinn einer Mitteilungsabsicht) so in Szene zu

setzen, dass sie für andere Menschen nachvollziehbar werden!

**Wie können wir bereits im Vor- und Grundschulalter die Sprachkompetenz der Kinder fördern und in weiterer Folge auch deren Lese- und Schreibkompetenz (Literacy)?**

Selbst in den Köpfen von Kindern mit Sprachdefiziten laufen ganze Filme ab. Wenn man ihnen Material mit einem motivierenden Aufforderungscharakter für bildnerisches Gestalten zur Verfügung stellt, werden sie allein dadurch angeregt zu gestalten und dabei in Traumwelten einzutauchen (Flow). Besonders in der Kunsttherapie wird diese Methode angewendet, indem der Flowzustand dazu genützt wird, leichter einen Zugang zur Klientin oder zum Klienten zu erhalten. Ich gehe davon aus, dass der passive Wortschatz immer etwas größer ist, als der aktive. Klinkt man sich aber in so einer Situation vorsichtig in die Gedankenwelt eines Kindes ein, wird es plötzlich bereit sein, das, was es bereits auf der Zeichnung vorgedacht hat, auch zu verbalisieren.

**Schlüsse aus meinen Erfahrungen**

- Wir müssen unsere Fächer auf ein neues, breiteres, wissenschaftlicheres Fundament stellen!
- Forschung für Kindergärten, Volksschulen und auch für Sonderpädagogik ist mindestens ebenso wichtig wie für die höheren Schulstufen!
- Wir dürfen es dabei nicht bewenden lassen, die Inhalte und Ergebnisse aus der Semiotik oder Neurologie einfach nachzubeten, sondern uns überlegen, welche Konsequenzen das für den Unterricht in den einzelnen Schulstufen hat – also wirklich in unsere Fachwissenschaft integrieren!

Dazu könnte der **BÖKWE** eventuell in Zusammenarbeit mit dem Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit eine Schlüsselrolle einnehmen

- bei einer Dokumentation über Themen von Forschungsaufträgen – das soll Überschneidungen vermeiden und Kooperationen fördern,
- bei der Hilfe für Kolleg/innen, die noch wenig Erfahrung mit Forschung haben,
- bei der Publikation von Forschungsberichten und der Nutzung dieser Ergebnisse für die Schule
- und besonders **bei der Öffentlichkeitsarbeit**

Gerade in Zeiten schulischer Umwälzungen und Reformen werden wir gut fundierte Argumente sehr notwendig haben.

**Der BÖKWE sollte in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft schulpolitische Standpunkte erarbeiten und vertreten.**

So wie es bei der Tagung an der Kunstuniversität in Linz begonnen wurde, müssen die Auswirkungen von geplanten Reformen genau durchdacht und von uns mitgestaltet werden:

- Z.B. müsste bei einer **gemeinsamen Mittelstufe** sehr genau bedacht werden, wer unsere Fächer unterrichtet. Das scheint ein merkwürdiger Einwurf zu sein. Man muss aber bedenken, während es an einer AHS selbstverständlich ist, dass alle Fächer ausschließlich von geprüften Kolleg/innen unterrichtet werden dürfen, können Hauptschullehrer/innen – trotz Fachprüfung in zwei Fächern – in ALLEN Fächern eingesetzt werden! Gerade Bildnerische Erziehung wird gerne bewusst als Klassenvorstandsstunde missbraucht.
- „Musische Fächer“ werden gerne als Gegenpol zur LernARBEIT in den „Lernfächern“ angesehen und ver-

kommen besonders an **Ganztags-schulen** nicht selten zur Freizeitgestaltung.

Im ursprünglichen Konzept der **Neuen Mittelschule** werden Bildnerische Erziehung, Musikerziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten zu einem „Musischen Bereich“ zusammengefasst, der z.B. einem „Sprachlich gesellschaftlichen“ und einem „Naturkundlich technischen Bereich“ gegenüber steht. Ist es tatsächlich noch niemandem aufgefallen, wie „kommunikativ gesellschaftlich“ die Bildnerische Erziehung ist, oder wie „naturkundlich technisch“ das Technische Werken? Ich kann mich genau erinnern, dass der BÖKWE bereits in den 80er-Jahren darauf hingewiesen hat!

In der **Lehrer/innenausbildung** ist noch nicht geklärt, ob künftige Lehrer/innen für die Mittelstufe an Päd. Hochschulen oder Universitäten ausgebildet werden. Käme sie an die Universitäten, würde die Fachwissenschaft für Volks- und Sonderschulen abgewertet. Bei einer Angliederung der Päd. Hochschulen an Universitäten als Päd. Fakultäten würde die Sonderstellung von Fächern, die an Kunstuniversitäten gelehrt werden, verstärkt werden.

**Der BÖKWE sollte in Zusammenarbeit mit der Gewerkschaft standespolitische Standpunkte erarbeiten und vertreten.**

An Pädagogischen Akademien mussten Didaktiker aller Fächer u. a. eine mindestens sechsjährige Berufserfahrung an Pflichtschulen nachweisen, bevor sie an die PädAk berufen werden konnten. Diese Bestimmung ist bei der Pädagogischen Hochschule gefallen. Jetzt zählt bei einer Nachbesetzung vorwiegend der akademische Grad, wodurch Kolleg/innen mit Volks- oder Sonderschulerfahrung nur mehr geringere Chancen haben

– eine Tendenz, die für die Zukunft nicht gerade eine realitätsnahe Ausbildung garantiert!

Die derzeitigen Masterstudiengänge an Pädagogischen Hochschulen beschränken sich vorwiegend auf Schulmanagement. Eine fachliche Weiterqualifikation ist nicht vorgesehen, da der Dienstgeber nicht daran interessiert ist, dass aus dem Mastertitel höhere Gehaltsansprüche abgeleitet werden können.

Zur Wahrung eines qualitativ guten Unterrichts in unseren Fächern an PHs sollte fachlich **einschlägige Forschungsarbeit auch zu Qualifikationen** führen. Wir werden sehr bald einen gravierenden Mangel an Fachwissenschaftlern und Fachdidaktikern haben, die auch Volks- und Sonderschulerfahrung haben, da eine Weiterqualifikation für Pflichtschullehrer/innen an Kunst-

universitäten (zumindest in Wien) kaum möglich ist. Alle Fächer, die an keine Aufnahmeprüfung gebunden sind, stehen hingegen Pflichtschullehrer/innen offen.

Man könnte meinen, ich wäre jetzt von meinem Thema abgekommen. Aber alle hier aufgezeigten Probleme stehen in direktem oder indirektem Zusammenhang mit der Glaubwürdigkeit unserer Argumente. Und diese sind wieder davon abhängig, ob wir unsere Aussagen wissenschaftlich belegen können, und von unserer eigenen Qualifikation. Es wird künftig nicht genügen, sich auf einen künstlerischen Elfenbeinturm zu berufen, wir werden als Pädagogen wissenschaftlich fundierte Argumente brauchen – und diese bieten Neurologen und Semiotiker uns seit Jahren an – wir brauchen die Chance nur zu ergreifen!

**Literatur zur Semiotik:**

Eco, Umberto „La struttura assente, (1991, 7. Aufl.) dt. Einführung in die Semiotik, übersetzt von Jürgen Trabant, UTB, Wilhelm Fink Verlag, München

**Literatur zur Neurologie:**

Bauer Joachim (2006, 9. Auflage) Warum ich fühle, was du fühlst, Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg, Hoffmann und Campe

Hüther Gerald (2006), Die Macht der inneren Bilder, Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Spitzer Manfred (2007, 1. Aufl.): Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens, Heidelberg, Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag

**Christine Schreiber**

# Schwerpunkt Neue Mittelschule

## Wohin geht der Weg? Positionierung des Faches Bildnerische Erziehung innerhalb der Bildungsreform

Eine Tagung, die das Thema Schnitt- und Nahtstellen ins Blickfeld nimmt, kommt nicht umhin, die derzeit wahrscheinlich meist diskutierte Schnittstelle, nämlich die der 10-Jährigen als einen wesentlichen Bereich anzusehen.

Es geht um die Frage der gemeinsamen Schule der 10 bis 14-Jährigen, aber in diesem Fall nicht um eine allgemein pädagogisch-entwicklungspsychologische oder um eine politisch-ideologische Frage, sondern um die auf das Fach Bildnerische Erziehung eingegrenzte Frage: wie kann sich dieses Fach innerhalb dieser Bildungsreformentwicklung positionieren. Die Frage nach einem möglichen Beitrag in einer neu gedachten Schule könnte auch ein Beitrag zur allgemeinen Legitimation des Faches werden.

Letztlich liegen diesen Fragen natürlich auch handfeste sachliche Problem-Schnittstellen zugrunde, denn es geht um nichts anderes als das In-Beziehung-

Setzen zweier Ausbildungssysteme (AHS/Universitäten und fachorientierter Einsatz und APS/PHs fachexemplarische Ausbildung und z.T. fachfremder Einsatz) und zweier unterschiedlicher Arbeitsumfelder in AHS und APS.

Ein Überblick über die Zielsetzung und die Projektstruktur der Neuen Mittelschule wurde vom Projektleiter MinR. Dr. Helmut Bachmann zu Beginn der Tagung am 25. Februar als Eingangsstatement gegeben. Dabei ging es um die grundlegenden Konstituenten des Projekts, die im Diagramm angeführt sind.

In seinem Referat ging MinR. Dr. Helmut Bachmann nicht speziell auf die Situation des Faches BE bzw. der Fächer BE/TEX/TECH ein.

Dazu war in der anschließenden Diskussion Gelegenheit. Die Dauer und Intensität der Diskussion zeigten deutlich die Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit diesem Thema.

Das Statement von MinR. Dr. Bachmann und die anschließende Diskussion im Plenum dienten der Information über den Stand des Projektes NMS und der allgemeinen Einführung in die Thematik.

**Workshop**

Der am folgenden Tag stattfindende Workshop hatte als Zielsetzung den gegenseitigen Austausch. Ziel war es, AHS- und APS-LehrerInnen zu BE-fachspezifischen Fragestellungen in eine Diskussion treten zu lassen. Aber nicht nur Austausch war das Ziel, sondern auch die Rückmeldung der BE-LehrerInnen zu Fragen, die in dieser Zeit der Bildungsreformbestrebungen für das Fach BE von Bedeutung sein können.

Als ein Beispiel einer fachlichen Kooperation von AHS und NMS stellten MMag. art. Marina Dügler (BG/BRG Bludenz) und Dipl.Päd. Ines Meraner (VMS Bludenz) dankenswerterweise ihr gemeinsames Projekt zum Thema Kulturstätten aus dem Schuljahr 2008/09 vor. Ausgehend von diesem umfangreichen und zeitintensiven Projekt ging es anschließend um grundsätzliche Fragen des Faches im schulischen Alltag.

Am Beginn stand eine „Stimmungserhebung“: wie wird das Entwicklungspotential der NMS gesehen? Diese Fragen wurden jeweils nach AHS und APS differenziert gestellt, um die Möglichkeit zu haben, eventuelle schultypenspezifische Unterschiede aufweisen zu können. Die Aufteilung von VertreterInnen aus AHS und APS war 36: 15.

Auf die Frage Wie beurteilen Sie die

Am 28. März 2009 traf sich die Planungsgruppe für die Tagung zum ersten Mal in Linz. Weitere Treffen folgten im Juni, Oktober und Jänner.



	Optimistisch-positiv	Pessimistisch-negativ	Unentschlossen
AHS	13	13	
APS	8	7	
Ohne Angabe	3	9	3
Gesamt	24	29	3

Projektleiter MinR. Dr. Helmut Bachmann gab zu Beginn der Tagung am 25. Februar einen Überblick über Zielsetzung und Projektstruktur der Neuen Mittelschule.

Entwicklungsmöglichkeiten der NMS? ergab sich oben angeführtes Ergebnis D.h. in beiden Schultypen hält sich zuversichtliche und ablehnende bzw. pessimistische Sicht in etwa die Waage. Das Verhältnis bleibt auch insgesamt bei 53 Stimmen ausgeglichen 24 optimistisch-positiv und 29 pessimistisch-negativ. Dieses Ergebnis widerspricht der gängigen Vorstellung, dass sich bezüglich der Einschätzung der NMS beide Schultypen diametral gegenüberstehen.

Da es wesentlich ist, die Erfahrungen der TeilnehmerInnen für eine solche Vernetzung nutzbar zu machen, wurden 6 Fragen – wieder differenziert markiert nach AHS und APS – als Einzelbefragung zu Beginn ausgegeben.

- Diese Fragen sind:
1. Was zeichnet einen guten zeitgemäßen BE-Unterricht aus?
  2. Welche fachlichen und pädagogischen Kompetenzen benötigt der BE-Lehrer / die BE-Lehrerin?
  3. Was soll der/die Lernende als Ertrag aus 4 Jahren Unterstufen-Unterricht mitnehmen?
  4. Welche Position hat das Fach BE in der Schulkultur?
  5. Bringen Kompetenz-Raster Vorteile für den BE-Unterricht und wenn ja welche?
  6. Bei welchen Ressourcen (Personal, Zeit, Raum, Ausstattung) ist Ihrer Meinung nach der größte Verbesserungsbedarf (Fort- und Weiterbildung bzw. Nachqualifikation, Stundentafel, Zeitstruktur...)?

Dipl. Päd. Ines Meraner, MMag. art. Marina Dügler und FI Mag. Dr. Christine Schreiber leiteten den Workshop.

Nach diesen individuellen Überlegungen wurden zu jeder Frage 6 sogenannte

„Verschnittgruppen“, also möglichst inhomogen gemischte Gruppen, gebildet, die jeweils eine dieser Fragen bearbeiteten.

**Frage 1 Was zeichnet einen guten zeitgemäßen BE-Unterricht aus?** zielt auf die Vision bzw. auf die zeitgemäße Definition des Fachs ab. Die Antworten aus der APS betonten sehr stark das Ausschöpfen des gesamten Lehrplans

- Alle Bereiche des LP umsetzen, neue Lehr- und Lernformen verwenden
- Und die Bedeutung der Kunst, Kennenlernen verschiedener Kunstrichtungen; kritische Auseinandersetzung mit der Kunst; Kunstvielfalt

Daneben verweist eine Antwort auch auf die Möglichkeiten des Fachs, die allerdings durch Fächerbündel beschränkt wird:

- Querverbindung zu anderen Fächern, nicht nur Fächerbündel



In den AHS-Antworten lassen sich ebenfalls didaktisch-methodische Schwerpunkte erkennen:



- Die Kinder dort abholen und sie dadurch zum visuellen Gestalten und bewussten visuellen Beobachten der eigenen Umwelt motivieren
  - Offene Lernformen, die für S/S Bedeutung haben, Austausch über Arbeiten (Reflexion), nicht nur Zeichnen
  - Multimedialer Einsatz, Einzel-, Partner-, Gruppen- und Projektunterricht, von der Interessenslage der SchülerInnen ausgehend, bis zur Kunst- und Themenauswahl, Mitbestimmung und -gestaltung der Unterrichtsplanung durch SchülerInnen
- Selbstverständlich ist Kunst und im weiteren Sinne Kultur ein oft genanntes Thema.

- Gesellschaftsrelevanz, Teilhabe am aktuellen Kunst- und Kulturgesehen
- Der wesentliche Unterschied ist, dass in der AHS deutlich die Wichtigkeit von Jugendkultur und Alltagsästhetik betont wird:
- Vermittelt anknüpfend an die Lebenswelt der Schüler Wissen über Kunst aus allen Epochen, in allen Erscheinungsformen, bringt den Schülern „flow-Erlebnisse“ beim praktischen Gestalten
- Ebenso ist die Bildkompetenz und die daraus resultierende Handlungsfähigkeit in einer visuellen Welt ein oft genanntes Ziel eines guten BE-Unterrichts.
- Guter BE-Unterricht wird also gesehen als ein Ergebnis eines breiten thematischen Angebots (von Alltags- bis Hochkultur), pädagogisch-didaktischem Engagement (neue Lernformen) und Aktualität und für den Schüler/die Schülerin einsehbarer Lebensbezug.

**Frage 2 Welche fachlichen und pädagogischen Kompetenzen benötigt der BE-Lehrer / die BE-Lehrerin?** thematisiert die Ausbildung, die sich ja derzeit in einer Umbruchphase befindet.

- Während im APS-Bereich von insgesamt 9 Antworten 3 dezidiert keine Antwort auf diese Frage geben, geben die KollegInnen aus der AHS detaillierter Auskunft. Die APS-Antworten betonen die pädagogische Seite der Ausbildung:
- Pädagogische, psychologische, sonderpädagogische Kompetenzen
  - Medienkompetenz, Sozialkompetenz, aktuelle Kunstentwicklungen kennen
- Diese wird durchaus auch in den AHS-Antworten angeführt, aber immer nur in Verbindung mit einer fachlichen Komponente
- Fachlich und pädagogisch ausgeglichen; fachlich: Fachwissen in

vielen Gebieten, z.B. Alltagskultur, Kunstgeschichte, Video, Gender; pädagogisch: Unterrichtspraxis, auch schon bald am Beginn der Ausbildung

Betont wird die Wichtigkeit der eigenen praktischen Erfahrung im künstlerisch-gestalterischen Gebiet, die Vermittlungskompetenz fachlicher Inhalte bzw. die Freude am Vermitteln und die Begeisterung für das eigene Fach.

Diese grundlegende unterschiedliche Sichtweise auf Ausbildung resultiert m. E. aus den unterschiedlichen Erfahrungen von Ausbildung. AHS-LehrerInnen, deren größter Zeitanteil der Ausbildung von Praxis und Reflexion des Faches getragen wird, im Unterschied zu einer Ausbildung, in deren Zentrum eher die Humanwissenschaften stehen.

**Frage 3 Was soll der/die Lernende als Ertrag aus 4 Jahren Unterstufen-Unterricht mitnehmen?**

- Diese Frage ist entscheidend für die Legitimation eines Faches und stellt den Kontext zur Frage nach Kompetenzen her.
- In der APS ergeben zehn Fragebögen acht Antworten, davon heben 5 Antworten einen eher pädagogischen Bezug hervor wie etwa
- Entwicklung der Schüler gefördert zu haben, > Kritikfähigkeit, Selbstpräsentation, Ausdrucksmöglichkeiten, Stärken der Schüler erkennen und fördern
- 3 beziehen sich auf eine künstlerisch-gestalterische Entwicklung der Lernenden:
- Bewusster sehen und gestalten lernen
  - Kritische Auseinandersetzung mit Kunst
- In den Antworten der AHS-Lehrenden liegt der Schwerpunkt eindeutig auf fachimmanenten Inhalten: angefangen von grundlegenden Kenntnissen

(Grundlegendes über Farbe; Techniken; Darstellungsmöglichkeit; eigene Ausdruckskraft; eigene Interessen erforschen...) bis zum reflektierenden Umgang mit kulturellen Phänomenen (Gestaltungswissen, Reflexion – das Gestaltete beschreiben, die Entscheidung über Wirkung bewusst treffen, Rezeptionskompetenz, Wertschätzung des kulturellen Erbes – lokal, regional, Österreich, Europa, Identitätsbildung). Natürlich werden auch Aspekte wie Freude am gestaltenden Arbeiten und Entwicklung von Kreativität u.ä. genannt.

Interessant erscheint, dass in den Antworten diese allgemeinen Aspekte nicht auf konkrete Fähigkeiten herunter gebrochen wurden (wie etwa in anderen Fächern: Grundwortschatz beherrschen, lesen, schreiben...).

**Frage 4 Welche Position hat das Fach BE in der Schulkultur?**

- Diese Frage geht der derzeitigen Situation an den Schulen nach: wie wird das Fach BE der Einschätzung der Lehrenden nach in einer Schule gesehen?
- Von den 10 Antworten (zwei ohne Angabe) aus der APS betonen sechs die Dekorationsfunktion des Faches: *Derzeit musikalisches Behübschungsfach mit pseudokreativem Einschlag.*
- Es wird betont, dass Schaffung eines gestalteten Rahmens, Wettbewerbe u.ä. für DirektorInnen ein wichtiger Beitrag zur Öffentlichkeitsarbeit seien.
- In diesem Punkt trifft sich die Einschätzung der KollegInnen der APS mit der der AHS: 20 von 33 Antworten bedauern, dass das Fach eher als entspannendes, als Dekoration produzierendes Nebenfach gesehen wird. Kreativität als gestalterischer Prozess, der auch auf andere Fächer wirkt, wird in der Schulkultur oft nicht gesehen.
- Leider momentan eher die „schmückende“ Funktion. Kaum einer sieht,



Mag. Dr. Christine Schreiber  
Studium der Germanistik und Kunstgeschichte in Innsbruck;  
Mitarbeit am Institut für Deutsche Sprache / Mannheim,  
anschließend Ausbildung zur Kunsterzieherin an den Kunstuniversitäten in Essen und Linz.  
Seit 1987 tätig am Gymnasium Bregenz-Blumenstraße. Koordination eines Kreativschwerpunktes an dieser Schule. Von 1990 bis 1994 Ausbilderin für HauptschullehrerInnen an der Pädagogischen Akademie. Seit 2003 Fachinspektorin für Bildnerische Erziehung und Werkerziehung in Vorarlberg. Leitet das „Projekt Vorarlberg“, ein disloziertes, berufsbegleitendes Lehramtsstudium für Bildnerische Erziehung und Technische Werkerziehung in Kooperation mit der Kunstuniversität Linz und der PH Vorarlberg.

was hinter dem „fertigen“ Schülerwerk an Denkarbeit steht.

D.h. es glückt offensichtlich weitgehend nicht, die überall und immerfort viel zitierte Wichtigkeit von visueller Kompetenz und gestalterischer Kreativität (auch nur) innerhalb der Schule zu vermitteln.

Daher stellt sich die Frage

**Frage 5**

**Bringen Kompetenz-Raster Vorteile für den BE-Unterricht und wenn ja welche?**

Könnten klare Kompetenz-Raster die Leistungen und Erträge eines guten BE-Unterrichts sichtbar machen?

Und erstaunlicherweise ist der Grundtenor sowohl bei den APS- wie auch bei den AHS-KollegInnen positiv: Kompetenz-Raster werden als Möglichkeit der Orientierung und auch der Hebung des Stellenwerts des Faches gesehen.

Bei den neun APS-Rückmeldungen (zwei ohne Antwort) sind fünf positiv, bei den 33 AHS-Antworten 20 befürwortend. Natürlich gibt es auch skeptische Stimmen und 6 Stimmen enthielten sich eines Kommentars zu dieser Frage.

- Vorteile: Fach wird anerkannter, Ziele werden verbindlicher, konkreter – lassen sich auch besser präsentieren
- Ja, Orientierung, besseres Behaupten/Aufwertung des Faches, ich muss auch etwas können
- Ja, objektiv feststellbare Leistung des BE-Unterrichts

Diese positive Einstellung ist durchaus als Unterstützung für die Bemühungen der Bundes-ARGE anzusehen, einen Kompetenzen-Katalog für das Fach BE zu entwickeln.

**Frage 6**

**Bei welchen Ressourcen (Personal, Zeit, Raum, Ausstat-**

**tung) ist Ihrer Meinung nach der größte Verbesserungsbedarf (Fort- und Weiterbildung bzw. Nachqualifikation, Stundentafel, Zeitstruktur....)?**

Dabei geht es um die Verbesserungspotentiale: liegt der diesbezügliche Schwerpunkt eher in der Ausstattung oder eher bei Fort- und Weiterbildung?

Die APS-Antworten spiegeln deutlich das Bedürfnis nach einer zeitlichen und räumlichen Ausstattung wider. Offensichtlich werden durch schulinterne Umstrukturierungen Zeitstrukturen aufgelöst:

- Komme aus dem Bereich TW: Problem „Kreatives Dreieck“ ab 6.Schulstufe: das Schuljahr wird gedrittelt! 1/3 BE, 1/3 TW, 1/3 TG – daher zu wenig Zeit für jedes einzelne Fach
- Stundentafel – BE an der NMS auf 5 Stunden geschrumpft

Fünf Antworten fordern auch eine ständige gute Fort- und Weiterbildung bzw. Nachqualifikation.

Im AHS-Bereich beziehen sich 15 Antworten auf Zeit. Dabei geht es aber nicht um bereits erfolgte Stundenkürzungen, sondern um den Wunsch nach ausreichenden Stunden und einer flexibleren Zeitstruktur. Räumliche Ausstattung und Fortbildung werden fast gleich häufig genannt. Auch auf die veränderte Unterrichtssituation in ungeteilten Unterstufenklassen (seit der „25er-Regelung“) wird hingewiesen.

Die Ergebnisse der „Verschnitt“-Arbeitsgruppen zu diesen Fragen decken sich weitgehend mit der Auswertung der Einzelbefragung.

Die Frage **Welche Bedeutung könnte dem Fach Bildnerische Erziehung in einer neuen Schule zukommen?**, die an alle Arbeitsgruppen gegangen ist, stellt den Bezug zu einer möglichen Positionierung in einer neuen Schulentwicklung dar.

Im Gegensatz zu einem oft veralteten Bild des Faches (zeichnen, schöne Bilder und Produkte...) sollten hier die Stärken des Faches aufgezeigt werden, die den SchülerInnen wesentliche Kompetenzen mitgeben. Und dabei ist sicher das gewichtigste Argument, dass das Fach das *Schlüsselfach für alle visuellen Kompetenzen ist*.

An einer visualisierten Welt kann man nur aktiv und passiv teilhaben, wenn man *Bildkompetenz* besitzt. Und Bildkompetenz ist wesentlich mehr als ein bildnerisches Produkt erzeugen zu können. *Die Arbeit mit Bildern vernetzt verschiedene Intelligenzen und ist prozessorientiert*.

BE kann weiters *individuelle Entfaltung fördern* und eine *Verbindung zwischen Praxis und Reflexion herstellen*, die es in anderen Fächern nicht in dieser Form gibt.

Die abschließende Diskussion im Plenum hat gezeigt, dass inhaltlicher Austausch eine grundlegende Voraussetzung für Verbesserungen ist. Der Lehrplan, der für beide Schularten in der Sekundarstufe 1 wortident gilt, steckt einen breiten, anspruchsvollen Rahmen ab. Um diesen Rahmen mit Leben zu erfüllen, bedarf es gut ausgebildeter und motivierter Lehrender. In diesem Sinn kann man nur wünschen, dass Veränderungen vom Gedanken der Qualität getragen werden und von der Einsicht, dass sich in einer visualisierten Welt, in der mehr Informationen über sprachneutrale Bilder transportiert werden als durch Texte, Jugendliche nur dann sich mündig bewegen können, wenn sie visuelle Phänomene aller Art – von Kunst bis zum Logo – aktiv-gestaltend einsetzen und passiv-rezipierend hinterfragen und interpretieren können. Und diese Kompetenzen allen zu vermitteln, kann nur die Aufgabe der Schule sein.

**Katharina Starmayr**

# Wie ticken Jugendliche und wie kann man sie erreichen?

## Ein Workshop mit Beate Großegger

Frau Großegger hatte für ihren Workshop eine veritable Präsentation mit vielen Folien vorbereitet. Auf Grund der lebhaften Diskussion konnten aber nur wenige Seiten in der ursprünglich vorgesehenen Reihenfolge betrachtet werden. Vielmehr sprang die Vortragende behände vor und zurück, um auf die jeweiligen Argumente flexibel einzugehen. Unter Zuhilfenahme meiner ebenso sprunghaften Mitschrift versuche ich die Grundthesen zusammenzufassen.

Wie ticken sie also, die heutigen Jugendlichen? Jedenfalls anders als frühere Generationen. Dies erklärt sich in der Hauptsache aus unserer stetig komplexer werdenden und multioptionalen Welt. Quasi alle Möglichkeiten zu haben, bedeutet aber nur scheinbar freie Wahl zu haben, es bedingt gleichzeitig den Zwang, wählen zu müssen, was nicht nur für Jugendliche vielfach eine Überforderung darstellt.

Jugendliche entsprechen heute nicht mehr den Kategorien früherer Jahrzehnte, sondern sind quer durch die Bildungsschichten gleichzeitig „alles“.

Trotzdem lassen sich gemeinsame Lebensziele der 14 – 25-Jährigen festmachen: ganz oben rangieren Individualität/Autonomie und Lebensgenuss/Lustprinzip bei gleichzeitig starkem Bedürfnis nach Sicherheit.

Sie sind gute VerdrängerInnen. Unter der Woche machen sie brav mit, am Wochenende feiern sie ab und flüchten aus dem Alltag.

Für die Praxis heißt das: Wir Leh-

rerInnen beißen auf Granit, wenn wir der jungen Generation mit einer Wertedebatte beikommen wollen. Erfolgversprechender ist es, sich auf einer Interessen-Nutzen-Ebene zu bewegen.

Das Argumentative, Reflexive oder gar Gesellschaftsanalytische ist heutigen Jugendlichen fremd. Sie setzen vielmehr auf Subjektivierung. Der Körper ist das Kapital und das Styling dieses Körpers wird mit allen Mitteln betrieben.

Nur wer sich gut in den jugendlichen Lifestyle-Welten auskennt, sollte hier mitzureden versuchen. Die Jugendlichen können gut unterscheiden zwischen Jugendkultur, kommerziell lancierter Pseudo-Jugendkultur und Bildungsinstitutionen. Sie wollen nicht, dass Lehrerinnen sich anbiedern und ihre Jugendkultur imitieren, sondern sie erwarten sich, dass wir einen Rahmen schaffen und auch Reibebäume sein können.



Frau Großegger ortet eine Wandlung von der Leistungsgesellschaft zur Erfolgsgesellschaft und macht dies am



Beispiel H.C. Strache fest, der zwar eine „unpolitische“ Politik macht, aber prominent ist. Nur wer sich selbst inszeniert, kann punkten. Vorbilder sind Leute, die Skills haben und diese mit Humor und Selbstironie inszenieren (Präsentationskompetenz). Dies gilt auch für uns LehrerInnen.

Wichtig ist akzeptierende Jugendarbeit, die vor allem Resilienz trainiert, also aktives Problembewältigungsverhalten übt, partnerschaftlich konsequente Kommunikation betreibt und den Jugendlichen hilft, realistische Ziele zu finden.

Da heutige SchülerInnen geringe Frustrationstoleranz haben, ist es wichtig, zwar anstrengende Sachen zu machen, aber Erfolgserlebnisse einzuplanen.

Der Kunstunterricht kann aber an der hohen ästhetischen Kompetenz der meisten SchülerInnen andocken. Es lässt sich gut mit Werbung in Szene-Magazinen arbeiten. Vieles darin ist botschaftslos und vieles ist bedeutungsdicht. Erst nachdem ein inneres kräftiges Bild induziert wird, können Argumente dran gehängt werden. Kunstunterricht könnte einen Rahmen schaffen, um Reflexion zu beginnen – ohne weltanschauliche Argumente. Frau Großegger rät einen Freiraum für Anästhetik zu nutzen und das „Schiache“ zu thematisieren.

Sigrid Pohl

# Internetnutzung und Urheberrecht

## Probleme und Lösungen im bildnerischen Kontext

Seit seiner Entstehung im Jahre 1969 hat sich das Internet mit rasender Geschwindigkeit verbreitet. Anfangs nur für Experten zugänglich, trat es ca. zwanzig Jahre später mit der kommerziellen Öffnung den endgültigen Siegeszug rund um die Welt an. Das World Wide Web zählt damit definitiv zu den größten Revolutionen der Informationsgesellschaft nach dem Buchdruck.

Heute besteht ein gesellschafts- und bildungspolitisches Interesse, möglichst vielen Usern die Potentiale des Internets zu erschließen. Über Information und Kommunikation hinaus, hält das World Wide Web zahlreiche verlockende Angebote zur kreativen Nutzung wie zum Verändern, Produzieren, Verarbeiten und Tauschen innovativer Internet-Inhalte bereit. Gerade Jugendliche, die mit den technologischen Neuerungen aufwachsen, begeistern sich für interaktive und kommunikative Internet-Anwendungen. Dies belegt nicht zuletzt die größte deutschsprachige Studie zum Mediennutzungsverhalten Jugendlicher.<sup>1</sup> Anwendungen wie Instant Messaging und Online-Communitys führen neben dem althergebrachten e-mail die Hitliste der Aktivitäten im Internet an. Die intensive Nutzung des Internets birgt aber auch Probleme und Risiken. Eines davon ist die Missachtung des Urheberrechts, das in diesem Beitrag schwerpunktmäßig aus der Sicht der SchülerInnen behandelt werden soll.

### Urheberrecht

Heute müssen sich auch Lehrende vergewissern, ob dieses Bild oder je-

nes Video gezeigt werden darf oder ob Zeitungsartikel oder Ausschnitte aus Büchern vervielfältigt werden dürfen. Damit werden Fragen des Urheberrechts berührt. Das Urheberrecht ist ein verfassungsrechtlich verankertes Gesetzeswerk, in welchem eigentümliche geistige Schöpfungen auf den Gebieten der bildenden Kunst, Filmkunst, Literatur, Tonkunst und angewandten Kunst geschützt sind und gesetzlich eingeklagt werden können. Für Schulen und Universitäten gibt es gesonderte Regelungen. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/index.xml>)

Solange Texte, Bilder, Audiofiles und Videos schwer zugänglich waren, bestanden, was die Einhaltung der Urheberrechtsbestimmungen an Schulen betraf, kaum Probleme. Es lag in der Verantwortung des Lehrenden, eine Auswahl im Sinne der Rechtslage zu treffen. Bedingt durch die technische Entwicklung mit der Möglichkeit, digitale Kopien anzufertigen und anderweitig zu nutzen, wurde eine Diskussion eröffnet, die bis heute andauert. In der Öffentlichkeit besteht einerseits ein allgemeiner Konsens darüber, dass kreative Ideen und Leistungen des gesetzlichen Schutzes bedürfen. Schließlich sollten Kreative für ihre Leistungen Anerkennung bekommen und im besten Fall von ihrer Arbeit, d.h. ihren Produkten, leben können. Andererseits sind aber viele Nutzer der Meinung, dass die strikten Regeln des Urheberrechts ihre Kreativität behindern.

Die freie Verfügbarkeit zahlreicher Daten im globalen Netz verführt viele User, sich über das Urheberrecht hinwegzusetzen. „Das macht doch jeder!“. Der Richter und Betreiber der Webseite „Internet & Recht“ Dr. Franz Schmidbauer konstatiert sogar: „Urheberrechtsverletzungen sind zum Massensport geworden, so scheint es.“<sup>2</sup>

Was als Kavaliärsdelikt erscheinen mag, kann unangenehme Folgen haben. Es drohen Abmahnungen durch den Rechteinhaber und im schlimmsten Fall Schadensersatzforderungen. Große Medienkonzerne und gewiefte Anwälte suchen bereits gezielt nach Verstößen. Unwissenheit schützt nicht vor Rechtsfolgen!

Weil die Nutzung des Internets an Schulen zum Alltag gehört, sollten Lehrende bestrebt sein, sich gesetzeskonform zu verhalten und auch über entsprechende Kenntnisse verfügen, um ihren SchülerInnen den korrekten und verantwortungsvollen Umgang mit den Angeboten des Internets vermitteln und sie darüber hinaus auf ihre persönlichen Rechte aufmerksam machen zu können. Nur wenige SchülerInnen wissen, dass selbst sie Rechte an den eigenen kreativen Arbeiten haben, egal ob sie minderjährig sind oder nicht. Die wissenschaftliche Arbeit, die Zeichnung, das gemalte Bild, die im Unterricht erstellten Fotos oder Videoclips unterliegen dem Urheberrecht. Damit haben auch Kinder und Jugendliche die Kontrolle über die Verwertung ihrer Leistungen. Indem die Schule das Urheberrecht z.B. bei Veröf-

fentlichungen auf der Homepage oder im Jahresbericht<sup>3</sup> wahrt, vermittelt sie gleichermaßen Wertschätzung für die kreativen Leistungen anderer.

Ebenso sollten SchülerInnen wissen, dass die Veröffentlichung von Bildern und Fotos, auf welchen Personen wie z.B. Freunde/Freundinnen zu sehen sind, in der Regel an deren Zustimmung gebunden ist; hier wird der Bildnisschutz (§ 78 UrhG) wirksam. Die Abgebildeten müssen selbst entscheiden können, wie sie sich in der Öffentlichkeit präsentieren möchten.<sup>4</sup> Wurden die Fotos von einem Fotografen oder einem Fotostudio angefertigt, dann muss auch von diesen die Erlaubnis eingeholt werden. Fotos, auf denen Personen unvorteilhaft dargestellt sind, z.B. infolge von zu viel Alkoholkonsum, dürfen prinzipiell nicht veröffentlicht werden („Recht am eigenen Bild“).

Zur Unterstützung der Internetnutzer sind im vergangenen Jahrzehnt zahlreiche Initiativen<sup>5</sup> im deutschsprachigen Raum entstanden, die Ratschläge für einen angemessenen Umgang mit dem Web bereitstellen. Sie informieren, beraten und helfen bei Fragen und Problemen aller Art. Angebote, die sich an Kinder- und Jugendliche richten, werden von der EU und den Nationalstaaten besonders gefördert. In Österreich trägt die Initiative „Saferinternet.at“ mit einem umfassenden Web-Angebot, Broschüren und Workshops zur Aufklärung von Jugendlichen, Eltern und Lehrenden bei; Quellenkritik, Cybermobbing, Selbstdarstellung im Web, Veröffentlichung von privaten Daten, Fotos in Online-Communitys, Kostenfallen und jugendgefährdende Inhalte gehören zum breitgefächerten Themenangebot der Initiative.

### Urheberrecht im Kontext des bildnerischen Gestaltens

Heute ist die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen, was Medien betrifft, sehr

gut ausgestattet. Innovative Produkte wie Mobiltelefone mit integrierter Kamera haben der kreativen Produktion erst jüngst neue Impulse verliehen. Medienbildung findet im Allgemeinen auf autodidaktischem Weg außerhalb der Schule statt. Der bildnerischen Erziehung fällt angesichts der unüberschaubaren ästhetischen Produktionen die Aufgabe zu, die Jugendlichen bei ihren Aktivitäten zu begleiten, geeignete Bildungsinhalte bereitzustellen und dabei ihre Urteilsfähigkeit gegenüber den medialen Bildwelten und Präsentationsstrategien zu stärken.

Angesichts der veränderten Rahmenbedingungen wird die Kenntnis, sich korrekt im World Wide Web zu bewegen, immer wichtiger. Beim Herunterladen von Daten und beim Kombinieren und Collagieren von eigenen und fremden Inhalten schöpfen SchülerInnen unbekümmert aus der Vielfalt der im Netz angebotenen Daten und vergessen in der Regel, dass alle wahrnehmbaren Netzinhalte grundsätzlich urheberrechtlich geschützt sind. Bei der praktischen Arbeit können die SchülerInnen an die Problematik herangeführt werden.

Eine beliebte Übungsaufgabe zur Einführung in die digitale Bildbearbeitung sind Fotomontagen wie z.B. das Einfügen eines Personenfotos in eine Landschaft. Der Reiz für die SchülerInnen besteht häufig darin, sich an für sie unerreichbare Orte zu „beamen“. Wer hat nicht schon einmal davon geträumt, auf dem Mond zu stehen? Genau hier beginnen die Probleme. Denn jeder Urheber besitzt Verwertungsrechte (§ 14 Abs. 2 UrhG), d.h. Werke anderer dürfen nicht abgewandelt, verändert und verbreitet werden. Konkret bedeutet das, dass der Fotograf für die Nutzung des aus dem Netz geladenen Mondfotos, um Erlaubnis gebeten werden muss, bereits wenn die Fotomontage als Ausdruck im Schulhaus oder auf der Schul-Homepage veröffentlicht wird. Aufgaben wie diese

bieten Gelegenheit, Fragen wie „Dürfen heruntergeladene Daten zur Weiterverarbeitung genutzt werden?“ oder „Dürfen Arbeiten, die unter Zuhilfenahme von Daten aus dem Internet entstanden sind, veröffentlicht werden?“ zu beantworten.

Vom Urheberrecht betroffen ist auch das Unterlegen von Animationsfilmen oder Videoclips mit Musikstücken z.B. bekannter Bands. Hier wird gegen Schutzrechte und Leistungsrechte verstoßen. Für die Nutzung von Musik ist die Zustimmung der Rechteinhaber einzuholen. Dies gilt auch für die collageartige Kombination von Texten, Fotos oder Videoausschnitten, die verfremdet und mit eigenen Inhalten zu einem fantasievollen Mash-up zusammengefügt werden. Aufklärung ist hier von besonderer Bedeutung, weil Unterrichtsergebnisse nicht selten auf populären Videoplattformen auftauchen oder zur Gestaltung des eigenen Profils in einer Social Community bzw. einem Blog verwendet werden. SchülerInnen sollten wissen, dass der Schutz kreativer Leistungen spätestens 70 Jahre nach dem Tod des Urhebers/der Urheberin endet. Nach Ablauf der Schutzfrist steht das Werk bzw. die Leistung für jeden zur beliebigen Nutzung zur Verfügung.

Eine Sonderregelung besteht hinsichtlich der Verwendung von Bildzitate. In wissenschaftlichen Arbeiten oder bei der Kunstbetrachtung dürfen einzelne Kunst- und Lichtbildwerke ohne Vergütungsanspruch vervielfältigt, verbreitet und veröffentlicht werden, wenn sie der Erläuterung des Inhalts dienen (§ 54 Z3a UrhG). Allerdings müssen Bildzitate wie auch Textzitate mit den üblichen Quellenangaben versehen sein. Die Kenntnis des Urheberrechts wird spätestens für die ab 2012 im Rahmen der Matura zu leistende wissenschaftliche Arbeit relevant. Das Erstellen eines Bildnachweises, in welchem die Namen



Mag. Sigrid Pohl  
Lehramtsstudium für  
Bildnerische Erziehung  
und Textiles Gestalten und  
Werken an der Hochschule  
für angewandte Kunst;  
Universitätslehrgang  
Film- und Geisteswissen-  
schaften, Wien  
Lehrfähigkeit an der Uni-  
versität für angewandte  
Kunst Wien, Kunstuniversi-  
tät Linz, Pädagogischen  
Hochschule Wien, AHS  
Wasagasse  
Leitung von Fortbil-  
dungsveranstaltungen  
für Lehrer/-innen und  
Schulprojekten in ganz  
Österreich, pädago-  
gisches Consulting  
und Entwicklung von  
Vermittlungskonzepten  
bei blinklicht Medien-  
produktions GmbH und  
freie Mitarbeiterin beim  
ÖIAT (Österreichisches  
Institut für angewandte  
Telekommunikation)



CREATIVE COMMONS MÖCHTE DAS SPEKTRUM AN MÖGLICHKEITEN DEFINIEREN HELFEN: ZWISCHEN VOLLEM URNEBERECHT -- ALLE RECHTE VORBEHALTEN -- UND DER PUBLIC DOMAIN -- KEINE RECHTE VORBEHALTEN. UNSERE LIZENZEN HELFEN DIR, DEINE URNEBERECHTE ZU WAHREN UND DABEI BESTIMMTE NUTZUNGSRECHTE ZU ERLAUBEN. SIE HELFEN DIR, DEINE KREATIVEN RECHTE ANZUBEHALTEN -- MIT EINIGEN RECHTEN VORBEHALTEN.

SOBALD DU EIN WERK SCHAFST, IST ES AUTOMATISCH DURCH DAS URNEBERECHT GESCHÜTZT. DU MUSST ES DAZU NICHTS ANMELDEN UND AUCH KEIN COPYRIGHT-SYMBOL (C) ANBRINGEN. DAS IST GUT FÜR DEN, DER DIE KONTROLLE BIS ZUR KLEINSTEN NUTZUNG SEINES WERKES HABEN WILL. ABER WAS IST MIT DENEN, DIE IHRE WERKE UNTER BESTIMMTEN BEDINGUNGEN FREIEREN WOLLTEN?

ANDERSSEITS, SÄHEN WIR MAL, MICHAELA STELLT EINEN BILDBAND ZUSAMMEN UND MÖCHTE MEIN FOTO DABEI ABRUCKERN. DA SIE DAS BUCH PROFITORIENTIERT VERKAUFEN WILL, MUSS SIE MEINE ERLAUBNIS EINHOLEN, BEVOR SIE MEIN BILD VERWENDET.

DIE DRITTE OPTION HEISST KEINE BEARBEITUNG. DAMIT KÖNNEN ANDERE MEIN FOTO KOPIEREN UND WEITERVERBREITEN -- ABER NUR, WENN SIE ES DABEI NICHT VERÄNDERN ODER UMWANDERN. DIESE OPTION KÖNNTE ICH BENUTZEN, WENN MEINE FOTOS NUR IN DER VOLLSTÄNDIGEN ORIGINALFASSUNG VERBREITET WERDEN SOLLTEN.

- BY: NAMENSNNENUNG
- KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG
- KEINE BEARBEITUNG
- WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN

UNSERE LIZENZEN WURDEN FÜR DIESE LÜTTE ERSTELLT -- FÜR DIE, DIE BEWEIFEN, DASS INNOVATION UND NEUE IDEEN ENTSTEHEN, INDEM MAN AUF EXISTIERENDES BAUT.

JEDER CREATIVE-COMMONS-LIZENZ ERLAUBT MENSCHEN AUF DER GANZEN WELT, DEINE WERKE ZU VERBREITEN, ZU ZEIGEN UND ZU KOPIEREN -- SOLANGE SIE BESTIMMTE BEDINGUNGEN DEINER WAHL ENHALTEN.

EIN BEISPIEL DAZU: MAJA WILL MEIN FOTO AUSSCHNEIDEN UND ES IN EINER IHRER COLLAGEN BENUTZEN. DA MEINE WERKE ABER UNTER DER BEDINGUNG KEINE BEARBEITUNG ERHALTEN SIND, MUSS MAJA MICH VORHER UM ERLAUBNIS FRAGEN. SIE DARF ABER MEIN FOTO IN SEINER UNVERÄNDERTEN FORM KOPIEREN UND VERBREITEN.

DIE LETZTE OPTION HEISST WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN. DABEI MUSS JEDER, DER MEIN FOTO BEARBEITET ODER VERWENDET, DAS ERGEBNIS UNTER DENSELBEN BEDINGUNGEN VERÖFFENTLICHEN, DIE ICH BEHALT HATTE. ALS BEISPIEL NEHMEN WIR JETZT EINE LIZENZ MIT WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN, NAMENSNNENUNG UND KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG.

- BY: NAMENSNNENUNG
- KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG
- KEINE BEARBEITUNG
- WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN

ES GIBT VIER BEDINGUNGEN, DIE DU DURCH EINE CREATIVE-COMMONS-LIZENZ ÄNDERN KANNST. DIE ERSTE IST DIE NOTWENDIGKEIT DER NAMENSNNENUNG. NEHMEN WIR MAL AN, ICH BIN EIN JUNGER FOTOGRAF UND WILL MEINEN NAMEN UND MEINE ARBEIT IM WEB BEKANNT MACHEN. DIE NAMENSNNENUNG-OPTION ERLAUBT ANDEREN, MEINE FOTOS WEITERZUBEWEITEN, SOLANGE MEIN NAME GENANNT WIRD.

- BY: NAMENSNNENUNG
- KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG
- KEINE BEARBEITUNG
- WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN

WENN MAJAT ALSO MEINE WEBSITE FINDET, WEISS ER, DASS ER MEIN FOTO VERWENDEN KANN, WENN ER ES ALS MEIN WERK AUSZEICHNET. ER MUSS NICHT BEI MIR ANFRAGEN, BEVOR ER ES WEIDERVERÖFFENTLICHT. SOLANGE ER DEUTLICH MEINEN NAMEN ANGIBT UND EINEN LINK AUF MEINE NAMENSNNENUNG-LIZENZ SETZT.

MIT DIESER KOMBINATION VON BEDINGUNGEN KANN MAJA MEIN FOTO VERÄNDERN UND IN IHRER COLLAGE VERWENDEN, SOLANGE SIE DIE GESAMTE COLLAGE UNTER DENSELBEN BEDINGUNGEN VERÖFFENTLICHT, DIE ICH IHR ANBIEHE: NAMENSNNENUNG, KEINE KOMMERZIELLE VERWENDUNG UND WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN. SIE MUSS AUCH DIE URSPRÜNGLICHE LIZENZ BEACHTEN, D.H. MEINEN NAMEN NENNEN UND VOR EINER KOMMERZIELLEN NUTZUNG UM ERLAUBNIS FRAGEN.

SO FUNKTIONIERT DAS ALSO MIT DEN VIER OPTIONEN -- UND DU KANNST SIE SO KOMBINIEREN, WIE ES DEINEN VORSTELLUNGEN ENTSPICHT. INSGESAMT GIBT ES 41 KOMBINATIONEN.

EINE WEITERE OPTION IST DIE ANGABE KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG. DAMIT KANN ICH MEIN FOTO MIT ALLEN WELT TEILEN, UNTERSAGE DABEI ABER ANDEREN, SELB DABEI ZU VERDIENEN. FALLS JEMAND MEIN FOTO FÜR KOMMERZIELLE ZWECKE BENUTZEN WILL, MUSS ER ERST MEINE ERLAUBNIS EINHOLEN. DABEI KÖNNEN WIR AUCH DIE BEZÜGLICHE KLÄREN.

- BY: NAMENSNNENUNG
- KEINE KOMMERZIELLE NUTZUNG
- KEINE BEARBEITUNG
- WEITERGABE UNTER GLEICHEN BEDINGUNGEN

WENN HERR BERGHAU, EIN LEHRER, MEIN FOTO AUF DER WEBSITE SEINER KLASSE VERWENDEN WILL, KANN ER DAS MACHEN, OHNE ZU FRAGEN. ABER ER MUSS DENNOCH AUF MEINE LIZENZ VERLINKEN -- DAMIT ANDERE ERFAHREN, WIE SIE DAS FOTO WEITERVERWENDEN DÜRFEN (ODER AUCH NICHT).

WENN DU ABER LIEBER DIE KONTROLLE ÜBER DEIN WERK OHNE JEDE BEDINGUNG DER ALLGEMEINHEIT ÜBERGEBEN WOLLST, KANNST DU DIE WEBSITE VON CREATIVE COMMONS NUTZEN, UM DEIN WERK DER PUBLIC DOMAIN ZU ÜBERGEBEN. DIE PUBLIC-DOMAIN-ERKLÄRUNG IST ETWAS ANDERES ALS EINE LIZENZ -- ES IST ENFACH EINE ART, DEN STATUS „KEINE RECHTE VORBEHALTEN“ ANZUBEWISSEN.

WIR HOFFEN, DASS ALL DIESE HILFSMITTEL VON CREATIVE COMMONS DIR UND ANDEREN NÜTZEN WERDEN. EINE GROSSE BANDBREITE KREATIVER WERKE ZU TEILEN, IN VERSCHIEDENSTEN MEDIEN UND ZU DEINEN EIGENEN BEDINGUNGEN.

Die Grafiken unterliegen der Creative Commons Lizenz U.R. Roland Althoff-Schickel

Foto	Video	Audio
<p><a href="http://bilder.tibs.at/">http://bilder.tibs.at/</a> (Bildersammlung für Unterrichtszwecke – Tiroler Bildungsservice)</p> <p><a href="http://pics.tech4learning.com/">http://pics.tech4learning.com/</a> <a href="http://www.nasaimages.org/">http://www.nasaimages.org/</a> <a href="http://www.piqs.de">http://www.piqs.de</a> (Download nur mit Registrierung möglich) <a href="http://www.fotobase24.de/">http://www.fotobase24.de/</a> (Download nur mit Registrierung möglich) ***</p> <p>Erweiterte Suche nach cc-Inhalten erforderlich: <a href="http://images.google.at/">http://images.google.at/</a> (erweiterte Suche, Nutzungsrechte auswählen) <a href="http://www.flickr.com/">http://www.flickr.com/</a> (advanced search) ***</p> <p><a href="http://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite">http://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite</a></p> <p>Hier sind Bilder mit rechtfreien Inhalten und lizenzierten Inhalten (cc, GNU, etc.) gemischt. Von Bild zu Bild gelten jeweils andere Urheberrechtsbestimmungen!</p>	<p><a href="http://www.archive.org/details/movies">http://www.archive.org/details/movies</a> <a href="http://www.archive.org/details/prelinger">http://www.archive.org/details/prelinger</a> (eine umfangreiche Sammlung aus Filmen aus den Bereichen Werbung, Bildung, Industrie- und Amateurfilm)</p> <p><a href="http://www.nasa.gov/multimedia/vidoeallery/">http://www.nasa.gov/multimedia/vidoeallery/</a></p> <p><a href="http://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite">http://commons.wikimedia.org/wiki/Hauptseite</a></p> <p>Hier sind Videos mit rechtfreien Inhalten und lizenzierten Inhalten (cc, GNU, etc.) gemischt. Von Video zu Video gelten jeweils andere Urheberrechtsbestimmungen!</p> <p>Stand: 12.03.2010</p>	<p><a href="http://www.jamendo.com/de/">http://www.jamendo.com/de/</a> <a href="http://ccmixter.org/">http://ccmixter.org/</a></p> <p><a href="http://www.musopen.com">www.musopen.com</a> (klassische Musik mit abgelaufenem Urheberrecht) <a href="http://www.archive.org/details/open-source_audio">http://www.archive.org/details/open-source_audio</a> ***</p> <p>Erweiterte Suche nach cc-Inhalten erforderlich: <a href="http://www.nolabel.at">www.nolabel.at</a> (Creative Commons Suchfunktion) Samples <a href="http://www.freesound.org/">http://www.freesound.org/</a> (Download nur mit Registrierung möglich)</p> <p>Soundeffekte <a href="http://soundsource.servus.at/">http://soundsource.servus.at/</a> <a href="http://www.audiomicro.com/free-sound-effects/">http://www.audiomicro.com/free-sound-effects/</a> <a href="http://soungle.com/">http://soungle.com/</a> <a href="http://www.soundsnap.com/">http://www.soundsnap.com/</a> (Download nur mit Registrierung möglich)</p>

der KünstlerInnen, Titel des Werkes, Materialangabe, Datum und Ort, an welchem die Werke zu finden sind, angeführt sind, ist Bestandteil jeder korrekten verfassten wissenschaftlichen Arbeit.

Viele Schulen besitzen bereits einen schuleigenen Intranet-Server, der auch von LehrerInnen der bildnerischen Erziehung bespielt wird. Dort können unter der gesetzlich zugestandenen freien Werknutzung für den Schul- und Unterrichtsgebrauch Materialien wie Arbeitsblätter, kunstpädagogische Informationen u.ä. zum Download bereitgestellt werden. Allerdings müssen auch hier die Einschränkungen der freien Werknutzung beachtet werden (§ 42 (6) UrhG). Ein Nachteil des Intranet-Servers besteht darin, dass er für SchülerInnen und LehrerInnen nicht vom heimischen Computer aus zu erreichen ist. Bei allen Aktivitäten ist jedoch darauf zu achten, dass der Zugang zu Lernplattformen nur

einem geschlossenen Benutzerkreis wie z.B. der Klassengemeinschaft mit einem Login möglich ist.<sup>5</sup>

Da grundsätzlich alle Internet-Contents, wie bereits oben erwähnt, urheberrechtlich geschützt sind, besteht der sicherste aber auch aufwändigere Weg darin, alle Daten selbst zu produzieren, damit man die Gefahr einer Klage umgeht.

### Creative Commons - Urheberrecht "light"

„Überregulierung erstickt Kreativität. Es unterdrückt Innovation. Es gibt Dinosauriern ein Veto über die Zukunft. Es verschwendet die außerordentlichen Möglichkeiten für demokratische Kreativität, die digitale Technologien beinhalten“<sup>7</sup> meint Lawrence Lessig, Professor an der Stanford Universität und Verfechter einer großen „Public Domain“, eines gemeinsamen kulturellen Erbes, das

allen zugänglich ist und von dem alle profitieren können. Er vertritt die Meinung, dass Kulturschaffende, nicht wie häufig angenommen wird, allein an der finanziellen Nutzung ihrer Leistungen interessiert sind. Die Motive der Internetgeneration sind vielmehr auf kulturellen Austausch sowie auf die gemeinsame Weiterentwicklung von Ideen, die möglichst weite Verbreitung der Werke und die damit einhergehende Steigerung des eigenen Bekanntheitsgrades gerichtet. Der reine Konsum spielt eine untergeordnete Rolle.<sup>8</sup>

Solange keine politischen Veränderungen im Bezug auf die Neugestaltung des Urheberrechtes in Sicht sind, bietet sich die Verwendung so genannter „Open Content Lizenzen“ an. Eine davon, die so genannte cc- oder „Creative Commons Lizenz“, hat Lawrence Lessig 2001 ins Leben gerufen<sup>9</sup>. Sie ist derzeit eine der meistgenutzten Lizenzen für Bil-

der, Videos und Musik im Netz und wurde inzwischen den jeweiligen nationalen Rechtslagen angepasst. Die cc-Lizenz ermöglicht dem Urheber, seine Werke für die öffentliche Nutzung freizugeben. Der Urheber erklärt dabei explizit die Bedingungen der Nutzung wie: „Namensnennung“, „keine kommerzielle Nutzung erlaubt“, „keine Bearbeitung erlaubt“ oder „Bearbeitung nur unter den gleichen Weitergabebedingungen“.

Da es für jede Bedingung ein eigenes Symbol gibt, kann sich der User einen schnellen Überblick über die Nutzungsbedingungen schaffen. Insofern bieten cc-Lizenzen auch für SchülerInnen erheblich mehr Sicherheit, illegale Handlungen zu vermeiden. Nach Bildern, Videos oder Musik mit Creative Commons-Lizenz kann bewusst im Web gesucht werden zum Beispiel auf der Fotoplattform flickr.com. Dort gibt es in der erweiterten Suche den Punkt „Only search within Creative Commons licensed content“. Die Symbole der Nutzungsbedingungen scheinen in den Informationen zum Bild auf. Als Name des Urhebers gilt der Nickname, unter dem die Daten veröffentlicht wurden. Auch Suchmaschinen wie Google und Yahoo bieten in der erweiterten Suche eine Option zur Anzeige von Inhalten an, die unter Open Content Nutzungsrechten laufen. Als Konsequenz für den Gebrauch im Unterricht bedeutet das, dass Kinder und Jugendliche lediglich mit den Basissymbolen der cc-Lizenzen vertraut gemacht werden müssen.

Bei der praktischen Arbeit mit cc-Inhalten empfinden die meisten SchülerInnen anfänglich das Sichern der Urhebernamen und deren Nennung als Hürde, denn es ist mit mehr Arbeitsaufwand verbunden. Da die Lizenz eine Lösung für die den Jugendlichen bekannten Folgen einer Urheberrechtsverletzung darstellt, nehmen sie den Mehraufwand in der Regel in Kauf. Unter Beachtung von cc kann nämlich eine

Fülle von Daten aus dem Netz heruntergeladen werden<sup>10</sup>.

In der Tabelle findet sich eine Liste gängiger Plattformen, auf welchen cc-lizenzierte Inhalte zu finden sind. Die Namensnennung des Urhebers ist fast immer erforderlich!

### Fazit

Die Bedeutung der Medien als weltumspannendes Informations- und Kommunikationsmedium erfordert eine fundierte Medienbildung. Dazu gehören nicht allein die Kenntnisse technischer Grundlagen, sondern auch die Fähigkeit, sich kritisch der Medienangebote zu bedienen und sie aktiv und kreativ für die Darstellung eigener Vorstellungen und Bedürfnisse zu gebrauchen. Gerade Kinder und Jugendliche, die heute besonders intensiv das World Wide Web zur Kommunikation, Selbstdarstellung und zur Produktion eigener Inhalte unter Verwendung von Bildern, Videos und Sounds schöpferisch nutzen, sollten über die rechtlichen Folgen einer fahrlässigen Nutzung von Netz-Inhalten Bescheid wissen. In diesem Bereich, der für die Teilhabe an gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungen in Zukunft immer mehr Bedeutung bekommen wird, kann die Medienpädagogik aufklärend wirken.

### Literatur:

- Djordjevic, V., und R. Gehrig, Hg. Urheberrecht im Alltag. kopieren, bearbeiten, selber machen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 2008.  
Downloadlink: <http://rights.info/index.php?id=615>
- Fütterer, Werner. Im Netz verstrickt: Rechtliche Hinweise zum Arbeiten im Netz. In: Kunst und Unterricht. Hg. Friedrich Verlag. Heft 338. 2009. S 14 - 15.
- Haller, Albrecht. Urheberrecht – 30 häufig gestellte Fragen (FAQ) samt Ant-

worten und einer kleinen Check-Liste. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/service/index.xml> (21.01.2010)

ISPA – Internet Service Provider Austria. Hg. Internet sicher nutzen. 2009.

Downloadlink: [http://www.saferinternet.at/uploads/tx\\_simaterials/ISPA\\_internet\\_sicher\\_nutzen.pdf](http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/ISPA_internet_sicher_nutzen.pdf)

Saferinternet.at/Österreichisches Institut für angewandte Telekommunikation. Hg. Web 2.0 – Das Mitmachen Internet sicher und verantwortungsvoll nutzen. 2008.

Downloadlink: [http://www.saferinternet.at/uploads/tx\\_simaterials/Web\\_2.0\\_Das\\_Mitmachen-Internet\\_sicher\\_und\\_verantwortungsvoll\\_nutzen.pdf](http://www.saferinternet.at/uploads/tx_simaterials/Web_2.0_Das_Mitmachen-Internet_sicher_und_verantwortungsvoll_nutzen.pdf)

Scherzer, Wolfgang. eLearning und Urheberrecht: Urheberrechtliche Aspekte zur Erstellung von web-basierendem eLearning-content. Master Thesis, 2005.

Spielkamp, Matthias und Philipp Otto. Urheberrecht und Neue Medien. Die Zeit. Medienkunde 10/2009. 111 - 116.

Streit, Georg und Sascha Jung. Zur öffentlichen Wiedergabe von Filmwerken im Unterricht. In: Medien und Recht. Verlag Medien und Recht Österreich 2/08. 79 – 81.

### Videos:

- <http://www.elektrischer-reporter.de/elr/video/87/>  
<http://www.elektrischer-reporter.de/elr/video/88/>  
<http://www.elektrischer-reporter.de/index.php/site/film/24/>  
<http://www.elektrischer-reporter.de/index.php/site/film/25/>  
[http://www3.ndr.de/zuschauerservice/creative\\_commons/cczapp100.html](http://www3.ndr.de/zuschauerservice/creative_commons/cczapp100.html)

- 1 Jim-Studie, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- 2 Schmidbauer, Franz. Das Urheberrecht als

- Sargnagel der Informationsgesellschaft?: Gedanken zu einer weitergehenden Urheberrechtsnovelle. <http://www.internet4jurists.at/news/aktuell45.htm> (20.01.2010)
- 3 Muster einer Einverständniserklärung: „Ich, Frau/Herr ..., bin einverstanden, dass mein Sohn/meine Tochter ... im Zuge von Schulveranstaltungen fotografiert/gefilmt wird und diese Fotos/Videos (ohne Nennung des Namens) auf der Schulwebsite und in sonstigen Publikationen der Schule veröffentlicht werden dürfen.“
  - 4 Ausnahme: Bei Fotos an öffentlichen Plätzen oder bei öffentlichen Veranstaltungen muss in der Regel keine Erlaubnis eingeholt werden.
  - 5 Deutsche Initiativen: <http://www.irights.info>, [www.klicksafe.de](http://www.klicksafe.de) (Broschüren in türkischer und russischer Sprache), [www.respectcopyrights.de](http://www.respectcopyrights.de), <http://www.watchyourweb.de>
  - 6 Waß, Clemens. Zitieren von Werken in elektronischen Netzen. 9. [http://www.schule.at/index.php?url=themen&top\\_id=204](http://www.schule.at/index.php?url=themen&top_id=204) (23.03.2010)
  - 7 Lessig, Lawrence. In: Freie Netze. Freies Wissen. Linz 2009, Kulturhauptstadt Europas, 40.
  - 8 Freie Netze. Freies Wissen. Linz 2009, Kulturhauptstadt Europas, 44.
  - 9 Es gibt auch andere freie Lizenzen wie z.B. GNU, GFDL (mit ihr sind alle Inhalte von Wikipedia lizenziert).
  - 10 Ausnahmen: der Urheber besitzt gar nicht die alleinigen Rechte (Rechte Dritter) oder der Inhalt ist illegal (NS-Wiederbetätigung, Kinderpornografie).



Die Oberösterreicherinnen Susanne Weiß, Evelyn Barnasch, Katharina Starmayr und „Hausherrin“ Angelika Plank sind sichtlich zufrieden mit dem Auftakt der Veranstaltung am 25.2. im Gebäude der Kunstuni am Hauptplatz.



Die Anmelde-Abwicklung verlief nach Ansicht der TeilnehmerInnen perfekt. (Agnes Katschtaler, Gabi Müller, Hilde Brunner, von links)



Der Tagungsfotograf Klaus Huemer gönnt sich eine kleine Pause.

**Theresia Kaiser-Gruber**

# Bildnerisches Gestalten

↓ ↑ ↓ ↑ ↓ ↑ ↓

## Wahrnehmen und Reflektieren

### Vortrag

„Bildnerisches Gestalten“ sowie „Wahrnehmen und Reflektieren“ sind die zwei Lehrplanbereiche der Bildnerischen Erziehung in der Volksschule. Seit 1. September 2007 ist dieser „neue“ Lehrplan mit der angeführten Gliederung in Kraft – in der schulischen Praxis macht sich diese neue Ausrichtung bisweilen noch wenig bemerkbar: die von den Autorinnen und Autoren des Lehrplans beabsichtigten Lernchancen werden zu wenig aktiviert und genutzt. Die Methodenvielfalt, sprich Methodenkompetenz, die das große Potential der Grundschulpädagoginnen und -pädagogen darstellt, findet in der Bildnerischen Erziehung nicht diese Entfaltung, wie sie in anderen Fächern zu beobachten und wertzuschätzen ist. Die große Chance, Erkenntnisprozesse durch Aktivierung und Sensibilisierung der Sinne in Gang zu setzen und somit eine kognitive, emotionale wie psychomotorische Verknüpfung für mehr Erkenntnisgewinn und Verständniszuwachs zu nützen, bleibt in der Bildnerischen Erziehung oftmals auf der Strecke. Jörg Czuray, einer der Lehrplanautoren, übertitelte seinerzeit einen dahingehend aufschlussreichen Artikel mit „Schauen – reden – machen – schauen“ (In: Schulheft – Lust auf Kunst, 81/1996) und bringt diesen erwünschten methodischen Ansatz mit den jetzigen Lehrplanforderungen zur Deckung.

Oftmals stehen diesen Forderungen gewisse Missverständnisse im Weg und geben dieser Art von Ausein-

dersetzung wenig Raum. Das gefällige Ergebnis, das oftmals durch Rezept, Schablone und Bastelsatz gesichert ist, steht zu sehr im Vordergrund.

Zu wenig eigenständiges Problemlösen verhindert somit auch einen kreativen Ansatz. Zu enge oder aber auch zu offene Aufgabenstellungen sind für eine intensive, qualitätvolle Auseinandersetzung gleichermaßen hemmend. Eng gestellte Aufgaben führen zwar zum sicheren Ziel, bieten jedoch keinen Spielraum für Individuelles, Ich-Stärkendes. Eine zu offene Aufgabenstellung bringt durchschnittlich oder wenig begabte Schülerinnen und Schüler in eine Unsicherheit, in der sie immer wieder auf Bekanntes, auf angeeignete Stereotypen, zurückgreifen und somit keine Förderung und Entwicklung in ihrem Tun und Denken erfahren. Bei zu großer Offenheit besteht die Gefahr der Beliebigkeit, die oftmals mit Kreativität verwechselt wird.

Die Intention des Lehrplans 2007 ist, die Bildnerische Erziehung auf den Stand einer zeitgemäßen Kunstpädagogik zu bringen, das heißt, die Bildnerische Erziehung als umfassende ästhetische Bildung zu sehen. Ästhetische Bildung meint das Hinterfragen jeglicher Erscheinungsformen in Alltag und Kunst. Diesem Anspruch wird zum Beispiel die sogenannte „Ästhetische Forschung“ (nach Helga Kämpf-Jansen) gerecht. „Ästhetische Forschung“ zeigt einen Weg, auf dem das Kind durch seinen eigenen Handlungsprozess seine Umwelt

erforscht und hinterfragt, Aspekte der Kunst kennen lernt, sie mit dem Alltag in Beziehung setzt, Lernfähigkeit entwickelt und somit Persönlichkeitsentwicklung möglich macht.

Einmal mehr bestätigt der aktuelle Stand der Hirnforschung diese Auffassung von ästhetischer Ausrichtung als enormes Förderpotential speziell für Kinder im Grundschulalter. Es kann in diesem so wichtigen und in die Zukunft wirkenden Zeitfenster eine unwiederbringliche Basis gelegt werden. Folgerichtig manifestieren die Zielsetzungen des Lehrplans für Bildnerische Erziehung nicht (mehr) vorrangig künstlerisch-technische Gattungen. Diese Gattungen (Grafik, Malerei, Plastik, Raum, Schrift, Fotografie, Film, Video, Neue Medien, Spiel und Aktion) sind als Handlungsrepertoire für übergeordnete Ziele gedacht. Diese Ziele sind die Förderung von Basisqualifikationen und von Fähigkeiten, die das Kind in seiner Persönlichkeit stärken. Darüber hinaus sollen diese Ziele dem Kind helfen, Problemlösestrategien zur Alltagsbewältigung zu entwickeln. Erweitern der Sozialkompetenz, Steigern der Lernfähigkeit und der Betrachtungs- und Urteilsfähigkeit führen zu einer sinnvollen Ausrichtung: Stärken der Wahrnehmungsfähigkeit (nach innen und nach außen), der Konzentration, der Gedächtnisleistung, der Vorstellungskraft, der Analyse- und Synthesefähigkeit und der Umgestaltungsfähigkeit sind zentrale Faktoren, die im Zusammenwirken von „Wahrnehmen

Beschreibungen zu den Bildern im Text auf den nächsten Seiten



und Reflektieren“ und „Bildnerischem Gestalten“ wirksam werden.

Im Sinne des Lehrplanes muss die Bildnerische Erziehung selbstreflexiv, weltinterpretierend und kunstrezipierend ausgerichtet sein. Bildnerische Erziehung ist kein „Dekorationsfach“ sondern ein „Erkenntnisfach“ – wobei das eine das andere nicht ausschließen muss.

Das Fach Bildnerische Erziehung, gedacht als Lernwerkstatt, könnte dem Prinzip des fächerübergreifenden und fächerverbindenden Lernens auf ideale Weise entsprechen. Von Regina Zachhalmel und Ingrid Gasser, zwei Lehrplanautorinnen, liegt ein 2-bändiges Arbeitsbuch mit dem Titel „Augenschmaus“ (Grundstufe 1 und 2) vor, in dem sie die Intentionen des Lehrplans 2007 in exemplarischen Beispielen und Anregungen treffend vor Augen führen.

### Workshop

Im Workshop wurden drei von mir entwickelte Beispiele auf die Übereinstimmung mit dem Lehrplan 2007 und ihre Grundschul-tauglichkeit überprüft. Die folgenden Handlungsbögen sollen die Wechselbeziehung zwischen Bildnerischem Gestalten und Wahrnehmen und Reflektieren veranschaulichen, sollen Möglichkeiten zur Allgemein- und Persönlichkeitsbildung aufzeigen, sollen Kunst und Alltagsästhetik ins Spiel bringen.

#### BEISPIEL I „Im Dschungel“

Abb. 1: Ein „Hörbild“ evokiert eine visuelle Bildvorstellung. Man hört Stimmen und Geräusche aus dem australischen Urwald. Das Gehörte führt die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in unterschiedliche Welten, entsprechend ihrer Vorerfahrungen und Assoziationen. Dschungel und Regenwald sind die häufigsten Nennungen.

Das auf diese Weise gefundene Thema „Regenwald“ wird aufgegriffen, besprochen und veranschaulicht. Vegetation, Tiere und Klima stehen im Mittelpunkt der Erörterung.

Es folgt eine Bearbeitung in sechs Bezugsfeldern:

- großformatiges Malen des Baum- und Pflanzenbestandes eines Regenwaldes
- Malen von im Dschungel lebenden Tieren
- Bedrucken von Nylon-Strümpfen mit Schlangenhautornamenten
- Erfinden von Tierlauten (vokal oder durch Benützung von Alltagsgegenständen)
- Zusammenfügen eines Puzzles mit der Abbildung „Der Traum“ von Henri Rousseau
- Auseinandersetzung mit Sachbüchern zum Thema Regenwald

Abb. 2: Großflächiges Malen der Pflanzenvielfalt im Dschungel.

Abb. 3: Malen eines Tigerkopfes auf Karton. Die auf Karton gemalten Tierköpfe werden ausgeschnitten, auf einer Holzleiste montiert und als Stabfigur verwendet.

Abb. 4: In das großformatige Dschungelbild werden Schlitze geschnitten. Die Stabfiguren (Vogel, Tiger, Kua) werden von der Rückseite durch die Schlitze geschoben und tauchen dadurch im Dschungelbild auf und bewegen sich!

Abb. 5: Auch Schlangen werden durch Löcher im Bild in Szene gesetzt. Die anderen Akteure erzeugen Dschungelgeräusche.

Abb. 6: Durch die Beschäftigung mit den Sachbüchern kann das Wissen über den Lebensraum Regenwald erweitert werden.

Abb. 7: Das Zusammenfügen der Puzzleteile zu einem Ganzen lässt die Aufmerksamkeit dem Bild gegenüber wachsen. Die Akteure sind aufgefordert, grundschulrelevante Fragen zu beantworten: Welche Tiere verstecken sich im Bild? Was könnte man in diesem



Prof. Theresia Kaiser-Gruber geb. 1955, langjährige Unterrichtserfahrung in unterschiedlichen Pflichtschultypen (Volksschule, Hauptschule, Polytechnische Schule) und BHS; seit 1991 an der Pädagogischen Hochschule Salzburg im Bereich Didaktik für Bildnerische Erziehung und Textile Werkerziehung (Studiengang VS) tätig; außerschulische Aktivitäten im Kunst- und Kulturbereich

#### Schlagwortartig angeführte Lehrplaninhalte (ohne Grundstufendifferenzierung), die sich auf BEISPIEL I beziehen:

##### Bildnerisches Gestalten

**Persönliche Vorstellungen darstellen / Gestalten von Tieren und Pflanzen / Sachverhalte verdeutlichen / Wesentliches für andere erkennbar machen / Stimmungen ausdrücken durch Farben, Formen, Bewegung usw. / Expressives Arbeiten mit malerischen Mitteln / Großformatiges Arbeiten / Visualisieren von musikalischen Eindrücken / Sensibilisierung für Farben, Formen / Dokumentation von Unterrichtsprojekten (Foto, Text, Video, neue Medien)**

##### Wahrnehmen und Reflektieren

**Mit allen Sinnen wahrnehmen / Werke betrachten / Beispiele aus Alltag, Medien und Kunst genau anschauen / Details entdecken / Inhaltliche Zusammenhänge erfassen / eigene Gefühle und Assoziationen den anderen mitteilen, auch durch Mimik, Gestik, Musik / Auf Informationen über Kunst und Kultur neugierig werden / Erweitern des Erfahrungshorizonts im Bereich der kulturellen Bildung / Ausgewählte Kunstwerke / Ausgewählte Künstlerinnen und Künstler / Handlungsbetonte Gestaltungsweisen in Raum und Zeit nutzen (Spiel, Aktion) / Verbindung herstellen zwischen der eigenen Arbeit und verwandten Beispielen aus Alltag und Kunst**



links: Abb. 9  
rechts: Abb. 10



links: Abb. 11  
rechts: Abb. 12

Bild hören? Was ist unwirklich im Bild? Ist es Tag oder Nacht? Wie viele unterschiedliche Grüntöne sind zu finden? Wie könnte der Bildtitel lauten? Abb. 8: Wo ist die Signatur im Bild? Wie heißt der Maler/die Malerin? Wann wurde das Bild gemalt?

In der Zusammenschau und im Austausch aller Gruppen wird nicht nur der Lebensraum Regenwald beleuchtet, sondern auch die Sicht eines Künstlers, der vor 100 Jahren, ohne jemals im Dschungel gewesen zu sein, sich aus Studien im Botanischen Garten und im Zoo von Paris seine Vorstellung, seinen Traum vom Dschungel, machte.

Für die Praxis ist es wichtig, diese durchgeführte Sequenz zu modifizieren bzw. an den eigenen Unterricht anzupassen: es können Teilbereiche herausgenommen oder vereinfacht werden, andererseits können die einzelnen

Schritte vertieft und erweitert werden. Eine Dokumentation ist sinnvoll, damit die aktiven Schülerinnen und Schüler ihren Beitrag sehen und reflektieren können.

**BEISPIEL II  
„Die Königin der Farben“**

Bei dieser gestalterischen Übung steht die Reduktion von Material und Werkzeug im Mittelpunkt. Die Aufgabe lautet, eine tragbare, originelle Maske le-

diglich aus einem DinA4 großen Tonpapier, von dem nichts übrig bleiben darf, mit Schere und Tacker herzustellen. Die Farbwahl ist bewusst auf Rot, Blau, Gelb bzw. Grau eingeschränkt. (Abb. 9, 10)

Dann werden die Masken angelegt und die Geschichte „Die Königin der Farben“ (Jutta Bauer, Beltz Verlag) vorgelesen. *Die Königin ruft ihre Untertanen, das sanfte Blau, das wilde und gefährliche Rot, das warme und freundliche Gelb, das auch gemein sein kann. Es*

**Neben den offensichtlichen Lehrplanbezügen (Bildnerisches Gestalten im Rahmen von Projekten z.B. Theateraufführungen / Masken, Kostüme, ... / Persönliche Eindrücke anderen mitteilen / Eigene Gefühle und Assoziationen den anderen mitteilen, auch durch Mimik, Gestik, Musik / Spiel, Aktion) ist das Herstellen der Masken instruktiv für ein individuelles Problemlösen, also das, was Kreativitätsförderung meint. Durch die Beschränkung des Materials und des Werkzeugs wird ein hohes Maß an eigenständiger, spontaner Problemlösestrategie gefordert.**

*kommt zum Streit zwischen den Farben, und alles wird grau und grauer. Die Königin ist traurig, durch ihr Weinen quellen eine Menge Tränen hervor – und die Farben tauchen wieder auf: Das Blau, das Rot, das Gelb. Sie tanzen und spielen miteinander bis sie müde werden. (Kurzfassung)*

Während des Vortragens der Geschichte sollte von den Maskenträgern spontan reagiert werden. Die Charaktereigenschaften der einzelnen Farben sind körpersprachlich darzustellen und theatralisch umzusetzen. (Abb. 11, 12)

**BEISPIEL III  
„Vom Fassen zum Erfassen – vom Greifen zum Begriff“**

Zwei Personen sitzen Rücken an Rücken. Ein Gegenstand der alltäglichen Erfahrung wird von einer Person blind in Hinblick auf Form, Größe, Materialbeschaffenheit, Oberflächenstruktur, Gewicht etc. ertastet und beschrieben. Die „Tast-Erkenntnisse“ werden der anderen Person verbal übermittelt, welche aufgrund der Beschreibung eine Skizze des Objektes anfertigt. Der Gegenstand wird nicht benannt! Das Ausschalten des visuellen Sinns ist für die Übung erforderlich, steigert die Wahrnehmung über den Tastsinn; überdies werden Konzentration und Motivation gefördert.

Bei Taster und Zeichner (Sender und Empfänger) werden Vorstellungskräfte, Erinnerungsvermögen und Assoziationsfähigkeiten aktiviert. Ein differenzierter Spracheinsatz ist für das Gelingen

**Lehrplanbezüge:  
Gemeinsam arbeiten / In Gestaltungsprojekten soziale Kompetenz entwickeln (Kooperationsfähigkeit) / Spielerische Aktivitäten im Bereich aller Sinne / Sensibilisierung für Materialoberflächen (glatt, rau, flauschig) / plastische Qualitäten (kantig, rund, geschlossen) für Geruch usw. Persönliche Vorstellungen darstellen / Sachverhalte verdeutlichen / Wesentliches für andere erkennbar machen / sich visuell verständlich machen / Experimentierfreude entwickeln**



dieses „Dialoges“ wichtig. Der Dialog endet, ohne dass der Gegenstand gesehen wurde. (Abb. 13)

In einem nächsten Schritt liegen alle verwendeten Gegenstände unter einem Tuch. Die Person, die den Gegenstand ertastet und beschrieben hat, muss aufgrund von akustischen Merkmalen den Gegenstand wiedererkennen.

Nach dieser Wahrnehmungsübung suchen die jeweiligen Paare (Taster und Zeichner) einen Begriff für ihr über die verschiedenen Sinne „erfasstes“ Objekt.

Erst jetzt, nach den Begriffsbildungen, werden die Gegenstände gezeigt – vor Augen geführt!

Meine Erfahrungen zeigen, dass sich Grundschulkindern mit großer Motivation auf Erkundungen dieser Art einlassen. Bei der Auswahl der Gegenstände ist zu beachten, dass es nicht zu einfache, aber auch nicht zu komplexe Dinge sind, um Unter- oder Überforderungen zu vermeiden. Da Kindern sehr oft die sprachliche Differenziertheit für die Beschreibung eines Gegenstandes fehlt, ist es ratsam, die Partnerarbeit als Einzelarbeit (tasten und zeichnen) durchzuführen. Trotzdem sollte auf sprachliche Ausformungen nicht gänzlich verzichtet werden, da Wahrnehmen, Erkennen, Gestalten und Sprechen in Wechselwirkung zueinander stehen; diese Erfahrungen intensivieren das Denken und stärken die Vorstellungskraft – als notwendige Basis ästhetischer Lernprozesse.

Abb. 13

Alle Fotos: Georg Vith und Theresia Kaiser-Gruber

Wolfgang Wagner

# Der neue Lehrplan für BE und Neue Medien

(Vortrag und praktische Unterrichtsbeispiele)



Wolfgang Wagner studierte an der Universität Wien Pädagogik und an der PH-Linz die Lehrämter für Volksschule, Allgemeine Sonderschule und Interkulturelles Lernen. Im Bereich Bildnerische Erziehung ist er mit seinen Klassen mehrfacher Preisträger von Wettbewerben des BMUK. Wolfgang Wagner unterrichtet an der Europaschule Linz sowie an der PH-Linz. An letzterer mit den Schwerpunkten IKT im kreativen Bereich. Er hält Vorträge in der LehrerInnenfortbildung sowie am IKT Forum der Kepler Universität Linz. Schwerpunkte seiner Arbeit sind die Auseinandersetzung mit Neuen Medien und deren sinnvoller Einsatz im Unterricht.

Mag. Wolfgang Wagner  
wolfgang.wagner@reflex.at  
Praxisschule der Pädagogischen Hochschule OÖ  
Europaschule Linz  
Schulkennzahl: 401282  
Lederergasse 35  
4020 Linz, Donau

Im Vortrag mit anschließendem Workshop wurde eingangs die Frage erörtert, was eigentlich unter dem Begriff *Neue Medien* zu verstehen ist.

### Einzug des Begriffs

#### Neue Medien in den Lehrplan

Zuerst wurde der Begriff *Neuen Medien* für Radio, später für Fernsehen verwendet. Im Moment beschreibt er meist digitale Medien, also Medien, die mit dem Computer bearbeitet werden können. Sobald neuere Medien auftauchen werden, wird der Begriff auf diese angewendet. Jede Zeit hat somit ihre eigenen *Neuen Medien*.

Momentan sind wir in der Phase der *digitalen Konvergenz* – also der Annäherung unterschiedlicher Technologien der Informations- und Medienwelt. Telekommunikation, Computer, Fernsehen und Medien wachsen zusammen und werden neu kombiniert. Das bietet Chancen, aber auch Risiken.

Ein *souveräner* Umgang mit *Neuen Medien* ist also ein wichtiger Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Nicht die Bedienung eines Gerätes ist es, was in erster Linie vermittelt werden soll, sondern der kompetente Umgang damit. Nicht jede Person, die einen Bankomat bedienen kann, geht *souverän* mit dem abgehobenen Geld um. Hier wird deutlich, dass es sich um *Neue Medien* handelt: Der Umgang mit einer Schlagmaschine oder einer Druckmaschine wird selbstverständlich produktorientiert ver-

mittelt. Beim Umgang mit dem Computer ist dies noch nicht in dieser Weise selbstverständlich.

In der Erprobungsphase des Lehrplans wurde bemängelt, dass im Lehrplan plötzlich etwas Neues auftaucht, nämlich die Neuen Medien, dass aber über diese *Neuen Medien* nichts Konkretes im Lehrplan steht. Der Begriff ändert sich ständig. Wer weiß, was die Zukunft bringt: Früher waren Mobiltelefone für manche etwas Rätselhaftes, Neues. Es gab die Fragen: Wie geht man damit um? Soll man sie in der Schule verbieten? Wo sind die Fallen? Irgendwann wurden Mobiltelefone so selbstverständlich, dass niemand mehr einen Gedanken daran verschwendet. Jedes Kind hat eines, in der Schule wird es stumm geschaltet.

Irgendwann werden also aus *Neuen Medien* „gewöhnliche Medien“. Wenn wir im Lehrplan konkrete Beispiele aufgezählt hätten, würde der Lehrplan ziemlich schnell antiquiert aussehen. Was heute noch progressiv erscheint, ist morgen „von gestern“.

Bei der Ausstattung mit technischen Hilfsmitteln wie WebCam, Anschlusskabeln, Programmen, Digi-Cams und dergleichen ist – für einen reibungslosen Unterrichtsverlauf – teilweise der finanzielle Einsatz der Lehrperson selbst gefordert. Im Workshop wurde darauf geachtet ausschließlich mit Low-Cost-Programmen zu arbeiten, die entweder kostenlos oder in Preisregionen von ca.

10 – 30 € sind. Es macht zum Teil keinen Sinn zu warten, bis der Schulerhalter beispielsweise ein USB-Verbindungskabel anschafft, wenn es kurzfristig eingesetzt werden soll. Eigene Mittel im Unterricht einzusetzen schafft vor allem auch die Garantie, dass sie funktionieren, dass sämtliche Akkus geladen sind und dergleichen. Dies wiederum wirkt sich positiv auf den Unterrichtsverlauf und somit auf die Psychohygiene der Lehrperson aus.

Wichtig ist das fächerübergreifende Arbeiten: Die Prinzipien aus Bildnerischer Erziehung müssen also in den Gesamtunterricht einfließen. Wenn ein Comic erstellt wird, dann fällt die Zuordnung schwer, ob das jetzt Deutsch-Unterricht oder Bildnerische Erziehung ist. Typographie ist zwar von Bildnerischer Erziehung zu Deutsch gewandert. Trotzdem hat Bildnerische Erziehung aus Sicht der Medienkompetenz mitzureden. (Thomas Bettinger www.xyz.at, Wolfgang Wagner)

### Workshop (Auszug)

Beim Workshop wurde darauf geachtet, dass

- sämtliche vorgestellte Programme unter Windows und Apple OSX laufen, bzw. Alternativen auf beiden Plattformen gezeigt wurden
- sämtliche vorgestellte Programme entweder kostenlos sind
- oder max. 35 € kosten
- sämtliche eingesetzte Hilfsmittel

- um ca. 20 € zu erwerben sind
- (statt einer Digi-Cam kann eine Web-Cam eingesetzt werden)
- die verwendeten Programme einen hohen Motivationscharakter haben
- und in kürzester Zeit (1 – 5 Minuten) zu verstehen sind



### GIMP Bildbearbeitung

GIMP oder GIMPShop sind ein kostenloses Programm zur Bildbearbeitung und ähneln stark dem Programm Photoshop. Eine kostenlose Anleitung findet sich im Internet unter <http://manual.gimp.org/de/>. Downloads der Programme GIMP unter <http://gimp.softonic.de/> GIMPSHOP unter <http://gimpshop.softonic.de/>

Gimpshop ist Photoshop noch ähnlicher als GIMP, es läuft im Moment (2/2010) noch nicht unter Windows 7 bzw. Apple OSX 10.6, Snow Leopard

GIMP kann zum ersten Verfreunden von Photos oder Bildern und zum Malen und Zeichnen ab dem Volksschulalter eingesetzt werden. (Abb.1)

### Projekt Clone mit GIMP

(Abb.2; Abb.3)



### Animationen erstellen mit Stop-Motion-Programmen

Stop-Motion-Programme lassen Bilder laufen. Kinder ab 5 Jahren erlernen solche Programme innerhalb einer einzigen Minute.

Anleitung für das Prinzip von dem 11-jährigen Schüler der Europaschule Linz Flynn Wiesenberger findet sich zum Download unter: [files.me.com/wagner.wolfgang/lz0ej5.mov](http://files.me.com/wagner.wolfgang/lz0ej5.mov) (© Wagner Wolfgang, Flynn Wiesenberger)



Abb. 4 – 7

Stop-Motion Programme lassen Plastilfiguren, Spielzeugfiguren laufen, sie können jedoch auch durch stündliche Fotos Zeitrafferfilme erstellen (z. B. Samenkorn treibt aus).

Programme:

AnimatorDV Simple für Windows und kostenlos, Download unter [http://animatordv.com/download\\_free.php](http://animatordv.com/download_free.php)

iStop-Motion (kostenpflichtig für Apple MacOSX und Windows)

### Erstellen von Comics

Hier trifft sich Bildnerische Erziehung mit dem Sprachunterricht. Möglich ist das Erstellen von einfachsten, einseitigen Anleitungen für z. B. Klassenregeln bis hin zu ganzen Comic-Geschichten.

Comic-Life wird ebenfalls innerhalb von 2 Minuten von Kindern erlernt. Anleitung aus Kinderhand als Film unter [files.me.com/wagner.wolfgang/2fx9zc.mov](http://files.me.com/wagner.wolfgang/2fx9zc.mov) (© Wagner Wolfgang, Flynn Wiesenberger)

Das Programm Comic-Life kostet 35€ und läuft auf Windows und MacOSX. Download unter: <http://comic-life.softonic.de/> (Abb.8; Abb.9)

Abb.1

Malen am Computer mit verschiedenen Pinselstärken, Verwenden des Füllwerkzeugs, des Auswahlwerkzeugs, erstellen von Ebenen für kreatives Handeln und zum Herantasten an das Programm GIMP.

Abb.2; Abb.3

Arbeit mit Ebenen, Fotografieren mit Stativ, Manipulation von Fotos.



**Typographie im Unterricht**  
Es liegt nahe, sich am Computer mit Schriften und Schriftbild zu befassen, da dieser ein enormes Repertoire an Möglichkeiten bietet.

Dass Typographie eher strengen Regeln unterliegt, dürfte schon weniger klar sein.

Eine kleine Anleitung zur Typographie findet sich unter diesem Download: [files.me.com/wagner.wolfgang/57b02s](http://files.me.com/wagner.wolfgang/57b02s) (Abb.10; Abb.11)



Abb. 8 und 9  
Erstellen von Geschichten mit Comic-Programmen am Beispiel des Comics „Flo ist unscharf.“ Download unter: [files.me.com/wagner.wolfgang/v2i5k9](http://files.me.com/wagner.wolfgang/v2i5k9)  
(© Wagner Wolfgang)

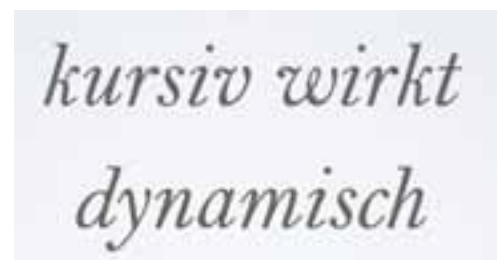


Abb.10 und 11  
Plakate, Flugblätter, Klassenzeitungen und dergleichen zu entwerfen, gelingt mit einem Grundwissen an Typographie einfach besser.

**Gerrit Höfferer**

## Performative Bildstrategien

Der Mensch ist für Heinz von Foerster, den Vater des Konstruktivismus, nicht ein „human being“ sondern ein „human becoming“, dessen spezifische Form der Selbstorganisation Lernen heißt. Die Lust am Lernen bewahren sich Kinder und Heranwachsende laut Foerster, unterstützt von den Forschungsergebnissen des Entwicklungspsychologen Jean Piaget nur, wenn man sie ihre eigenen Wege und Umwege gehen lässt. Es gilt, solche Lernorte zu ermöglichen, wo man etwas selber erfahren und entdecken kann und die Auseinandersetzung mit künstlerischen und kulturellen Praktiken als Katalysatoren unbekannter Sichtweisen im produktiven Widerspruch zur Alltagserfahrung wirksam werden kann.<sup>1</sup>

Die Ästhetik des Performativen als Ausgangspunkt für die Entwicklung von kurzen Szenen, Stücken und Performances stellt die Grundlage einer handlungsgeleiteten Bilderarbeit, eines Bildertheaters dar, das ein visuelles Narrationskonzept erstellt und im Unterricht aller Fächer eingesetzt werden kann. SchülerInnen lernen einfach und klar, visuelle Erzählmuster einzusetzen und damit Geschichten zu bauen. Ausgehend von „skulpturalen Inputs“ werden Bilder belebt und dramaturgisch weiterentwickelt. SchülerInnen lernen dadurch spielerisch und lustvoll, Konzepte der „media literacy“ anzuwenden und umzusetzen.

**Ästhetik des Performativen**  
Der Begriff „performativ“, erstmals geprägt von John L. Austin, entstammt der Sprachphilosophie und bedeu-

tet, „man vollzieht Handlungen“<sup>2</sup>. Austin machte die Entdeckung, dass sprachliche Äußerungen nicht nur den Zweck hätten, einen Sachverhalt zu beschreiben oder Tatsachen zu behaupten, sondern dass mit ihnen auch Handlungen vollzogen werden. Wenn z. B. der Standesbeamte vor den zukünftigen Eheleuten den Satz spricht: „Hiermit erkläre ich Sie zu Mann und Frau“, wird mit diesem Satz ein neuer Sachverhalt geschaffen. Der Satz sagt nicht nur etwas, sondern er vollzieht genau die Handlung, von der er spricht. Der Satz ist selbstreferentiell und wirklichkeitskonstituierend, indem er die soziale Wirklichkeit, von der er spricht, herstellt. Diese beiden Merkmale, Selbstreferenz und Wirklichkeitskonstruktion, charakterisieren performative Äußerungen.<sup>3</sup> Mit dem Aufschwung der Kulturwissenschaften in den 1990er Jahren erlebt der Begriff des Performativen im Kontext der Metapher „Kultur als Performance“ einen konjunkturellen Aufstieg und wird vor allem von Judith Butler in den Genderdiskurs eingeführt.

**Bild – Medialität – Bildung**  
Der Begriff „Bildung“ ist vom Wort „Bild“ (nicht zu verwechseln mit der „Bild“-Zeitung) abgeleitet und geht in seinen religiösen Wurzeln auf das Wort „Einbildung“ zurück. Darunter versteht die deutsche Mystiker Meister Eckhart die Aufgabe des Menschen, das Bild Gottes in sich aufzunehmen, um seine eigene Gottes-Ebenbildlichkeit zu verwirklichen.<sup>4</sup> Im Zuge der Aufklärung erfährt die eher negativ konnotierte

„Einbildung“ – befreit vom religiösen Ballast – mit Kant eine Transformation und einen Höhenflug zur gefeierten „Einbildungskraft“. „Einbildungskraft ist das Vermögen, einen Gegenstand auch ohne dessen Gegenstand in der Anschauung vorzustellen“. „Sie ist, als figürlich von der intellektuellen Synthesis ohne alle Einbildungskraft, bloß durch den Verstand unterschieden.“<sup>5</sup> Für Kant und die auf ihn folgende Tradition des Denkens ist die produktive Einbildungskraft spontan und damit von der Kausalität des Denkens befreit. Sie postuliert die Vorstellung von Kreativität als die „Befreiung vom Zwange aber auch vom Leitfaden aller Regeln“. Sich etwas vorzustellen wird zum schöpferischen Akt des autonomen Subjekts. Die Einbildungskraft als **conditio humana** unterliegt einem historischen und kulturellen Wandel. Sie erzeugt, inszeniert und verkörpert Bilder, die in unterschiedlichen Medien zur Darstellung gelangen.

Hinter vielen mimetischen Prozessen steht der Wunsch, sich anderen Menschen anzunähern, um wie sie zu werden oder soziale Kompetenzen zu erwerben und Verhaltensmuster zu erlernen. Während der Pubertät werden Werte und moralische Vorstellungen, die in der Kindheit nach dem Modus des Imitationslernens übernommen wurden, auf der „Probephase“ der Peergruppen ausgetestet. Zur Ausprägung des Selbstbildes und einer erwachsenen Identität ist die Reflexion der Sicht auf sich selbst ebenso wichtig wie die realistische Einschätzung der eigenen Person durch die Anderen.



Mag. Gerrit Höfferer  
Studium an der Universität für Angewandte Kunst, Prof. Peter Weibel und Uni Wien PPP,  
Lehrgang am Institut für Kulturwissenschaften, Dramapädagogik und Darstellendes Spiel;  
Erwachsenenbildnerin, Projektarbeit bei Viennale, Ausstellungsorganisation und PR im Kulturbereich, AHS-Lehrerin und Dozentin für LehrerInnenfortbildung an der PH-Wien

**Bildung als Coping-Strategie**

Bildung als Coping-Strategie, als Bewältigungshandeln verstanden, bedarf eines Mittlers, der „bild-et“, der Symbole vermittelt, die die jeweilige Lebenswelt erklären und somit in ihr handeln lassen.<sup>6</sup> „Handle stets so, dass sich die Zahl deiner Möglichkeiten vergrößert“, lautet der Heinz von Foerstersche Imperativ. Durch den zunehmenden Glaubwürdigkeitsverlust klassischer Sinnstiftungsinstanzen wie Familie, Kirche, Schule und Staat geraten viele Jugendliche in Orientierungs- und Sinnkrisen. Die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen ist medial. Die Medien übernehmen die Funktion, die Bruno Bettelheim früher den Märchen zugeschrieben hat, Bilder für die Sinnfindung bereitzustellen. In der Adoleszenzphase, die mit einer fundamentalen Infragestellung der elterlichen Autorität einhergeht und von der Suche nach einer eigenständigen Identität geprägt ist, erfolgt das Coping mittels medial vorgestellter Wunschlinder: Film-, Fernseh- und Popstars werden zu „role-models“, die imitiert oder imaginiert werden. Die kopierten medialen Rollenentwürfe, die noch so modern erscheinen mögen, entsprechen den kulturellen Archetypen des Helden und der Heldin. Bildung als gelungenes Coping kann als eine Entwicklungs- und Anpassungsstrategie auf eine veränderte Lebensumwelt verstanden werden.

Das Mimesis-Konzept spielt in Aristoteles' Abhandlung über die Poetik eine herausragende Rolle. Als Ursprung und Ziel der Tragödie gilt für ihn der Mythos. „Außerdem sind jene Elemente, mit denen die Tragödie vorzugsweise die Seelen ergreift, Teile des Mythos, nämlich die Peripetien und die Wiedererkennungen. (...) Die Peripetie ist der Umschlag der Handlung in ihr Gegenteil, entweder mit Wahrscheinlichkeit oder mit Notwendigkeit. (...) Die Entdeckung ist der Um-

schlag aus Unwissenheit in Erkenntnis, zur Freundschaft oder Feindschaft, je nachdem die Handelnden zu Glück oder Unglück bestimmt sind.“ Die Funktion des Heros, der sich nach dem Abschied von Vertrautem auf eine Reise, ein Abenteuer, begibt und schließlich geläutert und nunmehr altruistisch auf Versöhnung hin ausgerichtet in die Gemeinschaft zurückkehrt, spiegelt für heranwachsende Jugendliche ihre eigene Lebenssituation. Dieses Schema der Heldenbiografie ist zeitlos und findet sich schon in der Ilias, dem Nibelungenlied, „Big-Brother“-Formaten und zahlreichen Computerspielen. Diese medial vermittelten „Bilder des Sozialen“ (Christoph Wulf) entwickeln ihren performativen Charakter, indem sie von Kindern in szenischen Prozessen oft als Stereotypen übernommen werden, um eigene Themen und Einfälle zu inszenieren.

Am Beispiel der „Berliner Ritualstudie“ zeigte Christoph Wulf, wie Fernsehbilder zentraler Bestandteil der mentalen Kinderwelt sind, die bei Selbstinszenierungsprozessen abgerufen werden. Kinder einer Berliner Grundschule wurden eingeladen, einen Videofilm zu drehen. Die dafür nötigen Geschichten und Bildfolgen konnten sie sich selbst ausdenken. Viele Gruppen griffen in ihrer Arbeit auf Formate wie Werbungen, Talkshows und „soap operas“ zurück, die sie inhaltlich mit ihren eigenen Themen füllten und veränderten. „Mittels Imagination verbinden sich diese Klischees mit anderen Bildern und Emotionen, um im Spiel mit neuen Einfällen spontane Veränderungen zu erfahren und wieder neue Bilder hervorzubringen“.<sup>7</sup>

**Methoden**

Die aus dem angelsächsischen Sprachraum stammende, in den letzten 50 Jahren entwickelte *Dramapädagogik*, dort unter dem Namen *Drama in Education* (Peter Slade) bzw. *Process*

*Drama* (Cecily O'Neill) oder *Structured Drama* (Jonathan Neelands) bekannt, ist eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene, kreative und ganzheitliche Form des Lehrens und Lernens. Die Methode schließt Spielen und Darstellen im Unterricht mit ein. Dabei werden Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie zu pädagogischen und sozialpädagogischen Zwecken eingesetzt. Eine Variante ist das von Ingo Scheller entwickelte *Szenische Spiel*, eine allgemein-didaktische Konzeption, die Scheller häufig für die Literaturrezeption verwendet. Die Lernenden sollen im Schutz der Rolle menschliche Verhaltensweisen erkunden und diese auf eigene Situationen anwenden. Während bei der britischen Dramapädagogik kreativ-ästhetische Lernaspekte dominieren, haben im „Szenischen Spiel“ psychologisierende Momente den Vorrang – hier sollen die in den Akteuren und Beobachtern ausgelösten inneren Prozesse analysiert werden. Zwischen beiden Lernformen besteht eine enge Verwandtschaft.

**Lernen durch Erfahren und Erleben**

Die in Dramapädagogik und Szenischem Spiel geschaffenen „Als-ob-Situationen“ fördern ganzheitliches Lernen, da in den so geschaffenen Freiräumen kreative Prozesse ausgelöst werden, die eine Verbindung zwischen affektivem und kognitivem Bereich herstellen. Aufgrund des neuropsychologischen Prinzips der Vernetzung möglichst vieler Sinnesleistungen wird nachhaltiger und effektiver gelernt. Dabei werden im Sinne des sozialen Lernens Fertigkeiten eingeübt, die die psychosozialen Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen betreffen: Persönlichkeitsbildung, Rollenflexibilität, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Empathie und Ich-Kompetenz.

Auch für den Hirnforscher Wolf Singer steht kommunikative/performative Kompetenz an oberster Stelle: „Bei den Inhalten der Erzieherausbildung muss kommunikative Kompetenz ganz oben stehen.“ „Es gibt so vieles, was der Mensch einsetzen kann, um sich mit den anderen zu verständigen und um das, was die anderen tun, decodieren zu können. Wenn das nicht gepflegt wird, werden die Kinder kommunikative Krüppel, es sei denn, sie sind hochbegabt, können Lyrik erzeugen und zwischen den Zeilen ausdrücken, was man in rationaler Sprache nicht sagen kann. Da ist ein enormes Defizit, das alle musischen Fächer einschließt, also Tanzen, Musik, Mimik, Gestik, Gestalten, Zeichnen, Skulptieren. Im Dialog, im Decodieren dessen, was die anderen bewegt, sind diese Ausdrucksmittel von unschätzbarem Wert.“<sup>8</sup>

**Unterrichtsbeispiele für Bildnerische Erziehung:**

**Raum/Haus erobern**

Die SchülerInnen bilden eine Schlange. Die letzte Person rennt nach vorne und bildet eine Skulptur. Die anderen folgen und ahmen die Skulptur in der Schlange nach: Wiederholung; immer in Bewegung bleiben bis das Haus, der Raum, erobert ist.

**Storytelling – Storyboard**

Eine Gruppe von SchülerInnen stellt sich in einer Reihe mit dem Gesicht zum Publikum auf und bittet die ZuseherInnen um einen Begriff (z.B. „Zahnpasta“, „Handy“ usw.). Die Gruppe entwickelt dazu einzeln und nacheinander ein gespieltes Storyboard. Die Person, die eine Idee zum Begriff hat, tritt aus dem Pulk vor das Publikum, sagt ihren Text und nimmt dazu eine Pose ein, bis die nächste Person heraustritt und die Geschichte weiterentwickelt. Ein Bild löst

das andere ab, wobei es erlaubt ist, das vorhandene Bild zu ergänzen.

**Bewegtes Storyboard**

Variante 1: Wie vorher, nur dass der/die herausgetretene Spieler/in nach dem Text und der dargebotenen Spielszene in ein Bewegungsloop verfällt bis die nächste Person mit einer neuen Bewegung heraustritt, dann FREEZE (eingefrorene Pose), neues Bild....

Variante 2: Einzelne Personen, die ihre „Szene“ gespielt haben, bleiben im FREEZE bis alle dran waren. Die ganze Geschichte endet mit einem Gruppen-Steinbild.

**Statuen**

SchülerInnen bauen paarweise Statuen: Abwechselnd agiert eine Person als Material oder BildhauerIn. Auf ein Zeichen der Lehrkraft hin werden die „Material-SchülerInnen“ von ihren BildhauerInnen in eine Pose modelliert, in der sie nach dem „Stopp“ der Lehrkraft für einige Zeit zur Bewunderung im FREEZE verharren müssen. Dann erfolgt ein Rollenwechsel.

Variante zu dritt: Der/die Bildhauer/in modelliert eine Pose. Die dritte Person aus dem Team hält währenddessen die Augen geschlossen. Wenn die Statue fertig ist, tastet sie die Pose blind ab und versucht, sie mit dem eigenen Körper zu



kopieren (Abb.1)

Abb.1  
Blind wird eine erstastete „Statue“ nachgestellt.

**Montage der Statuen zu Bildgeschichte(n):**

Zwei Gruppen (eine Reihe als BildhauerInnen, die andere Reihe als Material) stehen einander gegenüber. Die BildhauerInnen müssen auf ein Kommando innerhalb von zehn Sekunden ihr Material modellieren. Eine Person schreitet die Posenreihe ab und erzählt zu den ein-



Abb.2  
Eine Person schreitet die Reihe ab und erzählt zu den einzelnen Posen eine Geschichte.





Abb.3  
Tableau: So wird eine Geschichte/ein Bild aus der Perspektive einer Kamerafahrt erzählt.

zelen (Posen) Bildern eine Geschichte oder verbindet die Bilder zu einer Geschichte. (Abb.2)

Dazu können von der Lehrkraft auf Wunsch verschiedene Genres vorgegeben werden: Krimi, Heimatfilm, Soap-opera, Comedy, Horrorfilm, Western, Thriller, Tierfilm, Märchen, Werbung, Talkshow, Science-Fiction, Oper, Dokumentarfilm, Nachrichten

**Tableau**

Zehn Personen bilden ein Tableau: Dazu stellen sich alle Beteiligten in einer selbst gewählten Pose auf die „Bühne.“ Wenn das Bild fertig ist, sagt einer nach dem anderen: „Ich bin ein ...“ Dabei ist es wichtig, spezifische Angaben zu machen wie: „Ich bin eine Uhr mit antikem Gehäuse und goldenem Pendel“.

Es können vor dem Bilderstellen konkrete Angaben (z.B. Themen: Kino, Billa, Großküche, Bibliothek, Stadtpark, Bank, etc.) von der Lehrkraft gemacht werden. Danach stellt die Gruppe ihr Bild.

Variante: Eine Person stellt sich auf die Bühne und nennt verbal den Gegenstand, den sie darstellt. Andere, die fol-

gen, stellen eine physische Verbindung zu der vorigen Person her. Sie beziehen sich in ihrer Darstellung auf das vorher Genannte und erweitern das Bild (z.B.: Blume/Biene/Hand, die nach der Blume greift/Mädchen, dem die Hand gehört/Frisur des Mädchens/Wolke etc.) (Abb.3) . So wird eine Geschichte/ein Bild aus der Perspektive einer Kamerafahrt erzählt.

**Literatur**

Assmann, Aleida (2004): Sprache, Kultur, Bildung. In: Schavan, Anette (Hg.): Bildung und Erziehung, Frankfurt, S 186-199.  
 Austin, John (1979): Zur Theorie der Sprechakte, Stuttgart  
 Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen, Frankfurt  
 Mattenklott, Gert (2006): Einbildungskraft. In: Hüppauf, Bernd/Wulf Christoph (Hg.): Bild und Einbildungskraft, München, S. 47-64.  
 Rath, Matthias/Marci-Boehnke, Gudrun (2003): Geblickt? – Medien als Coping-Strategie. In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt, S 200-224.  
 Singer, Wolf (2004): Was können Kinder lernen?. In: Kilius, Nelson/Kluge, Jürgen/Reisch, Linda (Hg.): Die Bildung der Zukunft, Frankfurt, S. 167-174.  
 Staehle, Ulrich (Hg.)(1973): Theorie des Dramas – Arbeitstexte für den Unterricht, Stuttgart, S. 9 -13.  
 Wulf, Christoph (2006): Bilder des Sozialen. In: Hüppauf, Bernd/Wulf Christoph (Hg.): Bild und Einbildungskraft, München, S. 203-215.  
 Kahl, Reinhard (1999): Der Neugierologe: In GEO, Nr1 S. 106-109.

- 1 Foerster, S. 106 -109.
- 2 Austin, S. 30.
- 3 Fischer-Lichte, S. 31-32.
- 4 Assmann, S. 191.
- 5 Mattenklott, S. 53.
- 6 Rath/Marci-Boehnke, S 202.
- 7 Wulf, S.210.
- 8 Singer, S. 173.

Gerrit Höfferer

# Love me Gender. Doing Gender – Undoing Gender

## Körpersprache der Geschlechter in der Bilderwelt

**Gender, Doing Gender, Performing Gender, Undoing Gender**

Eine Grundthese der Gender Studies besagt, dass es *den* Körper nicht gibt. In *Körper von Gewicht* hat Judith Butler (1995) darauf hingewiesen, dass Geschlecht erst als Effekt von Diskursen und Wissensformationen erzeugt wird. Das soziale Geschlecht wird als eine *Konstruktion von Geschlecht* (Doing Gender) verstanden. Die Basis für das *Doing Gender* wurde mit der Transsexuellenstudie („Agnes-Studie“, 1967) von Harold Garfinkel und Susan Kessler/Wendy McKenna gelegt. Garfinkel verfolgte, wie Agnes nach ihrer Operation zur Frau „weibliche“ Verhaltenscodes einüben musste, um in ihrer neuen Geschlechtsidentität glaubwürdig zu erscheinen. Das Konzept des *Doing Gender* geht auf Candace West und Don H. Zimmerman zurück. *Gender* beschreibt die Art und Weise, in der Männer und Frauen sich zu ihrer Rolle in der Gesellschaft selbst positionieren und wie sie diese Rolle bewerten. In ihrem grundlegenden Aufsatz „Doing Gender“ (1987) verstehen die Autorin und der Autor Geschlecht nicht als natürliches oder erworbenes Personenmerkmal, das sich in Denken, Fühlen und Handeln einer geschlechtsspezifischen Identität niederschlägt, sondern betonen die aktive Her- und Darstellung des Geschlechts im Alltag. Der Psychologe Robert J. Stoller verwendete den Begriff *Gender* erstmals 1968 zur Differenzierung sozialer

und biologischer Geschlechtsidentität. Innerhalb der Geschlechterforschung stellt die theoretische Herausarbeitung der Verhältnisse zwischen Sexualität und Geschlecht ein Kernthema dar. In ihrem 1990 erschienen Buch *Das Unbehagen der Geschlechter* akzeptiert Judith Butler Michel Foucaults Theorie, dass Geschlecht sich im Rahmen von gesellschaftlichen Vorgaben zur Sexualität bildet. Butler entwickelt eine Zeichen- und Performanztheorie der Gender-Identität, die besagt, dass das Geschlecht einer Person durch ständige Signalgebung auf den verschiedenen sozial relevanten Ebenen kontinuierlich erzeugt und interpretiert wird. In anderen Kontexten wie der weiblichen Homosexualität oder bei Transvestiten könne der performative Charakter von Gender durch die Betonung der Imitation, der nachahmenden Qualitäten der Gender-Aufführungen, noch klarer herausgearbeitet und zum Teil ironisiert werden. Im Gender-Bereich existieren Modelle der Inversion und des Geschlechtsseparatismus. Identität bedeutet also immer auch eine Geschlechtsidentität, die unterschiedlichste Komponenten von Sexualität und Geschlecht vereint.<sup>1</sup>

**„Gender Advertisement“:**

**Gender wird für uns gemacht.** Werbung entwirft Bilder und reflektiert gesellschaftliche Einstellungen und Trends. Um im Kampf um die Aufmerksamkeit innerhalb eines kurzen Sichtkontaktes erfolgreich zu sein, setzt sie

in ihrer Bildsprache auf Klischees oder Irritationen. Aus der Conclusio dieser Werbelogik resultieren „Eyecatcher“ in Form von stereotypen und erotischen Frauendarstellungen. Innerhalb der Wahrnehmungsstrukturierung von Massenmedien fungiert die Unterscheidung männlich/weiblich als Leitdifferenz. Alle Analysen massenmedialer Produktionen, wie Fernsehnachrichten, Comics, Werbung, Spielfilme, Hochglanzbroschüren, politische Kommentare oder Bilderbücher für Kinder zeigen, dass *Gender* relevant gesetzt wird. Genderisierte Glaubensvorstellungen werden vor allem in der Werbung kontinuierlich bestätigt. **Werbung produziert Idealbilder der Geschlechter.**

**Genderismen**

In seinem ersten, 1951 erschienen Buch *The Mechanical Bride*, analysiert der Literaturwissenschaftler Marshall McLuhan eine Reihe von Zeitungsseiten und Werbungen. Darin heißt es: „Ihre Beine sind nicht direkt Ausdruck ihres Geschmacks oder ihrer Individualität, sondern lediglich Ausstellungsstücke wie der Kühlergriff eines Autos.“ McLuhan konstatiert eine Durchdringung von Sex und Technik und eine strenge Trennung der Sphären von Mann und Frau. In der Welt der „Seifenopern“ führe eine zwangsdomestizierte Hausfrau ein einsames Leben zwischen Unabhängigkeit verheißenden Gerätschaften wie Waschmaschine, Telefon und Staubsauger, während der Mann in

der Welt der „Pferdeopern“ (Western) seine destabilisierende Existenz mit brutalem und heillosem Erfolgsstreben ummantelt. McLuhans Pointe liegt darin, dass er nicht bloß auf den ordinären Sexismus in der Auto- und Strumpfhosenwerbung der 1940er Jahre hinweist, sondern auf einen weiter reichenden Zusammenhang: Beine und andere Körperteile von Frauen würden als technische Gerätschaften phantasiert, die gegebenenfalls gewechselt und erneuert werden können – vergleichbar mit dem Auto, das zur Ausstattung des Mannes nicht nur unmittelbar gehöre, sondern dessen Erfolgsstreben geradezu verkörpere. Dinge, Geräte und Techniken, so McLuhan, setzen sich am Körper fest oder ersetzen sogar ganze Körperpartien, eine antizipatorische These, wie er 1964 in *Understanding Media* medienoptimistisch formuliert, dass Medien die Erweiterung der physischen Leistungsfähigkeit und der Sinnesorgane des Menschen seien, „the Extensions of Man“.<sup>2</sup> Während Medien ganz allgemein als Mittel zur Speicherung und Herstellung von Wissen verstanden werden können, fokussiert Gender als Analysekategorie die Produktion und Aufrechterhaltung bzw. Verfestigung geschlechtsspezifischer Zuschreibungen.

In *Gender Advertisement* zeigt der Soziologe Erving Goffman anhand von Bildwerbung, wie normativ und asymmetrisch die Geschlechterglaubensvorstellungen sind, welche sie vermittelt. Goffman sieht es als Aufgabe der Reklamedesigner, soziale Situationen mit rituellen Zeichen auszustatten und mittels codierter wahrnehmbarer Mittel der Selbstdarstellung eine schnelle Orientierung der Beteiligten zu ermöglichen. Er analysiert Bildmaterial und zeigt, wie auf Reklamefotos relative Größe eingesetzt wird, um Dominanz und Unterordnung zu signalisieren. Er vergleicht dargestellte männliche und weibliche

Berührungen von Gegenständen. Der Mann packt an, z.B. die Jägermeisterflasche, und hält sie fest. Frauen deuten Berührungen oft nur an. Statt des utilitären männlichen Zugriffs zeichnen sie nur die Linien eines Gegenstandes nach. Weibliche Selbstberührungen sollen das Gefühl vermitteln, dass der Körper etwas Kostbares sei. Wenn auf einem Bild Mann und Frau direkt zusammenarbeiten, übernimmt der Mann die Leitung der Aktivität: Man sieht den Herrn Doktor eine Tabelle lesen und die Krankenschwester, die auch einen Blick von der Seite darauf wirft. Frauen werden oft als diejenigen abgebildet, die männliche Hilfe annehmen. Der Mann bietet sicheren Halt. Häufig steht die Frau an ihn gelehnt. Die Frau liegt oft, Männer sind höher arrangiert. Liegende Stellungen sind ein konventioneller Ausdruck von Hilflosigkeit und sexueller Verfügbarkeit. Erhöhte räumliche Standorte symbolisieren höhere soziale Ränge. Frauen werden auch oft in Schräghaltungen gezeigt, Männer in geraden aufrechten Stellungen. Der weibliche Körper zeigt sich in wertvolle, feine Stoffe und Spitzen gekleidet, selbst als wertvoll und fein, der des Mannes präsentiert sich als robuster und nüchterner.

#### Das Bild der Frau im Fernsehen

Auch die Untersuchungen von Gitta Mühlen-Achs (1998) zu dem im Fernsehen vermittelten Frauenbild ergeben folgende Codes für Weiblichkeit: Frauen treten seltener als Männer in wichtigen Funktionen und handlungsrelevanten Rollen auf. Frauen werden weitgehend auf äußerliche Attribute wie Jugendlichkeit, Schlankheit, adrette Kleidung, heterosexuelle Attraktivität festgelegt. Frauen werden vorrangig als von Männern abhängig bzw. auf sie bezogen, als Töchter, verheiratet oder auf Partnersuche dargestellt. Frauen verhalten sich Männern gegenüber meist unterwürdig,

fürsorglich und pflichtbewusst. Frauen scheinen an ihrem beruflichen Fortkommen wenig interessiert, erscheinen öfter in statusniedrigen Berufen und untergeordneten Positionen. Männer werden weniger stereotyp und eingeschränkt dargestellt und sind auf allen hierarchischen Ebenen präsent. Die Unterhaltungsmedien repräsentieren die Welt als eine Welt der Männer, in der Frauen eine auf das andere Geschlecht bezogene Funktion haben.

#### Blick

Viele zeitgenössische Abhandlungen über den Blick in der italienischen Renaissance beziehen sich auf die Theorie in Laura Mulveys 1975 erschienenen einflussreichen Aufsatz *Visual Pleasure and Narrative Cinema*. Darin erklärt sie über den Begriff der Skopophilie, des Voyeurismus, welche Rolle die „Idee des männlichen Blicks“ für die Subjektbestimmung der Frau spielt und kritisiert die ungleiche Machtverteilung zwischen Sehen und Gesehenwerden. Mulvey wendet in ihrer Blickuntersuchung die Fetischtheorie nach psychoanalytischen Denkmodellen Jacques Lacans an und behauptet, dass in einer patriarchalen Gesellschaft die dominante Visualität männlich und heteroerotisch ist. In ihrer Analyse von Hollywood-Filmklassikern der Regisseure Alfred Hitchcock oder Josef von Sternberg stellt Mulvey fest, dass die Erzählung, die visuelle Präsentation und die weiblichen Figuren auf die Befriedigung des männlich-voyeuristischen Blicks hin angelegt sind. Dieses Modell wird von vielen TheoretikerInnen auch auf die Analyse der Kunst der italienischen Renaissance angewendet, wo der Blick offenbar vom nackten oder nur leicht bekleideten weiblichen Körper angezogen wird. Warum ist der weibliche Akt das zentrale künstlerische Motiv in der Zeit nach der Renaissance und welche Botschaften vermittelt das attraktive Fleisch, serviert auf dem Ta-

blett der Allegorien? Der Kunsttheoretiker John Berger stellt bereits in seinem Buch *Ways of Seeing* (1972) fest, dass **für Kunst wie Werbung gilt: Männer handeln und Frauen treten auf. Männer sehen Frauen an. Frauen beobachten sich selbst als diejenigen, die angesehen werden. Frauen werden zum Objekt des männlichen Blicks gemacht.**

#### Repräsentation

Die mediatisierte visuelle Geschlechterkonstruktion ideologisiert Inhalte auf unterschwellige Weise effektiv, indem sie Mythen kommuniziert, die als ein System von Fakten vermittelt werden, die in Wahrheit aber ein System von Werten transportieren (Roland Barthes). Dazu bemerkt Elisabeth Bronfen: „Der Wert der Frau im Netz der kulturellen Repräsentation besteht darin, gleichsam Telos und Ursprung des männlichen Begehrens und des männlichen Drängens nach Repräsentation zu sein, gleichsam Objekt und Zeichen seiner Kultur und Kreativität“.<sup>3</sup> Nach dieser Hypothese dienen Repräsentationen der Frau oft als Spiegel und Repräsentationsfläche für den sie erschaffenden Mann. Als Traumbild, imaginierte Phantasie, Fetisch, Deckerinnerungen bringen diese Repräsentationen seine Macht, seine Kreativität und seine Kulturprodukte stellvertretend zum Ausdruck. Nur als Repräsentationsbild ist die Frau anwesend, als Produzentin ist sie abwesend. Die Kulturwissenschaftlerin Anna Schober weist in ihrem Artikel *Repräsentationen von Geschlecht*<sup>4</sup> darauf hin, dass gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine außerordentliche Expansion der Repräsentation zu konstatieren ist. Neben der früher üblichen bildlichen Darstellung von Adligen und Mitgliedern der Oberschicht gibt es nun ein enormes Anwachsen von Bildern der unteren gesellschaftlichen Schichten, vor allem in Stichen und Lithografien, später in Form der Fotografie, des Films und

der massenmedialen Werbeflächen. Dies kann als Ausdruck einer komplexen Verschiebung der Beziehungen zwischen den Geschlechtern, Klassen und Ethnien gedeutet werden, wer auf wen mit welcher Macht und welchen Effekten blicken kann. Repräsentation wandelt sich in der Moderne zu einem Mittel der Überwachung und Kontrolle, wie auch der Verführung und Vermarktung. So zeigt die Kulturhistorikerin Abigail Solomon-Godeau<sup>5</sup> auf, dass die seit 1840 massenhaft verbreiteten Drucke in Frankreich im Gegensatz zu früheren populären Drucken vor allem Mode, Dekor, Stile, Klatsch und Leichtigkeit in Szene setzen und dies fast immer in Verbindung mit hoch-erotischer Inszenierung von Weiblichkeit. Damit wird die konnotative Verquickung von Mode, Massenkultur, Erotik und Weiblichkeit repetitiv in Umlauf gesetzt, bedient und bestätigt: die ungestrafte Befriedigung von Schaulust, die Inszenierung von „**Weiblichkeit als Spektakel**“. Gleichzeitig wird damit die Tendenz vorangetrieben, **Konsum und Massenkultur** als „**feminin**“ zu qualifizieren und von der als „**maskulin**“ vorgestellten **Hochkultur** abzuspalten.

#### Körpercodes

Eine aufrechte, beherrschte und gelassen wirkende Körperhaltung gilt als zentrales männliches Merkmal von ausgeprägtem Selbstbewusstsein. Als Mann steht man fest und breitbeinig auf dem Boden, in entspannter und bequemer Kontrapoststellung oder nur unmerklich aufgestützt, mit lässig überkreuzten Beinen, an Wände oder Gegenstände gelehnt. Frauen präsentieren den idealen schmalen, dünnen und muskellosen Körper, vielfach schräg, verbogen, abgeknickt oder in schlangenartig verwundenen Haltungen, die den Eindruck von Zerbrechlichkeit und Labilität noch verstärken. Eine schmale Fußstellung macht ihren Stand unsicher und labil. Das Spielbein wird oft geziert ange-

hoben und zugleich „schamhaft“ nach innen geknickt. Diese „damenhaft“ Haltung erfordert enorme Körperbeherrschung und Körperkontrolle. Symbolisch wird damit mangelnde Selbstsicherheit zum Ausdruck gebracht. Der Ursprung dieser Körperhaltung liegt im spontanen Ausdruck von Verlegenheit und Unsicherheit. Männer können sich durch „tadellose“, aufrechte, zugleich bequeme und gelassene Sitzhaltung als Angehörige besserer Kreise darstellen bzw. zu erkennen geben. Die generelle Nachrangigkeit des weiblichen Geschlechts drückt sich in wesentlich unbequemen, schmaleren Sitzhaltungen aus. Frauen begnügen sich häufig bescheiden mit Ecken oder Kanten. Weibliche Eleganz beruht eher auf Selbstkontrolle und Anspannung. Elegante Damen stellen ihre Beine mit zusammengepressten Oberschenkeln in gezielter Pose möglichst schräg und weit vom Körper ab und damit vor allem zur Schau. Diese besonders „femininen“ Posen der Angespanntheit, mit Halt suchend ausgestellten oder ineinander verknöteten Beinen, sind eigentlich kindliche Haltungen und kennzeichnen Frauen als unzulänglich, als lächerliche, unbedeutende und ängstliche Figuren. Männer symbolisieren ihre Wichtigkeit, indem sie durch ihre Haltungen demonstrativ mehr Raum einnehmen. Liegende Männer werden selten dargestellt. Auf dem Boden sitzende, kauernde, liegende Frauen sind Massenware. Der Boden ist ein idealer Ort, um Frauen als „niedrigere“ Wesen darzustellen, durch kindlich-hilflose Posen, auf dem Bauch liegend, oder als sexuell verfügbare leichte Beute, lasziv lockend oder kopfüber hingegossen.

Das typisch männliche Gesicht wirkt ausdruckslos, ungerührt, teilnahmslos und eher abweisend. Ein typisch weibliches Gesicht mit seinem fast schon obligatorisch freundlichen Lächeln wirkt entgegenkommend, mitfühlend



Abb.1  
Die Mode- und Werbe-  
fotografie verwendet  
Körpercodes, die sich  
weit in die Geschichte  
hinein verfolgen lassen.

und förmlich einladend. Frauen stellen durch eine ausgeprägte Mimik ihre Gefühle scheinbar völlig vorbehaltlos zur Schau. Selbst ihr Lachen wirkt eher naiv, erstaunt und unsicher als amüsant. „Männliche“ Männer setzen Mimik und

Blick vor allem als Machtmittel zur vertikalen Strukturierung von Beziehungen ein um Überlegenheit und Dominanz zu demonstrieren. Der Blick aus zusammengekniffenen Augen ist daher stets direkt, gerade, starr, scharf, fokussiert.

Ein „männlicher“ Blick richtet sich entschlossen in die Ferne oder nimmt das Objekt seines Interesses direkt und unverschämt, bedrohlich, lauernd, herausfordernd, angriffslustig, spöttisch, überheblich oder angewidert ins

Visier. „Richtige“ Männer lächeln selten, und wenn, dann nicht sanft, naiv, entgegenkommend oder diensteifrig, sondern selbstbewusst, siegesgewiss, voller Zufriedenheit über sich und ihre Leistungen. Sie grinsen amüsiert, ironisch, spöttisch, anerkennend, maliziös, gönnerhaft oder abwertend. Richten Frauen ihren Blick direkt auf das Gegenüber, tun sie dies mit entwaffnender, strahlend fröhlicher Naivität, die ihre Harmlosigkeit zum Ausdruck bringt. Eine weiter medial sehr beliebte weibliche Inszenierung ist der emotional unfokussierte, von lasziv gesenkten Lidern halb verdeckte Blick mit leicht geöffneten Lippen, der Bereitschaft zur sexuellen Hingabe vermittelt.

Abbildung 1 stellt eine knappe Kollektion der gängigsten Genderstereotypen dar, die in der Mode- und Werbefotografie gerne zum Einsatz kommen. Viele Körpercodes lassen sich bis zu ihren kunsthistorischen Ursprüngen zurückverfolgen.

#### Philosophische Geschlechtertheorien – Natur/Kultur

Aristoteles und Platon definieren die Frau als Mangel an sich. Deutlich wird es in Platons Symposion, in dem die mit der männlichen, homosexuellen assoziierte Liebe im Schönen, der mit der Geschlechterliebe verbundenen Zeugung zur Reproduktion vorgezogen wird, da nur die Zeugung im Schönen zu wahrer Unsterblichkeit führe. Aristoteles' Vorstellung von der Minderwertigkeit der Frau fließt direkt in die naturphilosophische Deutung des Fortpflanzungsvorganges ein: „Denn vor allem hat man, wie gesagt, das Weibliche und das Männliche als Prinzipien der Zeugung zu setzen, das Männliche als dasjenige, in dem der Anfang der Bewegung und der Zeugung, das Weibliche als das, worin der Anfang des Stofflichen liegt.“<sup>6</sup> Aristoteles setzt **das Männliche** dem gesetzgebenden, **aktiven Prinzip**

**der Form** gleich und **das Weibliche** steht für die **passive formbare Materie**. Im 5. Jahrhundert vor Christus schafft der Bildhauer **Polyklet** mit der idealen Proportionierung des Körpers den Begriff des „**Kanons**“ für die Kunst. Christina von Braun schreibt dazu: „Mit dem ‚idealen‘, berechenbaren Körper war der *männliche* Körper gemeint. Nur dieser repräsentierte – im Sinne eines Symbolträgers – die Berechenbarkeit der Schriftlichkeit und des Kanons. Der weibliche Körper hingegen symbolisiert das Unberechenbare, ‚Unreine‘ und Auszusondernde. Es stand für das A-Normale, das ‚Nicht-A‘, dessen jeder Kanon bedarf.“<sup>7</sup> Hier klingt die von der medizinischen Literatur beeinflusste Verwendung des Begriffs der Natur als Synonym für den Normalzustand an, wie er vor allem von den Sophisten aufgenommen werden sollte. Sie stellen die „Physis“ ins Zentrum eines pädagogischen Diskurses, in dem die Natur als Normalzustand zugleich das Gesetz vorgibt, dem es zu folgen gilt. Dem stellen sie den „Nomos“ als die von Menschen gesetzten Satzungen entgegen. Der Gegensatz Natur/Kultur besteht bei den Griechen noch nicht und wird erst im 18. Jahrhundert (mit Vico in Italien, Herder in Deutschland, Rousseau in Frankreich) zu einem eigenständigen Gegenstand des Wissens. Damit wird die Frage vakant, worin sich die Kultur von der Natur unterscheidet.

Die **Vermännlichung der Wissenschaft (Kultur)** wird mit dem Gründervater der modernen Naturwissenschaft Roger Bacon und dessen Werk *Temporis Partus Masculus* (Die männliche Geburt der Zeit, 1602/03), in dem er von der „männlichen Wissenschaft“ spricht, eingeleitet. Darin führt der Autor seinen fiktiven Sohn, den er zum Wissenschaftler ausbilden will, mit der Vision in die virile Wissenschaft ein, **die Natur zur Sklavin der Wissenschaft zu machen**. Zum gleichen Zeitpunkt, als Bacon

die Natur seinen wissenschaftlichen Nachkommen als „Braut“ verspricht, die durch „Zähmung, Formung und Unterwerfung durch den männlichen wissenschaftlichen Verstand“ verlange, erreicht die Hexenverfolgung, der zwischen 1360 und 1760 insgesamt neun Millionen Menschen, davon 80 Prozent Frauen, zum Opfer fallen, ihren Höhepunkt in Europa.

In seinem 1762 veröffentlichten Erziehungsroman *Emile oder von der Erziehung* stellt Rousseau fest: „Wir werden sozusagen zweimal geboren: einmal zum Dasein und das andere Mal zum Leben, das eine Mal für die Art und das andere Mal für das Geschlecht. Diejenigen, welche die Frau als einen unvollständigen Mann ansehen, haben ohne Zweifel unrecht.“<sup>8</sup> Im Zeitalter der Aufklärung wird das bis dahin vorherrschende „Ein-Geschlechter-Modell“ (von der Frau als unvollkommenen Mann) revidiert (eigene Begriffe für die weiblichen Geschlechtsorgane) und zwei voneinander differenzierte Geschlechter mit unterschiedlichen kulturellen, biologischen und gesellschaftlichen Zuschreibungen werden als Modelle etabliert. Rousseau schreibt weiter: „Es gibt keine Gleichheit zwischen den beiden Geschlechtern, was die Auswirkungen ihres Geschlechts betrifft. Der Mann ist nur in gewissen Augenblicken Mann, die Frau ihr ganzes Leben lang Frau (...) Alles erinnert ohne Unterlass an ihr Geschlecht. (...) Sie dient als Bindeglied zwischen den Kindern und dem Vater, sie allein lässt sie ihn lieben und gibt ihm das Vertrauen, sie die Seinen zu nennen.“<sup>9</sup> Wie Rousseau präzise feststellt, ist es in einem Zeitalter, in dem man sich nicht mehr auf Gott als den Schöpfer der menschlichen Ordnung berufen kann, sondern die Menschen sich selbst in aller Freiheit zu Menschen „erziehen“, nicht mehr selbstverständlich, dass die Frauen den Vätern weiterhin „Söhne“ und „Töch-



von oben:  
Abb.2  
Starforce gerahmt von  
Nachstellungen

Abb.3.  
Nachgestellt und abge-  
ändert

Abb.4.  
Nachbild – Überlagerung  
– Vorbild

ter“ gebären und bittet eindringlich, die Töchter nicht zu Männern zu erziehen: „Folgen Sie mir, verständige Mutter, machen Sie aus ihrer Tochter keinen rechtschaffenen Mann, als wenn Sie die Natur Lügen strafen wollten, machen Sie eine rechtschaffene Frau aus ihr und seien Sie versichert, das wird besser für sie und für uns sein.“ Die Vorteile für die Männer aus der angeblich natürlichen Ordnung der Geschlechter liegen auf der Hand. Die Männer teilen

sich nicht nur die politischen und ökonomischen Rechte, bestimmen über sich, die Frauen und die Kinder und vertreten die Welt des Geistes, der Öffentlichkeit und der Schrift.“<sup>10</sup> Rousseau weiter: **„Die Frau hat mehr Witz, der Mann mehr Geist; die Frau beobachtet, der Mann denkt.“**<sup>11</sup> Zwar sollten nach Rousseaus Vorstellungen Mädchen und Knaben gleichermaßen unterrichtet und erzogen werden, aber der männliche Verstand kultiviere die weibliche Natur.

**Ein Beispiel aus der Praxis:  
„Gender“ im BE-Unterricht  
der Oberstufe**

Die SchülerInnen organisieren sich in Gruppen und erhalten von der Lehrkraft folgende Aufträge: Jede Gruppe sucht sich zwei der folgenden Themen aus und sammelt bis zur nächsten Stunde Bildmaterial (analog und/oder digital) zu: Nahaufnahmen:

- a) Frauengesichter,
- b) Männergesichter

Ganzkörperdarstellungen:

- a) Frauen, b) Männer

Sitzpositionen:

- a) Frauen, b) Männer

Liegepositionen:

- a) Frauen, b) Männer

Kinderdarstellungen:

- a) weiblich, b) männlich

Heterosexuelle Paardarstellungen

Das gesammelte Material der Gruppe wird vor der Klasse präsentiert und die Gemeinsamkeiten in den Darstellungen, die symbolische Bedeutung der Posen und der Mimik werden analysiert und diskutiert. Danach folgt der praktische Teil. Die SchülerInnen stellen ein selbst gewähltes Foto aus der Sammlung nach und fotografieren und arrangieren sich gegenseitig. Jede/r muss auch ein Foto in einer gegengeschlechtlichen Pose nachstellen und fotografieren. Im Anschluss wird über die gemachten Körpererfahrungen berichtet. Als

letzten Schritt dieses Settings werden die Fotos und deren Vorbilder mittels „Photoshop“ zu Triptychen montiert (Abb.2, Abb.3). Eine andere Variante stellt Abb.4 dar. Das mittlere Bild wurde aus einer transparenten Überlagerung der beiden seitlichen Fotos miteinander generiert.

**Literaturliste:**

Berger, John u. a. (1974): Sehen – Das Bild der Welt in der Bilderwelt, Hamburg  
Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt  
Frey-Steffen, Inge (2006): Gender, Leipzig  
Goffman, Erving (1981): Gender Advertisement - Geschlecht und Werbung, Frankfurt  
Mühlen-Achs, Gitta (1998): Geschlecht bewusst gemacht – körpersprachliche Inszenierungen, München  
Peters, Kathrin (2005): Media Studies.

In: von Braun, Christin/ Stephan, Inge (Hg.) Gender@Wissen - ein Handbuch der Gendertheorien, Köln, S. 325-344.

von Hoff, Dagmar (2005.): Performanz/ Repräsentation. In: von Braun, Christin/ Stephan, Inge (Hg.) Gender@Wissen - ein Handbuch der Gendertheorien, Köln, S. 162-179

- 1 Jensen, S. 100-116.
- 2 Peters, S. 325-344.
- 3 von Hoff, S. 162-179.
- 4 Schober, S.145-163.
- 5 ebenda
- 6 von Hoff, S. 162-179.
- 7 ebenda
- 8 ebenda
- 9 ebenda
- 10 ebenda
- 11 Frey-Steffen, S. 9.



Reingard Klingler, Rudolf Hörschinger und Susanne Weiß haben die Programme für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken und Textiles Gestalten zusammengestellt und koordiniert.



Abb.1  
Franz Gertsch: Marina schminkt Luciano, 1975, 234 x 346,5 cm, Sammlung Ludwig. Die Make-up Session zeigt wie der Travestiekünstler Luciano Castelli von seiner Freundin Marina von einem Mann zu einer Frau umgeschminkt wird. <http://www.performarts.net/Images/images%20archives/Franz-gersch1Marina-schmink.jpg>



Abb.2  
Hier wird das Kunstwerk von Gertsch auf dem Cover des „Silver Server, das Netz Kultur Magazin“ nachgestellt. Der Interpretationsrahmen ist offen, der Titel eindeutig: „Auf Identitätssuche“. Das Spiel mit den Geschlechterrollen zeigt sich in der Selbst-Inszenierung, die eventuell Rollen übertreibt, unterläuft, ... vieldeutig macht, – ein Beispiel für Gender-Fluidity. <http://www.sil.at/aktuelles/magazin/magazin-nr-11/?L=%2522onfocus%25253>

Reingard Klingler

## Love me Gender. Doing Gender – Undoing Gender

### Identitätskonstruktionen in Populär-Bildwelten.

*Wenn wir uns Bilder durch Interpretation aneignen, betreiben wir letztlich Selbsterfahrung. (Hans Belting)*

#### Auf der Suche nach der eigenen Identität

In Bildern der Populärkultur werden sowohl soziale Interaktion als auch soziale Zugehörigkeiten auf der Bühne des Alltags inszeniert. Bilder sind, als Repräsentationen des Sehens und Gesehenwerdens und als werbewirksame ästhetische Körper- und Produktszenierungen, die

sozio-kulturelle Öffentlichkeit, an der die 'dominanten Fiktionen' unserer Gesellschaft abzulesen sind. Gesellschaftlich standardisierte Glaubenssätze und Verhaltensregeln finden sich als ästhetisches Anschauungsmaterial in den Bild-'Mythen des Alltags' (Roland Barthes) wieder – anschaulich vorzuführen im Bereich der Genderinszenierungen.

„Life is Style,“ ist ein Werbespruch, der im Besonderen in den Sek.Stufen I und II auf die Identitätssuche heutiger Zehn- bis Vierzehnjähriger zutrifft. Wie

die Soziologin Beate Großegger und der Kulturwissenschaftler Wolfgang Pauser in ihren Ausführungen zur Jugendkultur feststellen, ist die Selbstinszenierung mit Versatzstücken der Konsumkultur bzw. Populärbildwelten fester Bestandteil jugendkultureller Selbstfindung.

Insofern beschreibt „Life is Style“ im Besonderen die Phase experimenteller Selbstentwürfe heutiger Zehn- bis Achtzehnjähriger zutreffend. Das Sein ist abhängig vom Schein, Leben ist scheinbar zur Stilfrage geworden. In

ihren Selbstinszenierungen erproben Kinder und Jugendliche ästhetische Differenzentscheidungen. Sie greifen die dargebotenen ästhetischen Codes der alltäglichen Populärkonsumwelten auf, mischen, verändern und erweitern sie – ein Spiel mit ästhetischen Versatzstücken beginnt. Selbstfindungsversuche im Bereich von Gender heißt auszuloten, „Wer bin ich als Frau? Wer bin ich als Mann? Welche Wirkung besitze ich auf das andere Geschlecht?“

Spielerisches Life-Style Sampling mit der medialen Inszenierung der Geschlechter in Mode, Werbung und Alltagsästhetik prägt den ikonischen Erfahrungshorizont von Jugendlichen. Für die Kunstpädagogik bieten die ästhetischen „Cut-Mix&Paste“-Strategien der Jugendlichen ein ideales Lernfeld, um den Prozess der Self-Education gezielt durch Angebote zur visuellen Kompetenz zu unterstützen. „Erst wenn ich weiß, was ich tue, kann ich tun, was ich will.“<sup>1</sup> Welche Stereotypen von Frau und Mann werden mit welchen Methoden medial vermittelt? Wie sind diese Codes symbolisch zu lesen?

Die unterschiedlichen Bedeutungsebenen von Körpersprache, Blickperspektiven, Stylings usw. erkennen können, schärft den Blick für das Eigene und die ästhetische und inhaltliche Diskursfähigkeit mit dem Ziel Visueller Kompetenz. (Abb.3)

#### Wer bin ich? Identität als Experiment – Beobachtungsrahmen Gender

Sich der eigenen Geschlechtsidentität<sup>2</sup> zu versichern, sie zu festigen und die sexuelle Attraktivität im erwählten geschlechtlichen Gegenüber zu erproben, ist virulentes Thema von Pubertät und jungem Erwachsenenalter. In Anbetracht der Interessenslage dieser kunstpädagogisch relevanten Altersstufen bietet der Begriff „Gender“<sup>3</sup> den idealen Beobachtungsrahmen zur Erforschung

des kulturellen Imaginären, wie es sich in der Konsum- und Alltagsästhetik darstellt. Das, was Frauen und Männer als „Gender-Subjects“ wünschen, ihre Sehnsüchte und Wünsche an Weiblichkeit und Männlichkeit, versucht das Marketing herauszufiltern und anzubieten. In diesem endlosen Spiel von Angebot und Nachfrage erleben Konsumentinnen und Konsumenten, indem sie die von der Werbung angebotenen Gender-Codes lesen, was Frauen und Männer offensichtlich wollen. Diese Gender-Codes, für die bereits reelle Frauen und Männer der Konsumindustrie als Vorlage dienten, wieder zu imitieren, lässt Konsum in einem ewigen Zirkelschluss funktionieren. Insofern entwirft die Mode-, Konsum- und Werbewelt Männlichkeits- und Weiblichkeits-



Abb.4a,b  
Mit subtilen Mitteln macht Christine Marneffe das Männliche im Gesicht einer Frau und das Weibliche im Gesicht eines Mannes sichtbar. Project Paul(a), Christine Marneffe © Foto Delphine Merlato



„Vor“Bilder, die künstlich inszeniert sind, die aber trotzdem etwas über die realen Geschlechter- und Machtverhältnisse aussagen und – was noch wichtiger ist – diese (re-)produzieren.

Abb.3  
Wer bin ich? Identität als Experiment à Coverbild bob Magazin, Nr. 1, Mai 2005

#### Populäre Bilder als kultureller Screen

*“Popular imageries are the cultural ‘screen’, where social production and desire meet.” (Gilles Deleuze 2004, 28)*

Bilder sind ein sozialer bidirektionaler „Screen“ auf dem die Bedürfnisse sowohl der Konsumentinnen und Konsumenten als auch des Marktes ausgehandelt werden. Sehnsüchte und Interessen von Konsumenten und Konsumentinnen, präsentiert von den Interessen der Werbe-Industrie, spiegeln sich auf der einen Seite des Screens. Die Selbstdarstellungen von Jugendlichen, die sich mit ihren Sehnsüchten und Interessen aus den ästhetischen

Angeboten der Konsumwelt eine Identität geben, befinden sich auf der anderen Seite des Screens. Beide Seiten inspirieren sich ständig und tauschen sich ständig aus.

Gender-Identität ist der Schlüssel und der Multiplikator dieser Nutzung in der Welt der Bi-Direktionalität. Im Kontext heutiger Informations- und Kommunikationstechnologien spielt das "Image" von sich selbst eine aktive Rolle in einer sozialen Realität in der Identität ständig neu ausgehandelt wird.

„Was wäre, wenn ...? Mit subtilen Mitteln macht Christine Marneffe das Männliche im Gesicht einer Frau und das Weibliche im Gesicht eines Mannes sichtbar.“<sup>4</sup> (Abb.4 a+b) Was ist heute „maskulin“ und was „feminin“? Rollenbilder sind bereits seit langem nicht mehr klar definiert. Jungs verwenden Lidstriche und Mädchen tragen Hosen mit männlichem Eingriffsschlitz. Paul und Paula verwenden und spielen mit andersgeschlechtlichen Genderzeichen – alles nur eine Frage der emotionalen Selbstdarstellung?

**Die Relevanz des Begriffes Gender**

In Bezug auf Gender konstatiert die Soziologie einerseits eine „Enttraditionalisierung“ der Geschlechterrollen bei einer gleichzeitigen „Individualisierung“. Klassische weibliche und männliche Rollenverteilungen haben sich verändert, vieles ist möglich. Interessant dabei ist, dass in der ästhetisierten Konsumwelt mit dieser gesellschaftlichen Entwicklung keinesfalls eine „Auflösung der Geschlechterstereotypen“ einhergeht (vgl. Andrea Roedig, 2010).

Konsumprodukte und Werbebildwelten erfüllen gerade im Gender-Bereich nicht nur Bedürfnisse, sie spiegeln auch gesellschaftliche Bedeutungssysteme wieder.

„Weil du es dir wert bist“, wie Claudia



Abb.5a,b,c,d  
The Pink and Blue Project by Korean photographer, Jeong-Mee Yoon, shows boys and girls with a collection of their personal items. "The Pink and Blue Project" was at first motivated by my daughter. At five years old, she loves pink so much that she wants to wear only pink clothes and use only pink toys or objects.  
<http://imaginingourselves.imow.org/pb/Story.aspx?id=1018&lang=1&g=0>

Schiffer über das Produkt Haarpflege an das Selbstwertgefühl von Frauen appelliert. Das bedeutet: Frauen sind auf der Beziehungsebene anzusprechen und ihr Selbstwert ist durch ihr Aussehen festgelegt. Bei Frauen drehen sich die medialen Körperinszenierungen um die makellose Schönheit, also das Aussehen, gesellschaftlich normierte Schönheitsideale werden inszeniert, für Männer steht primär die Handlungskompetenz im Zusammenhang mit Technik oder Wissen im medial inszenierten Vordergrund. „Männer handeln, Frauen treten auf“, wie John Berger bereits in den siebziger Jahren treffend formulierte.

Seit einigen Jahren werden genderstereotype Farbcodierungen – rosa für Mädchen, blau für Buben – von der Konsumindustrie forciert, bereits in der Zielgruppe der Drei-Jährigen mit einer bis dahin unbekanntem Ausschließlichkeit wirksam. Siehe 'The Pink and Blue Project' von Jeong Mee Yoon, einer koreanischen Photographin, die durch ihre Tochter zu dieser visuellen Forschungsreihe inspiriert wurde. (Abb.5a,b,c,d)

Die ökonomische Realität lässt auf eine ähnlich starke Wirkung der Gender-Stereotypen schließen. Wie Studien über den Gender-Paygap des Europäischen Sozialfonds zeigen, haben Geschlechterstereotypen – entgegen dem kolportierten emanzipatorischen Gesellschaftsbild – nach wie vor unverändert einseitige Auswirkungen am Arbeitsmarkt. Frauen verdienen in der EU 18% - 23 % weniger als Männer für die gleiche Tätigkeit.<sup>5</sup>

„Bis zu 45% beträgt der Einkommensunterschied zwischen Männern und Frauen in Österreich ...“<sup>6</sup> (Abb.6a,b,c,d)

Die europäische Initiative ‚Mädchen in die Technik‘ versucht, die gerade in diesem Alter stark an Geschlechterstereotypen ausgerichtete Berufswahl in eine Wahl entsprechend der individuellen Begabung und des individuellen Interes-

ses – oft gegenläufig zur Geschlechterstereotypie – und der ökonomisch besseren Stellung zu fördern.<sup>7</sup> (Abb.7)

Der amerikanische Soziologe Erving Goffman verglich die Identifikationskraft der Werbe- und Konsumbotschaften mit jenen von Zeremonien. Werbung funktioniert über Geschichten. Produkte, Life-Style-Artikel, Mode, in all diesen Bildwelten sind Freizeit- und Arbeitswelten verpackt, aufgeteilt nach weiblichen und männlichen Verhaltenscodici in eben jenen Bereichen. In der Werbung werden, genau wie im Ritual, gesellschaftliche Sinnsysteme vermittelt: gesellschaftliche Realität wird dramatisiert und gleichzeitig vereinfacht. Der Werbe-Spot als Mini-Drama macht das verständlich, was wir sonst an gesellschaftlicher Realität eher unbewusst flüchtig wahrnehmen. So wird unter anderem Weiblichkeit und Männlichkeit über Körperinszenierungen vermittelt, die mediale kulturelle Standardisierungen sind (Hansen, 2003).

Historisch betrachtet enthielten Werke der Bildenden Kunst immer schon kulturelle Geschlechts-Denkmuster und -Handlungsanweisungen. Kunstwerke waren prägend für Gesten der Erotik, Gesten des Schmerzes und der Trauer, Gesten der Macht und der Repräsentation, der sozialen Unterschiede. Heute sind es die Bilder der Populär-Kultur, in denen Gender-Verhalten und -Identifikationsmuster (re-)produziert werden. Medial vermittelte Körper- und Produktinszenierungen prägen unser Selbstverständnis als Frauen und Männer. Die Konsum- und Alltags-Bildwelten zeigen, wie man durch bestimmte Produkte „glücklich“ wird, wie unsere Beziehungen funktionieren und stellen jenen Ort dar, an dem wir über Schönheit und Liebe lernen, an dem wir sehen wie „richtige Männer und Frauen“ sein sollen.

Für Jugendliche stellen die Bilder der Freizeit-, Musik- und Modewelten den

großen „Proberaum“<sup>8</sup> dar, in dem sie ihre Gender-Identität konstruieren und rekonstruieren, in dem Selbsterfahrung mit Welterfahrung zusammentrifft – situativ – kontextuell und subjektiv.

**Doing Gender - Undoing Gender**

ermöglichen uns, durch 'Reframing' – ein Begriff aus der Psychologie – unsere eigenen Vorstellungswelten zu erschaffen.

Wichtig an dieser Stelle ist eine Definition von Kultur. Wenn wir Kultur als eine tägliche Praxis verstehen, das heißt, definieren „... als einen expressiven symbolischen Aspekt sozialen Verhaltens“ (Breidenbach/Zukrigl 1999, 53), ist es eine gelungene Beschreibung von Gender-Performativität (Judith Butler). ‚Doing Gender – Undoing Gender‘ – eine auf den Performativitätsbegriff von Judith Butler zurückgehende Strategie – bedeutet, dass wir das, was wir täglich konstruieren auch wieder dekonstruieren können.

Ein schönes Beispiel für die 'Doing-Undoing-Strategie' auf der sozialpoli-



Abb.7  
EU – Lohnunterschiede/GenderPayGap: News: Urgent action needed to close the gender pay gap, 15/02/2010 <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&ca-tid=681&newsId=704&furtherNews=yes>



tischen Ebene zeigt die folgende Gender-Kampagne. (Abb.8a,b,c,d)

Neben der Performativität von Gender besteht ein wesentlicher Aspekt in der schnellen Veränderbarkeit von Identitäts-Inszenierungen – die Multi-optionalität. Über die heute verfügbaren Bildwelten kann das Selbst-Image immer wieder entworfen, verworfen und wieder neu zusammengestellt werden. Sowohl die virtuellen Bildwelten als auch die ästhetisch ausdifferenzierten Inszenierungen des Konsums tragen dazu bei, multi-optionale, fluide, das heißt sich ständig wandelnde Identitäten zu ermöglichen.

Abb.6a,b,c,d  
Gehaltsdifferenz Kinospot, Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Europäischer Sozialfond: [www.schlussmit-dem-unsinn.de](http://www.schlussmit-dem-unsinn.de) (schluss-dvd.mpg), <http://www.stmas.bayern.de/frauen/erwerbsleben/lohn-gerecht/index.htm>

Abb.9a  
Foto © www.pieromanzoni.org/EN/Gallery\_en/pop\_225.htm Piero Manzoni signing a living sculpture, 1961. Maler und Modell



Abb. 8a,b,c,d

Quelle: [www.netzwerk-frauenberatung.at/](http://www.netzwerk-frauenberatung.at/KLARA) KLARA, Freecard Kampagne

„Wir sind was wir erzeugen. Unsere YouTubed Videos, Technorated Blogs, Flickred Fotos, Facebooked Seiten, Amazoned Besprechungen, iPodded Podcasts und Spiellisten sind alle eine Darstellung unserer selbst,“ sagt Blogger-Legende Jeff Jarvis. (Kratochvil 2007, 4ff)

Weiblichkeit und Männlichkeit werden, wie bereits erwähnt, über kulturelle Standardisierungen vermittelt (Hansen, 2003). Medial vermittelte Körperinszenierungen, also „Frau-Sein“ bzw. „Mann-Sein“ bedeutet vor allem, wie wir uns anhand der Produkte der



Abb.9d  
Alltagsbildwelten: Arbeiter befestigen ein Werbeplakat an einem Hochhaus: In kürzester Zeit Kultstatus erreicht. Stereotypen nach folgenden Zusammenstellungen: Maler und Modell, Designer und Modell, älterer Mann und jüngere Frau. <http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,327818,00.html>, Foto ä Reuters, [www.spiegel.de](http://www.spiegel.de)

Konsum- und Bildwelt in unserer Geschlechts-Identität inszenieren.

Sowohl Körperhaltungen als auch Produkte enthalten Handlungsanweisungen für Frau- und Mann-Sein – wiederum standardisierte Gender-Konzepte. Genau diese Gesten des Weiblichen und Männlichen lassen sich verhaltenspsychologisch analysieren und entschlüsseln. In den allgegenwärtigen Alltagsbildern formen sich gemäß dem männlichen Körper-Code Gesten der Macht und Überlegenheit zu inszenierter Lässigkeit und Technikbeherrschung, gemäß dem stereotypen weiblichen Körper-Code, formen sich verhaltenspsychologisch gesehen Unterlegenheitsgesten. Obwohl beide Körper-Codes ein vielschichtiges körperliches Inszenierungsprogramm enthalten, lassen sich diese auf wenige Grundmuster reduzieren.

In der bildenden Kunst hat das eine lange Tradition: der Mann als schaffendes Genie, die Frau als Muse und (Akt-)Modell. Selbst in der Avantgarde der klassischen Moderne setzt sich das/der Künstler = männlich + Modell = weiblich - Schema/Topos ungebrochen

fort. Und wird in der Modewelt weiter inszeniert. (Abb.9a,b,c)

### Gender – entsteht durch Performativität

Täglich lernen Jungen und Mädchen, wie sie aussehen sollen, wie sie sich verhalten sollen und wofür sie sich interessieren sollen. Allerdings steht das in keinem Textbuch.

Gender an und für sich ist eine neutrale Kategorie. Das Beziehungsgeflecht an Gender-Bedeutungen konstituiert sich erst in der Interaktion. Das umfasst den Bereich rein zwischenmenschlicher Interaktionen ebenso wie Interaktionen zwischen Menschen und Produkten. Denn Produkte sind, ebenso wie Menschen, eingebettet in die Produktion von Gender-Konstruktionen in unserer Gesellschaft. Da Produkte zum Gebrauch in bestimmten Freizeit- und Arbeitssituationen entworfen werden und diese wiederum stereotypen Genderkonzepten entsprechen, haben selbst Produkte ein medial vermitteltes Geschlecht.

Betrachtet man Produkte, von ihrem ‚Image‘, der ästhetischen Ausführung angefangen bis zu ihrer physischen Gestaltung, enthalten sie Aktionen, die wiederum ge„gender“t sind – bereit für uns diese Handlungen als Frau oder Mann auszuführen. Gender-Aspekte manifestieren sich in allen möglichen alltäglichen Produkten – vom Spielzeug zur Kleidung, von Autos zu Finanzprodukten, von wissenschaftlichen Darstellungen zu räumlichen Beziehungsgefügen in der Architektur. Selbst so etwas Einfaches wie ein Rasierer ist ge„gender“t – verwende ich ‚Mach 3‘ (Schallgeschwindigkeit) oder ‚Venus‘ für die Haarentfernung/Rasur? Verwende ich als Mann den Venus-Rasierer meiner Freundin für die Gesichtsrasur?

### Metaphorische Übertragung

Mit „High-Heels fühle ich meine ganze Weiblichkeit. Ich fühle mich so richtig

als Frau, so richtig feminin.“ (Aussage einer Studentin). Populäre Bildwelten vermitteln eben mehr: gewisse Emotionen, einen gewissen Rhythmus, einen bestimmten Geschmack, einen eigenen Geruch, ein spezifisches Geräusch und ein gewisses Aussehen – so wird sinnliches Erleben suggeriert und im medialen und individuellen Bildspeicher archiviert. Bildwelten verhelfen uns zu einem Gender-Erlebnis, indem Weibliches und Männliches erlebbar gemacht wird. Weitaus wichtiger ist, dass unsere Körpersprache selbst das Vokabular unserer Gefühle beherbergt.

Giotto hat in der Grablegung Christi um 1300 das körpersprachliche Vokabular für Kummer und Trauer visuell sowohl für seine Zeitgenossen als auch für die nachkommenden Generationen festgelegt. Genauso wie Giotto damals, haben populäre Bildwelten heute einen mächtigen formativen Status: die mediale Körpersprache enthält das visuelle Vokabular unseres Begehrens, unserer Gefühle, unseres Handelns und unserer Sehnsüchte.

### BodyTalk – das Ikonische ist in unseren Gesten

„Iconic means that the roots of the icons are in our gestures and we are the actors.“  
(W.T.J. Mitchell in Gerleit: 2005, 1)

BodyTalk<sup>9</sup> war der Titel einer Ausstellung im März 2007 in Wien, bei der junge Künstler und Künstlerinnen sich mit dem Körper als einer grundlegenden Form der Kommunikation auseinandersetzen: denn Körper kommunizieren bevor es Wörter tun. Die von den Künstlern und Künstlerinnen verwendeten Bild-Strategien bieten ein fruchtbares Repertoire an kunstpädagogischen Aufgabenstellungen zum Doing – Undoing von Gender.<sup>5</sup>

Gender-Identitäten in populären Bildwelten zu untersuchen, analysiert

genau jene Sprache, die unsere Körper sprechen.

Nimmt man ein alltägliches Produkt wie beispielsweise ein österreichisches Schulheft, so verfestigen die Bilder darauf – ohne Worte – stereotype Gender Rollen von Teenagern für Mädchen wie Buben. (Abb.10a, b)

Die Bilder zeigen den Einband eines üblichen österreichischen Schulheftes. Auf der Vorderseite ist das Bild eines Jungen abgebildet, die Rückseite zeigt das Bild des Mädchens und eines weiteren Jungen.

Dem verträumt introspektiven Blick des Mädchens, das sich in romantischen Gefühlswelten eingetaucht den Hausaufgaben zu widmen scheint, steht das aktiv körperbetonte, raumerobernde Freizeit-Sportverhalten des Buben gegenüber. Das romantisch hübsche, verantwortungsvolle Mädchen versus einen Spaß bzw. Freizeit-Sport genießenden Buben. Unter dem Begriff ‚Coolness‘ zeigen beide Gender-Rollen stereotype Verhaltenscodes; doch eine Umkehrung lässt sich für die Buben-Rolle kaum denken: ‚schöne‘, romantisch-verträumte, Hausaufgaben erledigende Buben entsprechen nicht ganz den erwarteten heteronormativen männlichen Gender-Codes für Coolness und Leistung. Gleichermassen interessant ist der Versuch zu sehen, wieviel feminine Ausstrahlung das Mädchen noch zeigen könnte, wenn es ebenso intensiv in die Ausübung eines Sportes involviert wäre. Die Postkarte in der Mitte zeigt anschaulich die historische Tradition, in der diese stereotypen Rollen-Verteilungen stehen.

Bilder in der Welt der Werbung und besonders die Bilder der Mode-Fotografie stellen ein weites sozio-kulturelles Spielfeld für Gender-Stereotypen, die rein über die Körpersprache vermittelt werden, dar.

So bezieht sich beispielsweise „State of Emergency“ (Abb.11 a, b), eine Foto-

Abb.10a,b  
Fotos: © Reingard Klingler Österreichisches Schulheft, Österreichisches Schulheft, Vorder- und Rückseite und Historische Postkarte



Abb. 11a, b  
Fotos: © Stefan Meisel "State of Emergency", auf Deutsch: "Ausnahmestand", Vogue ITALY, September 2006, <http://www.fabsugar.com/State-Emergency-Fashion-Spread-Vogue-Italia-31304>

serie von Steven Meisel für Vogue Italy, September 2006 mit einem sozialen Kommentar im Editorial ironisch auf eine Reihe von Sicherheitsmaßnahmen der Bush-Administration zu 9/11. Die Aufnahmen wirken wie eine Anleitung zu erotischen Inszenierungen und Rollenspielen, die fantasmatische Identifizierungsmöglichkeiten bieten. Wie Joanna Burke im Guardian aufzeigt, besteht die

Abb.12 Dolce&Gabbana, Foto © Reingard Klingler, Heute, März 2007 Umstrittene Dolce&Gabbana Werbekampagne



terroristische Bedrohung durch eine völlig irrealen Frau.

„Im Kontrast zum dargestellten Sicherheitspersonal wirkt sie wie außerirdisch. Ihre Haut scheint aus Plastik zu sein, wie die einer Schaufensterpuppe; ihr Körper ist zu perfekt, selbst wenn sie das Gesicht vor Schmerz verzieht. Sind die Models als Aggressoren dargestellt, erinnern sie an Dominas aus den erotischen Träumen halbwüchsiger Jungen. Beide Male verwandelt die Schönheit der Fotografie die Gewalt- und Erniedrigungsakte in erotische Szenarien des Möglichen.“ (Bourke 2006, 1)

„ Erotische Modelle“, „konzeptualisierter Tod“ heißen die Themen der Erotisierung von Gewalt in dieser Medienlandschaft. Werbekampagnen spielen

auf Gender-Stereotypen an, überhöhen sie und wie im Fall von Dolce & Gabbana bis zur Erregung öffentlichen Ärgernisses. Tabus und Grenzen des Gender-Verhaltens werden ausgetestet und verschieben Vorstellungen und Möglichkeiten von Gender-Relationen. (Abb.12)

Die Gegenreaktionen auf diese Kampagne lassen erkennen, wie stark Bildinszenierungen, auch wenn sie als ‚künstlerische‘ Provokation gemeint sind, gesellschaftliche Wertvorstellungen und Bedeutungsebenen ansprechen. Wie stark der „Realitätsfaktor“ der Bilder ist.

Beispiele von medialen Reaktionen im Internet auf die als sexistisch empfundene Aussage „Your Mum wasn't your Dad's first“ der Werbekampagne „Sure your Dad drank it.“ Das Soziologie Magazin contexts.org Das Sujet, das sich an die Vater-Sohn Bindung appelliert, zeigt den Vater in seiner Jugend, Canadian Club drinkend, als begehrten Junggesellen in weiblicher Begleitung und dem Hinweis, dass die Mutter nicht die erste Frau im Leben des Vaters war. Die bildlichen Rollenkehrungen erweitern das mögliche Rollen-Spektrum beider Stereotype um Einiges. (Abb.13 a, b, c, d)

**Doing Gender – Undoing Gender**

Mediale Inszenierung liefert Lebensanleitungen. In welche Richtung unser

Verhalten sich entwickelt, ist unsere Entscheidung. Unsere Vorstellungskraft mag eine physische Fähigkeit sein, dazu gedacht, uns von physischen Einschränkungen zu befreien und den Radius unseres Verhaltens und unserer Handlungen zu erweitern. Bilder können beides: unsere Vorstellungskraft einschränken, auf der anderen Seite können Bilder uns genau zu jener Art von Freiheit und Autonomie ermutigen, die wir nur erreichen und aktivieren können mithilfe unserer Imagination.

**Self-educated Life-Style-Sampling und kunstpädagogische Praxis**

Gender-Domänen und Rollenmodelle in populärkulturellen Phänomenen zu untersuchen, die visuell-performativen Handlungsanweisungen zu analysieren, schärft den Blick für Gender-Codes. Fragen darüber, was unterschätzt, was überbetont, was missrepräsentiert und was überhaupt nicht gesehen wird, stellen sich dabei. Weil Gender ein interaktiv performativer Prozess ist, ändert es sich in der alltäglichen Praxis von Doing und Undoing.

Für die kunstpädagogische Praxis bietet die beschriebene ästhetische Sampling-Strategie den genius loci, an dem die Jugendlichen einerseits in ihrer Erfahrungswelt abzuholen sind, andererseits den fachwissenschaftlichen Rahmen, ästhetisch-ikonische Diskurskompetenz zu vermitteln.

Die jugendliche Self-Education in ästhetischen Belangen kann im Unterricht um ästhetische Bildgenerierungen jenseits stereotyper, konsumistischer Ästhetikangebote erweitert werden. Strategien des kulturellen Doings und Undoings können vertieft, individuelle Differenzhaltungen unterstützt und gefördert werden.

Ein um semantische Dekodierungsarbeit erweiterter Horizont eröffnet eine Vielzahl an neuen Wahlmöglichkeiten



Abb.13 Werbekampagne Canadian Club „Sure your Dad drank it“

im sozialen Geflecht der Rollenerwartungen, der Gender-Selbstentwürfe und Gender-Sehnsüchte. Es gilt die **Prägungen des Imaginären mit dem eigenen Imaginären zu prägen.**

„In education, when we challenge an idea, we suggest that there is room for imagining another way of thinking.“ (Rogoff 2008, 8)

- 1 Moshe Feldenkrais
- 2 Ich setze voraus, dass Identität in ikonischen Selbstinszenierungen v.a. um die Kategorien Gender, Nationalität, Ethnie und Religion konstruiert ist.
- 3 Sex meint das biologische Geschlecht, Gender, das sozial konstruierte mit all den soziokulturellen Konnotationen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Performativität: Gender wird durch die täglich gelebte

Praxis des Handelns jeden Tag aufs Neue produziert. Z.B.: wir kleiden uns jeden Tag in der Früh – ohne einen Gedanken darüber zu verlieren – entsprechend des heterosexuellen Dress-Codes je nachdem als Frau oder Mann.

- 5 ..."In der EU verdienen Frauen 18 % weniger als Männer, in Deutschland 23,2 %. Die Lohnlücke zwischen den Geschlechtern, auch Gender Pay Gap genannt, ist von 2007 bis 2008 nicht kleiner, sondern sogar noch größer geworden." <http://www.esf-bremen.de/sixcms/detail.php?gsid=bremen113.c.1604.de>
- 6 laut TEP (Territorial Employment Pacts in Austria) 15.11.2006, KLARA! Netzwerk für Equal Pay und Gendergleichstellung am Arbeitsmarkt, Filmpräsentation „Frauen verdienen mehr“, "...Bis zu 45% beträgt der Einkommensunterschied zwi-





MMag. Reingard Klingler  
Studium Bildende Kunst,  
Studium Literaturwis-  
senschaft, Lehramt BE;  
Lehrerfahrung: HS, AHS,  
Universität Passau,  
Universität Regensburg,  
Private Pädagogische  
Hochschule Linz

- 7 "Mädchen in der Technik: Verdienst höher. Junge Mädchen und Burschen im Schulalter entscheiden sich noch immer für geschlechtsspezifische Berufe. Der Girl's bzw. Boy's Day soll mit Vorurteilen aufräumen, denn vor allem Mädchen profitieren von technischen Berufen. ..." <http://steiermark.orf.at/stories/437675/>, mut! Mädchen und Technik, siehe 'Ausgangslage' und 'Verdienstzahlen', <http://www.mut.co.at/customsite.php?IDsiteLink=162>
- 8 Großegger, Heinzmaier: Jugendkultur Guide PDF, <http://www.jugendkultur.at/buch.html>, S 7-8: „Seit den wilden 60ern und 70ern hat sich in der Jugendkultur vieles verändert. Eines ist aber heute so wie einst: Die Jugendkultur wird als riesengroßer „Proberaum“ erlebt. Sie ruft Jugendliche dazu auf, gemeinsam mit Leuten, die ähnlich denken und die die gleichen Interessen haben, den grauen Alltags ein wenig bunt einzufärben und mit schillernden Stilen und unangepassten Lebensentwürfen zu experimentieren. ...“
- 9 Bodytalk. Die Grundelemente der direkten Kommunikation sind die Geste und die Mimik. Bevor wir noch das erste Wort zur Verständigung sprechen - sprechen unsere Körper zueinander, sei es im Monolog oder Dialog. Entsprechend unseres kulturellen Raumes in dem wir eingebettet sind, werden diese Körpercodes von klein an erlernt und sind gesellschaftliche Parameter des Verhaltens zueinander und zu sich selbst. Ausgehend von Körperkunst - Körpersprache, hin zur Auseinandersetzung mit

Rollenbildern und Rollenspielen (Gesten, Ritualen, Nachstellungen und Selbstinszenierungen) versammelt die Ausstellung Bodytalk sieben künstlerische Positionen zu einem anregenden Dialog innerhalb dieser Themengruppe.

DANIELA COMANI: Geschlechtsstereotypes Rollenverhalten - Genderswitch und Transgendering in humorvoller Auseinandersetzung mit Mann-Frau-Situationen im Alltag.

HEIDI HARSIEBER: Selbstreflexion von Alter, Krankheit, Schmerz und Vergänglichkeit im Widerstreit mit dem Wunsch nach Jugend, Schönheit und vitaler Sexualität.

MATTHIAS HERRMANN: („Geschlechts“) Identitäten, Homosexualität und Transgendering, Selbstbeobachtung und das Spiel mit fiktiven Persönlichkeiten.

CORINNE L. RUSCH: Alltagszenen und Vorstellungen von gesellschaftlicher Perfektion und Schönheit versus Scheitern, Verfall und Entgleisung.

NINA RIKE SPRINGER: Gruppendynamische Prozesse bestimmen und steuern die Haltungen und Bewegungen des Einzelnen - bestimmte Raumvorgaben sind die Auslöser.

ANJA MANFREDI: Gesellschaft und Individualität im reziproken gruppendynamischen Prozess. Selbstinszenierungen als Ausdrucksmittel sozialer Mechanismen und Verhaltensweisen.

CLAUDIA ROHRAUER: Jugendsprache und Comicstrip-Adoleszenzfragen als Cartoon - der Körper als Fragezeichen.

**Bibliographie**

- Bourke, Joanna (2006): A taste for torture? A fashion shoot in this month's Italian Vogue is clearly inspired by the current climate of terror, torture and abuse. In: The Guardian, Wednesday 13 September 2006, [guardian.co.uk](http://guardian.co.uk) © Guardian News and Media Limited 2009
- Burda, Hubert; Maar, Christa (Hg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder, Köln: DuMont 2004, S.354f.

- Deleuze, Gilles (2004): Manifesta 5. Art Catalogue, Donostia-San Sebastian, Centro Internacional de Cultura
- Feiner, Katrin (2007): Bilderbuchtexte - ein Indikator für den Stellenwert des Kindes in der Gesellschaft. Eine diachrone sprachwissenschaftliche Analyse von Bilderbuchtexten. Universität Wien
- Gerleit, Annegret: (2005): Iconic Turn – Pictorial Turn? W.J.T.Mitchell, Gottfried Boehm [http://www.iconicturn.de/iconicturn/home/?tx\\_aicomm\\_blog\\_pi1%5BshowUid%5D=46&chash=956900f13d](http://www.iconicturn.de/iconicturn/home/?tx_aicomm_blog_pi1%5BshowUid%5D=46&chash=956900f13d), 12.2.09, 13:30
- Hansen, Klaus P. (2003): Kultur und Kulturwissenschaft, UTB
- Kratochvil, Franz (2007): Identität 2.0. In: Silver Nr. 11, Das Netz : Kultur Magazin von Silver Server, Wien, S. 4/5
- Kröger, Michael (2004): Letzte Chance auf dem Schwarzmarkt. Lagerfeld-Aktion von H&M. [www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,327818,00.html](http://www.spiegel.de/wirtschaft/0,1518,327818,00.html), 14.11.2004, 10:45
- Nierhaus, Irene (1999): Reverse Spaces (Text Irene Nierhaus, Subtext Eva Bliminger), in: High Crime. Graz, Seiene, S58-69.
- Rogoff, Irit (2008): Turning. Journal, e-flux, 12.3.09, 10:56
- Scheyerer, Nicole (2007): Eine Reise ins Blaue. In: MUMOK Insights, March

**Pataky Gabriella**

**Alltagsästhetische Inszenierungen als kunstpädagogische Methode**

Die Entfremdung vom Leben in der Zeit, in der sie aufwachsen, entwirft ein graues Zukunftsbild für unsere Schüler. Es ist extrem wichtig, diese Tendenz zu berücksichtigen, wenn wir kunstpädagogische Ziele formulieren. Das ist es auch, was uns immer dazu drängt, neue Wege im Unterricht zu suchen.

Neue Wege? Dafür müssen wir aber nicht „das Rad neu erfinden“. Alte Techniken auf ungewöhnliche Weisen zu benutzen, alltäglichen Gegenständen neue Bedeutungen zu geben – das sind Merkmale, die auch die zeitgenössische Kunst definieren.

Der zeitgenössische Künstler bezieht den Betrachter in den Prozess des Schöpfens mit ein oder macht ihn zum Bestandteil seines Werkes. Das bedeutet, dass das Kunstwerk ein gemeinsames und „offenes Kunstwerk“ ist.

Die meisten zeitgenössischen Werke laden den Betrachter zum Dialog ein und lassen den Rezipienten einen eigenen Standpunkt einnehmen. Offenheit, Vorurteilslosigkeit und Aufnahmefähigkeit dem Neuen (und dem Alten) gegenüber sind wichtige Fähigkeiten des heutigen Menschen.

Die passive Aneignung von Kunstwerken reicht nicht zur Entwicklung der Kreativität und der Innovativität der Schüler.

Das Einbeziehen in den kreativen Prozess kann hingegen dazu beitragen, dass die neuen Erfahrungen, die die Schüler machen, gleichzeitig auf mehreren Ebenen erfolgen. Durch Beispiele aus der zeitgenössischen Kunst ge-

winnt die visuelle Erziehung an neuem Potential im Projektunterricht sowie in der Entwicklung von Adaptivität. Zeitgenössische Kunst weist zahlreiche Besonderheiten auf, die den Erfordernissen der anregenden visuellen Erziehung entsprechen.

Kunst gibt der Zeit eine feste Form und bietet gleichzeitig relevante Modelle für das Erkennen und Aufarbeiten ihrer Probleme. Die zeitgenössische Kunst bedeutet in unserer zunehmend bildgesteuerten Welt eine wichtige Orientierungshilfe, indem sie die verschlüsselten Botschaften der Zeit durch zeitgemäße Technologien vermittelt und imstande ist, in uns eigene, innere Bilder hervorzurufen.

Alle Bereiche der zeitgenössischen Kunst können eine Rolle in der visuellen Erziehung spielen. Die pädagogischen Aspekte der zeitgenössischen Kunst blieben trotzdem bis heute relativ unerforscht.

Eine der größten Herausforderungen für die Lehrtätigkeit in der pädagogischen Ausbildung ist die Passivität der Studierenden. Der ungarische Wortgebrauch für Studierende (hallgató, wörtlich: ‚Zuhörer‘) lässt einen unmittelbar das Bild des passiven Studenten assoziieren, der im geschlossenen Unterricht die berufliche Zuständigkeit des Lehrenden vorbehaltlos annimmt.

Es mag aber sein, dass Passivität einfach ein Anzeichen für den Mangel an Neugier und Wissbegier ist.

Jene jüngste Zeiterscheinung, dass Studenten immer später ein eigenver-

antwortliches Leben zu führen beginnen, spricht aber dafür, dass ihre Persönlichkeit noch nicht festgelegt ist, d. h. durch Unterricht noch zu formen und zu erziehen ist.

In der pädagogischen Ausbildung für GrundschullehrerInnen erfolgt die visuelle Erziehung auf eine komplexe, holistische Weise. Sie entwickelt die Persönlichkeit und bietet gleichzeitig relevante Modelle für den Grundschulunterricht an.

Meiner Erfahrungen nach können Studierende, die die Möglichkeit haben, Erfahrungen auf dem Gebiet der zeitgenössischen Kunst zu machen, eine offenere Einstellung zur Welt und zu den studentischen Aufgaben entwickeln. Bei ihnen sind die typischen Probleme ihrer Generation viel weniger zu beobachten: Sie reagieren empfänglicher auf die Erscheinungen ihrer Umwelt. Bei ihnen entwickeln sich eine evidente Reflexionsbereitschaft und die Fähigkeit zur konsequenten Aufgabenlösung. Und mit Reflexionsbereitschaft geht auch eine Abneigung gegen jede Oberflächlichkeit und Verallgemeinerung einher: Probleme werden am adäquaten Ort, individuell und in ihren Zusammenhängen aufgeworfen und angepackt.

Zeitgenössische Kunst erzieht zur Toleranz, zur Offenheit und zur Bereitschaft, fragend, forschend und suchend auf den Weg der Erkenntnis zu gehen.

Anstatt einfach zu sagen: „So was könnt' ich auch machen“, stellen diese Studierenden fest, dass ihnen jemand durch Kunst etwas von der Welt gezeigt



Pataky Gabriella  
unterrichtet seit 2001 an  
der ELTE TÓK ( EÖTVÖS  
LORÁND UNIVERSITÄT)  
FAKULTÄT für GRUND-  
SCHULLEHRER- und  
KINDERGÄRTNERINNEN-  
BILDUNG / Lehrstuhl für  
Visuelle Erziehung

hat, was sie vorher so noch nicht konnten. Kunst inspiriert sie, sich als Lehrende neue Kommunikationstechniken anzueignen und sich im Unterrichtskontext effektiver auszudrücken.

Die Überlebenschancen unseres Fachgebietes/Gegenstandes stecken in transdisziplinären Programmen. Dieses Mal wollen wir all diese Aspekte mit Schnapsgläsern erfahrbar machen. Trinken werden wir aus unseren Bechern gewiss nicht!

Die Idee stammt aus dem Jahr 2004. Damals habe ich in einem multikulturellen künstlerischen Versuch in London die EU-Erweiterung reflektieren wollen. Seitdem hat sich dieses künstlerische Mittel entwickelt. Die Technik ist für alle Alterstufen leicht zu adaptieren.

Der konkrete Workshop, der zum einen ein künstlerisches Experiment ist, hat zum anderen eine aktuelle pädagogische Ebene. Wir vermitteln visuelle Kompetenz durch alltagsästhetische Installationen. Das Thema: Verknüpfungen.

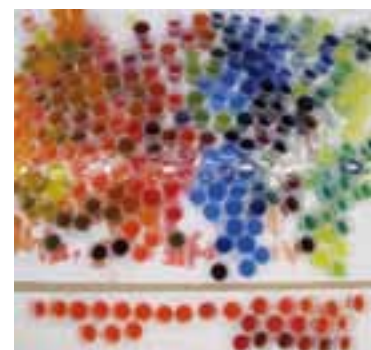
**Aufgabenstellung:**

Im Vortrag am Anfang waren alltagsästhetische Inszenierungen an Beispielen aus der Schule und der Kunst. (Unterrichtsbeispiele von I. Bodóczy, E. Gaul und G. Pataky)

Eine Unzahl kleiner Plastikbecher, mit farbigem Wasser gefüllt, sollten zu folgenden drei Aufgaben verwendet werden:

Das Thema waren verbindende Elemente zwischen Österreich und Ungarn, wie zum Beispiel die Donau/Duna. Die Teilnehmer der Workshops wurden mit einem bildnerischen Spiel in drei Gruppen aufgeteilt, wobei

- die erste Gruppe sollte das Thema „flächig“ (horizontal) lösen, einzelne



Becher dienten dabei als Bildpunkte. (Abb.1)

- die zweite Gruppe sollte ein Wort/Text konstruktiv in einer vertikalen Fläche (Wand) abbilden. (Abb.2)

- die dritte Gruppe sollte das Thema räumlich konstruktiv lösen. Um die Aufgabe leichter zu machen, kann hier das Wasser durch kardierte farbige Wolle ersetzt werden.



den. Der Hinweis, dass das hier in Linz zum ersten Mal gemacht wird und somit eine „Weltpremiere“ darstellt war für die Teilnehmer besonders motivierend... (Abb.3)

Die Zusammenarbeit bei der Lösung der Aufgaben und die Herangehensweise der TeilnehmerInnen sowie die Ergebnisse sind für mich besonders erfreulich in die Tat umgesetzt worden.



**Franz Billmayer**

# Das Ende der Kindheit

## Die 10 – 14 Jährigen in der Bildnerischen Erziehung – Workshop

Auf der Grundlage der Ergebnisse einer Umfrage nach Vorlieben von Schülerinnen und Schülern im Alter zwischen 10 und 14 Jahren wurden die Probleme dieser Altersgruppe in der Bildnerischen Erziehung diskutiert ([http://www.bildnerlernen.at/forsch/nachfrag\\_2009.html](http://www.bildnerlernen.at/forsch/nachfrag_2009.html)).

Aus meiner Sicht zeigen die Ergebnisse der Befragung deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler vor allem „etwas lernen“ wollen: sie wollen lernen „gute“ Bilder zu machen. Sie haben ein ziemlich geringes Interesse an Kunstgeschichte und Kunst, sie wollen sich auch nicht „ausdrücken“; d.h. analog zum (unterstellten) Verhalten von Künstlerinnen und Künstlern handeln. Auf der anderen Seite haben die BE-Lehrerinnen und -Lehrer andere Vorstellungen und andere Erwartungen an einen guten Unterricht. Wie eine Umfrage aus dem Jahr 2008 an der Ortweinschule in Graz ergab, wird im BE-Unterricht selten etwas vorgemacht, es wird relativ ungenau erklärt: der übliche Unterricht verläuft so, dass die Lehrerin oder der Lehrer am Anfang der Stunde ein Thema nennt und die Schülerinnen und Schüler dann selbstständig daran arbeiten. Ca. 70% der Befragten geben an, das sei bei ihnen immer oder oft der Fall. Die Diskussion kreiste vor allem um die Frage, ob sich der Unterricht in dieser Altersgruppe an der Kunst orientieren und damit den Schülerinnen oder Schülern große Freiheiten einräumen soll oder ob eher ein kursartiger Unterricht ange-

boten werden soll. Mein Eindruck war, dass die Ablehnung des kursartigen Unterrichts bei den TeilnehmerInnen eher eine Mehrheit fand.

Zu Beginn und am Ende des Workshops habe ich die TeilnehmerInnen jeweils um die Beantwortung von zwei bzw. drei Fragen gebeten.

Im Folgenden findet sich eine Auswahl von Antworten. Die Auswahl soll ermüdende Wiederholungen verhindern, Formulierungen wurden nur vorsichtig sprachlich angepasst.

**Welche Möglichkeiten sehen Sie speziell in dieser Altersgruppe für den Unterricht in bildnerische Erziehung?**

- Es ist oftmals ein völlig „neuer“ Anfang möglich, das heißt man kann sich als BE-LehrerIn eine kunstpädagogische Basis aufbauen, die vor allem zum Ziel hat, Offenheit für Kunsterleben, Kunstbetrachten und Kunstgeschichte zu bilden
- Schülerinnen und Schüler können sich wie vor 30 Jahren in ihren Bildern, in ihren ästhetischen Vorstellungen ausdrücken. Der Lehrer oder die Lehrerin braucht nur die nötigen Impulse dazu zu geben.
- Interesse erwecken, Zugänge öffnen, divergierendes, kreatives Denken fördern, Aufgeschlossenheit fördern, die innerliche Lust zum kreativen Schaffen generell fördern
- ich sehe spannende Möglichkeiten

darin, die Diskrepanz zwischen Jugendästhetik und „Hochkultur“ nutzbar zu machen – sozusagen durch Uminterpretieren und Nutzbarmachen eine Bewusstwerdung zu initiieren

- Entwicklung einer differenzierten Sprache (eigene Identität – weg von den Eltern und deren Prägung)
- die Orientierung unterstützen: was kann ich wirklich? Im Video sehe ich eine echte Möglichkeit, altersgemäße Inhalte adäquat zu formulieren.
- Begeisterung für Geschichten, lange Handlungsbögen, die es dann zu illustrieren gilt!
- ... dass man gerade durch die BE einen Zugang legen kann, der sonst in diesem Alter zu verschwinden droht. Laut Großegger ist das Alter besonders geprägt durch Ablösung von der Erwachsenenwelt, Abwenden von den Elternvorbildern, Hinwenden zum Freundeskreis und besonders tiefes Eintauchen in mediale Parallel- und Scheinwelten. Vorbilder werden dort gesucht und kreativ abgewandelt, genau hier sollte die BE anknüpfen, diese „Idole“ aufgreifen, thematisch und didaktisch aufbereitet zu integrieren versuchen, sozusagen die „kreative Sprache“ der Kinder lesen lernen und aktiv mitprägen oder den manipulativen und wirtschaftlichen Aspekt der Firmen, die sich auf die Produktion ästhetischer Produkte

- für Jugendliche spezialisiert haben, aufgreifen und bewusst machen.
- Die Kraft des bildnerischen Ausdrucks ist noch da und begegnet einer Vielzahl von Themen und Ausdrucksweisen der Außenwelt.
- Da der Körper und der Geist in diesen vier Jahren einen enormen Schub machen, ist dieser auch in der Gestaltung anwendbar.
- Ein durchaus großes Bedürfnis der Jugendlichen, sich nicht nur als Konsumenten digitaler Bildwelten zu verstehen, sondern sich gestaltend, klärend, produzierend zu erfahren
- Mit ca. 12 Jahren stellt sich das abstrakte Denken ein, ich möchte es schaffen, die Wahrnehmung intensiv zu schulen. Ganz wichtig dabei sind die Selbstwahrnehmung und die Persönlichkeitsbildung.
- Kinder suchen nach Orientierung. Kreative Talente können helfen, Selbstsicherheit, Teamgeist, Kooperation und Selbstreflexion zu fördern. Die Kinder sind leicht zu beeinflussen.
- Es lässt sich der Medien-/Fernsehkonsument reflektieren über Themenstellungen wie: *Familie oder ich und meine Freunde sehen fern* – Bilder austauschen mit der Frage: was sehen die gerade? – Fernsehbild malen – darüber sprechen. Auseinandersetzung mit Einsatz von Sprache und Schrift. Erste Erfahrungen in der Reflektion von Bildvokabular – Entwicklung einer Sprache dafür. Lernen und staunen darüber, was mit wenigen Mitteln möglich ist (Raumdarstellung/Collage)
- Ausdruck und Gestaltung der eigenen Befindlichkeiten sind sehr wichtig: Das Innenleben nach außen zu kehren und damit auch weg von der schönen Oberfläche zu kommen. Das Selbstbild zu gestalten und zu verändern, ist ein weiteres Thema.

- Ich denke, dass speziell in dieser Altersgruppe aufgrund der noch vorhandenen Neugierde und Nachfrage nach realistischem und naturgetreuem Zeichnen die Möglichkeit besteht, die Schülerinnen und Schülern konkretes Zeichnen zu lehren, das ihren Anforderungen an Zeichnen nahe kommt. Ich glaube, man kann auch der Nachfrage nach Bildbearbeitung am Computer nachkommen, daraus entsteht bald eine Sättigung und man kann wieder anders unterrichten.
- Bei 13/14-Jährigen (vor allem bei den Buben) kommt Perspektive gut an. Ich denke, das liegt daran, dass hier auch weniger gute Zeichner Erfolge sehen/haben und Interessensvielfalt in kreative Vielfalt umsetzen können
- in dieser Altersgruppe scheinen mir die Schülerinnen und Schüler besonders experimentierfreudig und flexibel in der Auswahl von Techniken und Formatvorlagen. Im BE-Unterricht fällt mir vor allem auf, dass die Schülerinnen und Schüler mit Leichtigkeit an Abstraktionsversuchen teilnehmen und schnell verschiedene Erfolgserlebnisse verzeichnen.
- biografieorientierte Projektarbeit
- Neugierde und Experimentierfreudigkeit sind groß.
- Ausdruck der Emotionen ermöglichen durch bildhaftes Gestalten
- speziell 13/14-Jährige: ganz neue Anschauungen von Künstlern/Werken zeigen zu können – werden plötzlich als extrem positiv gesehen! Als „in“ oder „cool“.

**Welche Schwierigkeiten sehen Sie speziell in dieser Altersgruppe?**

- Sie werden es nicht glauben, ich sehe überhaupt keine Schwierigkeiten.

- Eine funktionierende Kommunikationsebene zu finden, die beiderseitiges Verstehen ermöglicht.
- Zeitgenössischer Zugang zu Kunst und Kultur sind schwierig und die Möglichkeit, Abstraktes zu akzeptieren, zu denken, ist beinahe nicht vorhanden.
- Durch die altersbedingte (Pubertät) Unsicherheit neigen viele Schülerinnen und Schüler dazu, Schemata zu übernehmen, die einfach funktionieren und können daher zu einer perspektivischen Bildproduktion gebracht werden.
- Eine Schwierigkeit ist die Inhomogenität von Gruppen/Klassen: was für die einen passt, ist für die anderen zu früh oder zu spät. Wichtig ist, sich nicht an die Ästhetik Jugendlicher anzubiedern, sondern für deren Ideen wertschätzenden Freiraum zu geben.
- Altersgruppen von 6 bis 12 werden zugeschüttet (z.B. Kinderuni ...) – dann großes Loch. Den Jugendlichen (10 bis 14-Jährigen) wird zu wenig Freiraum zugesprochen/eingeräumt
- Rahmenbedingungen (z. B. kein BE-Fachraum vorhanden, keine Teilung im BE) noch immer nicht optimal
- Markendenken als unreflektierte Übernahme von Werten und formalen Lösungen.
- ... dass sie schwer zugänglich sind und vieles ablehnen, was von Erwachsenen über sie „drüber“ gestülpt wird. ... dass sie sich selbst gerne ihre eigenen Welten „zusammenzimmern“, die sie nicht von Erwachsenen erklärt oder „angepasst“ bekommen wollen.
- Gerade durch diesen enormen und schnellen Schub ist die Möglichkeit eines Stillstandes gegeben.
- In dieser Zeit „kippt“ der kindliche Gestaltungsraum mit sehr unvorhergesehenen Herangehenswei-

- sen in einen höheren Anspruch an „gelungene“ Produkte, die eigenen Möglichkeiten und das Können hinterher. ... „Äußerlich bin ich voll der coole Typ, gestylt bis unter die Haarwurzel, beim Zeichnen ... bin ich wie ein Kleinkind.“
- Die Pubertät fördert Coolness. Mitmachen kann gelegentlich uncool sein.
- Schwierig ist für die Kids das „An-einer-Arbeit-dranbleiben“ – nicht einfach weiter zappen können. Die Kids sind an Hochglanzästhetik sozialisiert, die so anders aussieht als die eigenen Arbeiten.
- Die Hauptschwierigkeit erscheint für mich darin, dass die Jugendlichen sehr hohe Ansprüche an ihr Darstellungsvermögen stellen. Sie wollen „realistisch“ gestalten.
- Bedenklich finde ich eine zu starke Anpassung an die Lebenswelt dieser Altersgruppe. Ich kann es nicht genau begründen, aber ich glaube, diese Bereiche müssen ihren subversiven Charakter behalten dürfen (wie Graffiti) und sollten nicht zu sehr schulisch werden.
- Der BE-Lehrplan zielt auf 2-Stundeneinheiten, die 1-Stundeneinheit ist unakzeptabel und ich würde in der Stundentafel der NMS auf 2-Stündigkeit drängen.
- BE ist für einen Teil der Schülerinnen und Schüler nicht mehr so cool. Zum Beispiel lachen Schülerinnen und Schüler der ersten oder zweiten Klasse noch alle über den Chaplin Film „Citylight“ oder „Goldrausch“; in der dritten und vierten Klasse ist dann eher der „Große Diktator“ interessant.
- Die 13/14-Jährigen sind pubertär – extrem konservativ, scheu, befangen.
- Kinder haben oft schnell einen Frust, wenn ihnen etwas nicht sofort ge-

- lingt. Sie sind oft schnell von einer Aufgabenstellung gelangweilt.
  - Die erforderliche Konzentration und Bereitschaft zum bildhaften Gestalten. Die kritische Reflexion des Selbst unter Handlungen, sowohl des Kindes wie des Erwachsenen.
  - Die Möglichkeiten wurden leider sehr eingeschränkt, da die Gruppenstärke zugenommen hat: Unterstufenklassen werden nicht mehr geteilt. Die Altersgruppe der 13/14-Jährigen ist am schwierigsten zu managen – Interessen von Buben und Mädchen sind sehr unterschiedlich.
  - Jugendliche in diesem Alter „rebellieren“ aufgrund ihrer pubertären Entwicklung gegen das System Schule. Es ist zu wenig Zeit zur Erreichung von wesentlichen Zielen gegeben.
  - Gerade bei 13/14-Jährigen generelles Desinteresse an Input – vieles dreht sich nur um das „cool/in Sein“. Oft wird am liebsten nichts getan.
  - Dass man als Lehrer oder Lehrerin die Welt der Jugendlichen nicht versteht.
- Was empfehlen Sie für den Unterricht in BE für diese Altersgruppe? Was hat sich in Ihrem Unterricht bewährt?**
- Arbeit mit Bildern aus der Werbung, Collagen mit ausgeschnittenen Bildern
  - Filmtheorie, Fotoarbeiten, Projekte mit außerschulischen Instanzen, außergewöhnliche Methoden, die untypisch für die Schule sind
  - gut strukturierte Lernziele eventuell im Montessori-Prinzip vorher offen legen und anschließend schriftlich reflektieren: „Was hast du von den vorgesehenen Lernzielen erreicht, was hast du gelernt?“
  - Geschichten illustrieren

- gewisse Dinge den Schülerinnen und Schülern auch vorzeigen, bzw. darauf aufmerksam machen, zum Beispiel in der ersten Klasse: eine menschliche Figur hat keinen kurbisförmigen Kopf! Der Kopf ist oval und sitzt auf einem Hals! Kunstgeschichte erzählen, nicht vortragen
- auf Wünsche der Schülerinnen und Schüler eingehen, mit der Zeit gehen – Computer (Fotoshop), eigentlich eine Mischung aus Wünschen und meinen Vorstellungen – einfach gut verkaufen, fächerübergreifende Projekte (z. B. Buch gelesen in Deutsch – in bildnerische Erziehung künstlerisch umgesetzt mit dem Resultat einer Ausstellung)
- Hilfsmittel (für Zeichnen und Malen) konstruieren und den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stellen
- viele Bilder ansehen, viel miteinander sprechen, lustvoll arbeiten, kurze Filme zeigen.
- zwischen Bild – Sprache – Körper mäandern, Lebenswelt reflektieren, Offenheit, Spontaneität und Flexibilität zulassen, Abwechslung hat sich genauso wie Projektarbeit bewährt, Arbeiten in Gruppen, in Teams und Einzelarbeiten sollten gemischt werden, Kulturstätten (Museen, Kunsthäuser) besuchen, verschiedene Materialien verwenden.
- viele verschiedene bildnerische Techniken
- länderübergreifende Schulkooperationen
- weniger Dogmatik, mehr im Sozialen und Zwischenmenschlichen gestalten
- jeden Unterricht so flexibel wie möglich gestalten, ein Wechselspiel zwischen Theorie (40%) und Praxis (60%), mit Engagement Praxis vorführen und veranschaulichen, Bildnerische Erziehung mehr mit der Wirtschaft in Verbindung bringen



Franz Billmayer (Jahrgang 1954) Univ.Prof für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum Salzburg, leitender Redakteur des Fachblatts des BÖKWE.

- bewusst machen der Relevanz der BE: wir sind ständig von Bildwelten, von visuellen Reizen umgeben, Filme und Plakate bestimmen unser Leben, wir wollen uns einrichten, benötigen Wissen und Kenntnis über Farben und Formen, sowie deren Wirkung auf den Menschen, BE ist überall und immer vorhanden, selbst beim Design eines neuen Autos (das Integral aus Mathematik habe ich später nie mehr gebraucht)
- Zweimonatsprojekte mit starkem Praxisbezug, handwerkliche Arbeit

**Was sollte mehr gemacht werden?**

- Berufsperspektiven für die Schülerinnen und Schüler entwickeln, Sinnschöpfungsangebote
- sehr sensibel auf die Schülerkonstellationen reagieren, auf Wünsche eingehen, große Methodenvielfalt
- Kriterien gemeinsam entwickeln, was als gelungen gelten soll
- Kunstgeschichte spielerisch erarbeiten, Geschichten über Künstler erzählen
- den Schülerinnen und Schülern deutlich sagen, um welche Herausforderungen (= Lernziele) es bei der jeweiligen Aufgabe geht, was sie dabei entwickeln (= lernen) sollen
- Gruppenarbeit und Ideenfindung, Projektarbeit vor allem fächerübergreifend mit anschließender Ausstellung oder Präsentation

- sehr wohl Zeichnen und Malen lernen, denn dafür gehen die Schülerinnen und Schüler in den BE-Unterricht und nicht, um mit jedem Experiment schon ein Künstler zu sein
- Computer (an entsprechende Ausstattung gebunden), Film, Materialvielfalt
- Besuche außerhalb der Schule, Kunstreisen, Aufführungen, Präsentationen
- ab der ersten Klasse Kunstgeschichte und Exkursionen,
- zeitgenössische Kunst
- die Sinnhaftigkeit des Faches und von Themenstellungen mit den Schülerinnen und Schülern thematisieren
- Informationen über Jugendkultur mit vergangenen Kulturepochen vergleichen, vorsichtige Auseinandersetzung mit populären Bildmedien
- auf der einen Seite mehr auf die Bedürfnisse Jugendlicher eingehen, auf der anderen Seite klare Grenzen setzen (Entscheidungen treffen). Eine sinnvolle Pause während des Unterrichts machen, z. B.: Apfel essen
- handwerkliche anspruchsvolle Arbeiten wie z.B. Linolschnitt, Holzschnitt, damit klar vorgegebene Anweisungen (Technik) mit Einfällen (Freiheit) kombiniert werden können
- Bezug nehmen auf die Welt, in der die Jugendlichen leben und Bezüge

zur Geschichte und deren Veränderung nehmen (Logos, Design, Kleidung etc.)

**Was sollte weniger gemacht werden?**

- Naturstudium, Kunstgeschichte, freie Ausdrucksmalerei
- den Schülerinnen und Schülern ständig nur ein weiteres DIN A4 Blatt vor die Nase knallen (obwohl es so praktisch wenig Dreck macht ...)
- Druck über Noten
- weniger Spaßunterricht und darauf bauen, dass kein Notendruck herrscht
- langweilige Themen, jede Stunde zeichnen
- Weißes Papier austeilen
- unpräzise Untersuchungen
- Unterforderung in freier Themenwahl
- Kopien ausmalen, ganz freie Arbeiten
- Theorie
- beliebige Abfolge von beliebigen Themen ohne größeren thematischen Sinnzusammenhang
- Antworten schuldig bleiben
- Verdammung von bildnerischer Erziehung, Schülerinnen und Schüler nicht tot reden, nicht Künstlerinnen und Künstler und Techniken in den Vordergrund stellen
- Es sollte weniger polemisiert werden, nur Positives wird positiv in Erinnerung bleiben
- Theorie als „Schulunterricht“

**Helmut („Dino“) Breneis und Klaus Huemer**

**Comics nach Strich und Faden**

**Stick Together!**

Die Kooperation mit dem Next Comic Festival ([www.nextcomic.org](http://www.nextcomic.org)) war Ausgangspunkt für das inhaltliche Angebot dieses Workshops. *Comics nach Strich und Faden* stellt unterschiedliche Möglichkeiten ins Zentrum, Comics im Unterricht aufzuarbeiten und die Fächer Bildnerische Erziehung und Textiles Werken zum Thema zu verknüpfen. Warum soll nicht in BE gestickt werden? Warum soll im Textilen Werken kein Platz für theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Comics sein?

Bildgeschichten in der (Kunst-)Geschichte, Aufbau von Comics, Entwicklung eines Charakters, Zeichnerische Vielfalt, Rollenbilder: weiblich/männlich/androgyn, Dresscodes für Superhelden, die Technik des Stickens, Zeichnen mit Stickgarn und Nadel, Nähen von Collagen, etc.... Vor allem nach dem Wegfall des Textilen Werkunterrichts aus dem Schulfächerkanon (meist nach der 6.Schulstufe) wird in BE wenig mit textilen Materialien bewusst gearbeitet.

**Geschichten erzählen**

Am Beginn des Workshops stehen Beispiele aus der Bildgeschichten- und Comic-Historie. Diese kennen wir seit den szenischen Darstellungen der Höhlenmalereien, die von der Jagd, der Liebe und dem Tod erzählen. Die Ägypter und Römer stellen aufeinander folgende Bildsequenzen auf Wandmalereien, mittels Reliefs und auf Vasen dar. 843 n. Chr. wird der Bilderstreit, der die Christen entzweit, endgültig entschieden und 1071 entsteht mit dem Teppich von Bayeux ein bildgewaltiges textiles Zeugnis von der Schlacht um englisches Territorium.

Weitere Bildzyklen sind aus der Kunstgeschichte bekannt, so z.B. von William Hogarth (*Das Leben einer Dirne* und *Das Leben eines Wüstlings*) oder von Francisco de Goya (*Capriccios*). Erst Ende des 19.Jhts. entstehen Comics in der Form, in der wir sie heute kennen. *The Yellow Kid* (1896) und *The Katzenjammer Kids* (1897) erreichen bei ihrer Veröffentlichung in amerikanischen Zeitungen ein breites Publikum. In Europa verläuft diese Entwicklung mit dem französischen Comic *La Famille Fenouillard* (1889) und *Becassine* (1905) ähnlich.

Ab 1911 gibt es mit *Krazy-Kat* das erste Tier-Comic und ab 1913 folgen mit *Bringing up Father* und *Gumps* (1917) so genannte Familien-Comics. *Buck Rogers* und *Tarzan* tauchen im Wirtschaftskrisenjahr 1929 auf und markieren den Auftakt für die starken Superhelden. Es folgen *Dick Tracy* (1931), *Flash Gordon* (1934), *Superman* (1938), *Batman* (1939), *Spirit* (1941). *Girl Jane* wird 1932 zur weiblichen Vorkämpferin für *Wonder Woman*, die sich 1942 in die Riege der Superhelden einreihet. Viel später folgen dann weitere weibliche Titelfiguren wie *Little Annie Fannie* oder *Barbarella*.

1950 erblicken die legendären *Peanuts* – mit den Geschichten rund um Charlie Brown – das Licht der Welt. Für *Asterix und Obelix* ist 1961 die Zeit reif, um im Jugendmagazin *Pilote* von ihren Abenteuern zu berichten. Erst in den späten siebziger Jahren wird der Lasagne essende Kater *Garfield* zum neuen Star des Tier-Comic-Genres.

Schnell entwickelt sich der Vermarktungsbereich über die diversen



Zeitungen hinaus. Eigene Hefte, Fortsetzungsbände und Bücher erscheinen. Es folgt die Weiterentwicklung altbekannter Charaktere, die Animation bis hin zum Film. Vor allem Manga-Comics erfreuen sich größter Beliebtheit. Im Laufe der Jahrzehnte wird das Spektrum vielfältiger und bietet neben den klassischen Rollenbildern und Geschichten auch Figuren, Erzählstrukturen und Gestaltungsweisen, die sich vom gängigen *Mainstream* abheben.

**Gorillaz und Fashion Victims**

Dem Grundgedanken Beate Großeggerts folgend kommen die Ansatzpunkte für die Unterrichtsarbeit aus dem direkten Umfeld und Alltagsbezug der Jugendlichen. Abb.1 zeigt eine Unterhose mit Comic-Motiven aus der letzten H&M Kollektion Herbst 2009. Macht mich eine entsprechend gestaltete Unterhose zum Superhelden? Dienen die Darstellungen schlicht als lustiges Design? Was tragen Comichelden darunter? Die Transformation vom *Stino* (*Stink-Normalo*) zur Heldenfigur als ein möglicher Themenschwerpunkt.

Auf Abb.2 sieht man einen Teil der Cartoon-Pop-Band *Gorillaz*. Die Musikgruppe präsentiert sich medial (bei Bandfotos, Interviews, in Videos, ...) ausschließlich durch die von Comic-Zeichner Jamie Hewlett entworfenen Comicfiguren. Die tatsächlichen Musiker (rund um den *Blur*-Frontmann



Damon Albarn) verbergen sich hinter den gezeichneten und animierten Identitäten – ganz nach dem Motto ‚Ich als Comicheld‘. Hier können Überzeichnungen bis hin zur Karikatur passieren und es kann mit Fähigkeiten und Fertigkeiten gespielt werden, die in der Realität undenkbar sind.



Abb.3 zeigt eine Zusammenstellung von Kleidungsstücken und Accessoires mit Bezug zum Thema Comic. Diese soll in einer Modezeitschrift (Herbst 2009) den neuen Trend auch den Männern schmackhaft machen. Überhaupt lässt



sich aus dem Modebereich, der für Jugendliche ja oft einen besonders hohen Stellenwert hat, einiges zur Thematik



aufarbeiten. Der Bogen spannt sich vom Alltags- und Massenkleidungsstück T-Shirt (Abb.4) mit diversen Aufdrucken und Verfremdungen bis hin zum künst-



lerischen Haute Couture Objekt (Abb.5; Abb.6).

Das Buch *Superheroes – Fashion and Fantasy*, das anlässlich einer Ausstellung im Metropolitan Museum NY. erschienen ist, lässt keine Wünsche zum Thema offen. Es widmet sich der Entwicklung von Kostümen in gezeichneten Heldengeschichten und vergleicht diese mit ihren animierten und schließlich



verfilmten Nachfolgern. Außerdem wird in einzelnen Kapiteln (*the graphic body, the patriotic body, the virile body, the paradoxical body, the armored body, the aerodynamic body, the mutant body* und *the postmodern body*) beleuchtet, wie sich der Körper und das Aussehen ver-



ändern und die beiden Bereiche Comic und Mode sich gegenseitig beeinflussen (Abb.7 und 8)

Immer wieder werden Comics zitiert, werden Teile übernommen, dienen sie als Vorlagen für Prints und sie werden natürlich auch verfremdet. Wie in der Jugendkultur weit verbreitet, werden Bilder, Logos, etc. aus ihrem Kontext genommen, weiter bearbeitet und von den jeweiligen Gruppen in neuen Zusammenhängen verwendet (s. Beitrag von B. Großegger in diesem Band, S. 4ff). Abb.9 zeigt das veränderte Superman-Zeichen, das sich für die Marke



*Moschino* zu einem *M* im typisch blau-gelb-roten Design wandelt. Gleichzeitig wird mit dem Anzug und der Hornbrille sowie dem T-Shirt unter dem aufgeknapften Hemd auf die zwei Persönlichkeiten in einer Figur hingewiesen. Ein stärker verfremdetes Superman-Logo ist auf Abb.10 zu sehen. Der Schriftzug



*Is this the future?* zielt in einer Art Laufband den Rand des Tuches, das an ein Cape erinnert.

Anhand der meist stereotypen und übersteigerten Darstellungen von weiblichen und männlichen Rollenbildern lassen sich die Motivationen der Macher und die Identifikation der Betrachter mit den Klischees thematisieren. Wie werden diese durch das optische Erscheinungsbild der Charaktere gesteigert? Hautenge Outfits, tiefe Dekolletés, extrabreite Schultern oder Muskel-Shirts,

etc. – auch die Modemacher liefern hier im Halbjahrestakt immer neue Interpretationen, anhand derer man gängige Schönheitsideale und den spielerischen Umgang damit hinterfragen kann. Da-



bei sollten auch Begriffe wie Androgynität und Metamorphose Platz finden (Abb.11).

Einen nahe liegenden Berührungspunkt von Comics und Kunst gibt es natürlich in der Pop Art des 20.Jhts. Darstellungen und Produkte des Alltags finden sich plötzlich in vielfältiger Form im künstlerischen Schaffen von Leuten wie Andy Warhol, Roy Liechtenstein, Tom Wesselmann, usw. wieder. Auch die Street Art und Graffiti-Künstler bedienen sich der erzählenden Bildsprache und bringen eigenständige Ausdrucksformen in diesem Bereich hervor. Neben Keith Haring, der mit seinen ‚Strichmännchen‘ berühmt wird, ist der Brite BANKSY einer der bekanntesten Vertreter. Er bringt seine meist politischen und sozialkritischen Arbeiten jedoch nicht nur auf der Strasse an, sondern hinterlässt auch schon mal eigene Werke in



Museen. 2005 wird im British Museum seine Version einer Höhlenmalerei gefunden (Abb.12). Wir jagen immer noch wie damals, aber heute eben bequem mit dem Einkaufswagen ...

Aber auch Künstlerinnen wie Annegret Soltau (Abb.13), die ihre Collagen näht, oder Tracey Emin (Abb.14), die Bilder schon mal stickt, können als





zeitgenössische Vertreterinnen in eine Werkbetrachtung eingebunden werden. Zum Beispiel, wenn in der ersten Klasse Stick-Bilder entstehen, bei denen sich die SchülerInnen als Comicfiguren darstellen (Abb.15).

In der zweiten Klasse steht z.B. der Prozess von der Idee, über Entwurfsarbeit, Umsetzung bis hin zur Vermarktung im Zentrum eines Jeanstaschen-Projektes. Nach theoretischer Vorarbeit und dem Sammeln von Ideen werden Stickstiche aufgefrischt und beim Umsetzen der Entwürfe angewendet (Abb.16).



So entstehen Jeanstaschen (Abb.17), die dann bei einem Foto-Shooting entsprechend inszeniert werden. Bei der Weiterbearbeitung am Computer sind

erste Schritte im Adobe Photoshop-Programm ebenso Thema, wie das Setzen von Schrift, Farbgebung und Werbung allgemein (Abb.18).



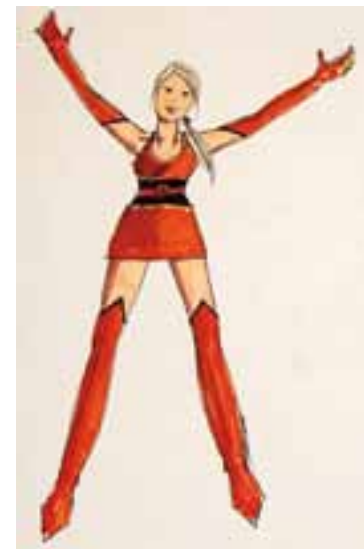
**Der Profi – Helmut „Dino“ Breneis**

Meist wird jedoch zum Thema Comic zeichnerisch gearbeitet. Der Einblick in die Arbeitswelt des Comic-Zeichners und Illustrators Helmut „Dino“ Breneis bietet hier die Möglichkeit, extern jemanden in die Unterrichtssituation einzubinden. Der gebürtige Grieskirchner arbeitete fünf Jahre in diversen Agenturen, bevor er sich 1993 selbstständig macht. Der Veritas-Verlag, Küfferle, Spar, Segafredo, UNO-Shopping, PEZ, Oberbank, Süddeutsche Zeitung, Bergland, etc. gehören zu seinen Kunden. Außerdem ist er für die Illustrationen vieler Durchstarten-Bücher verantwortlich und kennt die Bedürfnisse der jugendlichen Klientel. Da kann ein kleines Tier, das eigentlich nur zum Zweck der optischen Bereicherung einer Szene eingebaut wurde, plötzlich zum Liebling der Leserschaft werden und mithelfen, Inhalte noch besser zu transportieren.

Abgesehen von den Herausforderungen rund um die Gestaltung eines Charakters, Tipps und Tricks für die Umsetzung einer Idee und den Einsatz des Zeichenmaterials, erzählt er von den Anforderungen seines Jobs. Neben seinen beruflichen Erfahrungen mit diversen Kunden, dem Ringen, eine Idee auch entsprechend ausführen zu dürfen, und vielen spannenden Faktoren des Arbeitsalltags, berichtet er nicht nur uns, sondern steht auch schon mal vor

Schulklassen, für die er dann auf Zuruf auch noch zeichnet.

Im vorwiegend praktischen Workshop der Fachtagung steht es dann den TeilnehmerInnen frei, sich entweder mehr auf die zeichnerische oder auf die textile Umsetzung ihrer Ideen zu konzentrieren. Ausgehend von eigenen Entwürfen soll zwei- oder dreidimensional weitergearbeitet werden. Im Schulalltag können die textilen Werkstücke auf Keilrahmen gespannt, auf T-Shirts, als Wandbehänge, auf Taschen, etc. Einsatz finden. Dabei können Inhalte und Techniken da wie dort in BE oder Werken lustvoll eingesetzt werden. Lassen Sie eine Oberstufenklasse zur Abwechslung mal eine Collage mit der Hand nähen. Sie werden nach den ersten entsetzten Blicken (vor allem bei den Burschen) über das Arbeitsverhalten und die Ideen der Schülerinnen und vor allem Schüler überrascht sein. Die Abbildungen zeigen einige Impressionen des arbeitsreichen und lustigen Workshop-Vormittags.



**Buchtipps:**

- SUPERHEROES - Fashion and Fantasy (Metropolitan Museum of Art Publications), 2008 Yale University Press, ISBN 978-0-300-13670-8
- 50 KLASSIKER COMICS, 2004, Gerstenberg Verlag, Hildesheim, ISBN 3-8067-2556-X
- STORYBOARD DESIGN, 2008, Stiebner Verlag GmbH München, ISBN 978-3-8307-1343-2
- WALL AND PEACE, Banksy, 2007, Century Verlag, ISBN 1-8441-3786-4
- ANTI-KÖRPER Mode 1970-1988, J.Charles de Castelbajac, 1988, Hochschule für angewandte Kunst Wien, ISBN 3-900668-06-0

**Links:**

- SUPERHEROES : <http://www.metmuseum.org/special/superherOes/>
- [http://marvel.com/videos/361.Superheroes~colon~\\_Fashion\\_and\\_Fantasy\\_at\\_NYC~apos~s\\_Met](http://marvel.com/videos/361.Superheroes~colon~_Fashion_and_Fantasy_at_NYC~apos~s_Met)
- AUSTRIAN ILLUSTRATION: <http://www.austrianillustration.com/member.asp>
- BANKSY: <http://www.banksy.co.uk/>



**Helmut („Dino“) BRENEIS**

26. 12. 1967 geb. in Grieskirchen  
1982-1987 Ausbildung an der Fach-

schule für Gebrauchs- und Werbegravik, Linz, inkl. 1 Jahr Meisterklasse & Diplomabschluss  
5 Jahre als Graphiker in diversen Werbeagenturen, davon die letzten 3 Jahre bei der GGK Salzburg  
seit 1993 selbständig als Illustrator  
Kunden (u.a.): Veritas-Verlag, Küfferle, Spar, Segafredo, UNO-Shopping, PEZ, Oberbank, Süddeutsche Zeitung, Bergland...



**Mag. Klaus HUEMER**

1976 geb. in Linz  
1994 Studium an der Kunstuni Linz  
Lehramt: Bildnerische Erziehung und Textiles Werken  
1995 Studienrichtungsvertreter Textiles Werken  
1995 zunächst StudentInnenvertretung, später Schriftführer und Geschäftsführer im BÖKWE OÖ  
2000 Unterrichtspraktikum in Wels  
2001 Europagymnasium vom Guten Hirten Baumgartenberg

Ulli Lust

# Der Autobiographische Comic

## Comic – was ist das?

Unter Comics versteht der durchschnittliche Österreicher eine lustige gezeichnete Geschichte, die sich meistens an Kinder und Jugendliche richtet.



Wenn ich frage: Ist das ein Comic? ...  
... werden die meisten Menschen mit  
"Ja" antworten. Warum?

Dieses Bild ist in einem sehr typischen Stil gezeichnet, mit großen Augen, einem übergroßen Kopf, die Figur ist stark stilisiert. Es kombiniert Text und Bild, der Text steht in einer Sprechblase. Die Technik, Text in eine Sprechblase zu packen und mit einem zulaufenden Spitz einem Sprechenden zuzuordnen, wurde tatsächlich exklusiv für den Comic erfunden. Trotzdem handelt es sich bei dieser Zeichnung nicht um einen Comic, sondern nur um eine comic-hafte Zeichnung.



Das ist ebenfalls eine Zeichnung. Kriksi-kraksi, würden Schüler vermutlich sagen. Sie ist weder Comic noch comic-haft.



Mit zwei Strichen habe ich erreicht, dass der Knödel einem Comic ähnlich sieht. Das Bild zeigt plötzlich eine Bewegung, eine Bewegungsrichtung und eine Bildbegrenzung. Kriksi-kraksi ist zum Leben erwacht.



So (wird endlich ein Comic draus:

Ein Comic entsteht nämlich erst über eine Sequenz: Eine Folge von Bildern, die einen Vorgang beschreibt. Nicht die einzelne lustige Figur mit den großen glänzenden Augen ist ein Comic, sondern erst eine Abfolge von Bildern, in

der diese Figur in einer Handlung gezeigt wird. Beim Anblick eines einzelnen Bildes aus einem Film (Filmstill) würde ja auch niemand von einem Film sprechen.

## Zeichnender Erzähler

Der Comiczeichner ist ein zeichnender Erzähler, die Bilder, auch Panels genannt, werden wie Schrift von links nach rechts gelesen, anstelle von Buchstaben werden Zeichnungen gesetzt. Die Umrandung der Panels dient dazu, die einzelnen Abschnitte leichter erkennbar zu machen. Der Panelraum ist ein magischer Bildraum. Die Komposition der jeweiligen Bilder innerhalb der Panels hat Einfluss auf ihre Bedeutung.

Sprechblasen, Bewegungslinien, verschiedene zeichnerische Codes und vieles mehr gehören zu den technischen Hilfsmitteln, um dem Leser das Verständnis für die dargestellten Vorgänge zu erleichtern.

Die wichtigste Voraussetzung für einen Geschichtenerzähler ist es, verstanden zu werden. Sein Publikum

muss seine Sprache verstehen. Bilder sind eine universelle Sprache und können theoretisch auf der ganzen Welt verstanden werden. In der Praxis gibt es unterschiedliche visuelle Codes in den verschiedenen Kulturen, und es gibt Bildsprachen, die leichter zugänglich

sind und Zeichnungen, die hermetisch sind und sich nicht sofort jedem Betrachter erschließen. In der Kunst wird das gemeinhin als Vorteil betrachtet: wenn ein Betrachter ein Bild nicht versteht, sagt er vielleicht: „Das ist mir zu hoch. Ich verstehe dieses Bild nicht.“ Wenn ein Betrachter einen Comic nicht versteht sagt er: „Der Comic ist blöd, ich verstehe ihn nicht.“

Die hohe Toleranzschwelle, die sich die moderne Kunst mit vielen Mühen erarbeitet hat, greift bei einem narrativen Medium wie dem Comic nicht. Aber auch in der Literatur haben sich experimentelle, nicht-narrative Formen nicht durchgesetzt.

Deshalb wiederhole ich noch mal diesen Satz: Ein Geschichtenerzähler muss verstanden werden, es soll den Leser keine Anstrengung kosten, der Erzählung zu folgen.

Die Forderung mag banal klingen, in der Praxis aber ist es eine Frage, der sich der Comiczeichner ständig stellen muss. Für den Zeichner selbst ist es oft schwer zu beurteilen, ob dieses oder jenes Bildsignal in intendierten Sinn verstanden wird. Der Blick von außen ist hierfür unersetzlich, ich empfehle, dass die Schüler ihre Comics gegenseitig „lekturieren“ und in Gruppen ihre jeweiligen „Lesarten“ kommunizieren. („ich habe dieses so verstanden und jenes so“)

Wie ich bereits demonstriert habe, ist es nicht notwendig, bestimmte Zeichenstile zu beherrschen, um erfolgreich Comics zu machen. Ich zum Beispiel habe wenig Sympathien für die typischen Comic-Bildsprachen á la Donald Duck, Asterix, Sailormoon, Pockemons, u.v.a..

Ich finde diese Art der Typisierung schlicht nicht notwendig und künstlerisch uninteressant. Deshalb will ich mich damit auch nicht länger aufhalten.

Um noch mal zu unserem Kriksi-kraksi zurückzukehren: Wir sehen hier einen

wirren Knäuel, aber eigentlich kann man ihm eine Persönlichkeit zuordnen. Jede Zeichnung, und sei sie noch so rudimentär, birgt einen Ausdruck. Eine gerade Linie, eine gezackte Linie, eine ausgefranste Linie, jede dieser unterschiedlichen Linien vermittelt einen anderen Ausdruck. Den Willen vorausgesetzt sie zu lesen, erweist sich Zeichnung als ein machtvolles, ausdrucksstarkes Medium, das mit einfachsten Mitteln große Wirkung erzielen kann.

Zeichnung kann „gelesen“ werden, wenn sie naturidentisch nachbildet. Sie bietet noch einen weiteren Vorteil: Eine Zeichnung ist auch Zeichnen, ein visueller Code. ... Punkti Punkti Strichi Strichi, fertig ist das Mondgesicht. Um dem Gesicht Ausdruck zu verleihen braucht es nicht viel. Zeichnen sind eine einfache Sache. Ein paar wenige Signale können eine Geschichte erzählen. Dieser Aspekt ist für Sie interessant, weil sie es ja in der Mehrzahl mit ungeübten Zeichnern zu tun haben. Es kann ein ungeübter Zeichner auch mit einem geringen Arsenal an visuellen Codes beim Leser Verständnis hervorrufen.

Ein guter Comic ist nicht einer, der virtuos gezeichnet ist, ein guter Comic erzählt eine gute Geschichte. Nicht die guten Zeichner sind gefragt, sondern die guten Erzähler.

## Was ist eine gute Geschichte?

Das ist eine große mystische Frage, die leider niemand vollständig beantworten kann, und wer behauptet, es doch zu können, der ist ein Lügner.

Eines wiederum kann man unumwunden feststellen:

Eine gute Geschichte ist eine, die das Interesse des Lesers weckt. Glücklicherweise sind wir Menschen Individuen und nicht jede Geschichte weckt jedermanns Interesse, aber für denjenigen Leser, und sei es auch nur ein Einzelner, der wissen möchte, wie diese Geschichte weitergeht, wird sie im

selben Moment zur guten Geschichte. Zur Kunst des Erzählers gehört es nun, dieses Interesse bis zum Ende wach zu halten.

Autobiographisches Erzählen bietet mehrere Vorteile, um das Interesse des Lesers und auch des Erzählers – wieder ein Aspekt, der sie besonders interessieren dürfte – wach zu halten. Jugendliche beschäftigen sich gerne mit sich selbst, sie fragen: „Wer bin ich? Was bin ich?“ Möglicherweise kommunizieren sie diese Fragen nicht nach außen, aber es ist ein Thema, das sie genuin beschäftigt.

Es ist kein Geheimnis, dass viele erfolgreiche Autoren ihre Inspirationen aus dem persönlichen Erleben ziehen. Selbst erlebte oder beobachtete Szenen besitzen oft eine unmittelbare Kraft, wirken überzeugend und sind meistens auch origineller als ausgedachte Szenen. Jugendliche, die Geschichten erfinden, kopieren häufig Storylines, die ihnen irgendwo anders gefallen haben, je ähnlicher ihre Geschichte dem Original kommt, desto besser finden sie das eigene Werk. Eine autobiographisch inspirierte Geschichte, die Bekanntes variiert aber trotzdem ehrlich aus dem eigenen Erleben berichtet, interessiert den Leser meistens eher als eine Erfundene, denn sie weckt auch ein Gefühl von Vertrautheit, die Erinnerung an etwas, „das man kennt“. Ich habe gerade zum ersten Mal das Wort „Ehrlichkeit“ benutzt. Ehrlichkeit ist ebenfalls ein wichtiges Mittel, um zu guten Geschichten zu gelangen, dazu später mehr.

Es ist sogar so, dass ein und dieselbe Geschichte mit den selben Mitteln erzählt unterschiedlich bewertet wird, je nachdem, ob der Leser denkt, dass sie erfunden ist, oder dass sie „tatsächlich passiert ist“.

## Autobiografisches Erzählen

Ich selbst bin zum autobiographischen Erzählen eher durch Zufall gekommen.

Anfangen habe ich als Kinderbuch-illustratorin mit märchenhaften Stoffen, später habe ich für Zeitungen illustriert und mich dem Comic zugewandt. Die Synthese der beiden letztgenannten brachte mich zur Comicreportage. Das bedeutet: Journalistisches Arbeiten mit den Mitteln des Comic. Wo ein Autor eine Reportage in Textform verfasst, zeichne ich Reportagen in Comicform.

Von der Reportage zur Autobiographie war es dann nur noch ein kleiner Schritt.

Ich möchte an dieser Stelle eine hübsche Definition aus dem kleinen Literaturlexikon vorlesen:

„Die Reportage (lat. reportare = zurückbringen, überbringen, berichten) ist ein tatsachenbetonter, zugleich aber auch ein subjektiv gefärbter Erlebnisbericht, der über ein Ereignis anschaulich aus der Perspektive des Augenzeugen informiert und dabei Erzählung und Fakten mischt. Sie erweckt den Eindruck großer Unmittelbarkeit und versetzt den Leser in die Lage, das Berichtete nachzuempfinden.“

Den dicken autobiographischen Roman, den ich gezeichnet habe, könnte man nach dieser Beschreibung ebenso gut eine Reportage nennen. Ich finde es für unsere Belange nicht wichtig, ob die Heldin der Geschichte auch die Autorin ist, es reicht, dass die Autorin Augenzeugin ist dessen, was sie berichtet, dass sie aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich berichtet, dass sie eine Haltung zu dem Gegenstand entwickelt, über den sie berichtet.

Jetzt kommen wir endlich zur Aufgabenstellung des heutigen Tages.

Wir werden heute also einen Comic von einer Seite zeichnen.

Zuerst stehen wir vor der Aufgabe der Ideenfindung:

Jeder soll eine Geschichte erzählen, die er selbst erlebt oder beobachtet hat.

Ich möchte es weiter eingrenzen: es soll eine Geschichte aus dem Alltag sein. Eine kleine Episode.

Und zu guter Letzt: es soll eine peinliche Geschichte sein. Wir wollen Ihre Ehrlichkeit auf die Probe stellen, und außerdem ist mein Interesse als Leserin sofort geweckt, wenn Leute peinliche Geschichten erzählen.

Eine kleine peinliche Geschichte aus Eurem Alltag.

Wem das nun ein bisschen peinlich ist, dem möchte ich eine kleine Zuflucht gewähren: man kann sich im Comic auch mit einer Chiffre maskieren. Ich meine damit: sich selbst mit einem z.B.: Elefantenkopf zeichnen.

Die Alltagswelt sollte tatsächlich als Alltagswelt dargestellt werden, keine Phantasielandschaften bitte, aber bei den Köpfen dürft Ihr auch – bei Bedarf – auf eine Maske/Stilisierung zurückgreifen.

Eine Seite Comic zu zeichnen, ist eine kleine Aufgabe, es sollen auch nur kleine Geschichten erzählt werden, kurze Episoden aus dem eigenen Alltag, selbst erlebt oder zumindest selbst beobachtet.

Für den Anfang ist es leichter, mit einem festen Panelraster zu arbeiten.

Ein festes Raster hilft, ein Gefühl für Zeit und Rhythmus zu entwickeln. Die Zeichner können sich auf die Bildinhalte konzentrieren, ohne sich zusätzlich mit den Problemen der Seitenkonstruktion beschäftigen zu müssen. Im westlichen, vor allem im französischen Comic wird häufig mit festen Layoutrastern gearbeitet, im asiatischen Manga eher selten. Mangainspirierte Jugendliche variieren die Bildgrößen selbstverständlich, ihnen würde ich als Lehrer die Frage stellen,

wie sich die jeweiligen Panelgrößen zur inhaltlichen Aussage und zur Dramaturgie verhalten.

Alles Weitere werden wir anhand der praktischen Übungen besprechen.

Literatur:

- Scott Mc Cloud "Comics verstehen", Carlsen Comics
Will Eisner "Graphisches Erzählen", Comic Press Verlag
Akira Toriyama / Akira Sakuma "Manga Zeichenkurs" Carlsen Comics

Ulli Lust, Bibliographie:

- "Heute ist der letzte Tag vom Rest deines Lebens" avant-verlag
"Fashionvictims, Trendverächter, Bildkolonnen und Comicreportagen aus Berlin" avant-verlag
"Airpussy" employé du moi (Belgien)
"Pomme d'amour" Biblyothek & Delcourt (Frankreich)
"Operation Lächerli, Comicreportagen aus Basel" Edition Moderne
"Alltagsspionage - Comicreportagen aus Berlin" Monogatari
die Kinderbücher (Tyrolia, KinderBuch-Verlag) sind leider vergriffen

Deutsche Comictagebücher im internet:

- http://leafvangelova.myblog.de/
http://abyootifulday.blogspot.com/
http://susi--sorglos.blogspot.com/
http://www.18metzger.de/
http://www.schneeschnee.de
http://blog.beetlebum.de/
http://www.der-flix.de/
http://www.fonflatter.de/
http://gesternoch.blogspot.com/
http://ahoipolloi.blogspot.de/
http://www.lapinot.de/
http://zuckerfisch.blogspot.com/
http://www.zwarwald.de/
u.v.a.

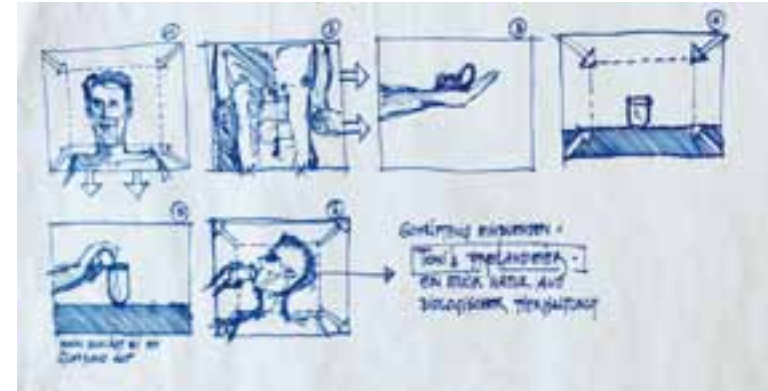
Gerhardt Ordnung

Ein paar Notizen zu Storyboards

Wenn Sie glauben, Storyboards seien so etwas wie „Malen nach Zahlen“ und finden nur im US-amerikanischen Blockbusterkino, bei Actionsequenzen und in Commercials Verwendung, dann besorgen Sie sich ganz einfach eine DVD von AMERICAN BEAUTY (Sam Mendes, USA 2001) und sehen Sie sich die Storyboard-Präsentation mit dem Dialog zwischen dem Regisseur Sam Mendes und seinem Kameramann Conrad Hall an. Eine Lecture in Film Sehen (und Film Verstehen) in 60 Minuten!

Ja, werden Sie nun sagen, wieder ein amerikanischer Film! Dann sollten Sie einmal die Homepage des Österreichischen Filmmuseums besuchen, denn dort finden Sie aktuell einen Eintrag über die SAMMLUNG MICHAEL HANEKE und dazu die Abbildung eines Storyboards aus DIE KLAVIERSPIELERIN (2001). Michael Haneke sagt in einem Interview: „Da ich zu jedem Film ein Storyboard mache, ist von vorneherein alles festgelegt, anders könnte ich meine Filme gar nicht machen. Alle Bilderauflösungen werden vorher gemeinsam von uns durchgegangen, aber im Grunde ist von mir alles vorgegeben.“

Was sind denn Storyboards nun? Man könnte sie als illustrierte Version eines Drehbuchs verstehen. Sie sind mehr oder weniger einfach gezeichnete Vorlagen bzw. Bildfolgen zur Erklärung von filmischen Ideen und bewegten Handlungen. Storyboards machen den zu produzierenden Film „sichtbarer“, bedienen sich der Dramaturgie von Bildabläufen und konzentrieren die Idee des Films auf sogenannte Schlüsselbilder. Storyboards geben Hinweise zu Bildinhalten, Kameraeinstellungen (Blickwin-



Storyboard machen Ordnung. Text: Ein Storyboard ist ein... Bilder: A grid of small storyboard panels with text and drawings.

kel und Perspektiven), Aktionen der Darsteller, dem Arrangement von Objekten und können bereits auch Schnittanweisungen enthalten. Für die arbeitsteilige Filmarbeit sind sie besonders hilfreich, denn jedes Teammitglied erhält mit einem Storyboard einen unmittelbaren und klaren Überblick über seine Aufgaben. Storyboards müssen keinen künstlerischen Ansprüchen genügen – sie sind keine grafischen Kunstwerke! Da oft von einer Analogie zwischen Comics und Storyboards gesprochen wird: beim Comic, bei der graphic novel, dem sequentiellen Erzählen, ist die Verweildauer beim einzelnen Panel (dem Einzelbild innerhalb einer Sequenz) vom Leser abhängig, und der Comic unterliegt kaum Normen in Form seiner künstlerischen

Gestaltung und seiner Inhalte. Für das Arbeiten mit Storyboards ist es zu Beginn jedoch sinnvoll, sich eines Rasters zu bedienen, wobei hier das Internet mit unterschiedlichen Download-Angeboten sehr hilfreich sein kann. Auch das bm:ukk hält auf seiner mediamanual Seite (www.mediamanual.at) eine Vorlage für den Ausdruck bereit.

1994 war alles noch ganz anders. Damals wurde ich eingeladen, im Rahmen eines Symposiums des Unterrichtsministeriums zum Thema VISUELLE BEGABUNG – Diagnostik und Förderung, einen Beitrag über das Medium SCHÜLERFILM – um dessen Aufwertung ich mich innerhalb des damaligen Österreichischen Kultur Service (öks) bemühte – zu gestalten



Gerhardt Ordnung
Studium Drehbuch, Regie, Produktion mit Diplom
Produktion an der Filmakademie Wien.
Langjährige Praxis und Erfahrung als aktiver Filmschaffender im österreichischen Film- und Kulturbereich (Buch, Bild, Regie, Schnitt, Trickfilm) und ab 1990 vielfältige Vermittlungstätigkeit im Bildungsbereich, darunter bis 2001 als Projektleiter für Film, Video und Neue Medien beim Österreichischen Kulturservice – ÖKS. Filmseminare und Workshops für LehrerInnen und SchülerInnen. Bis Juni 2006 wissenschaftlicher Mitarbeiter bei SYNEMA – Gesellschaft für Film und Medien, Unterrichtstätigkeit an verschiedenen österreichischen Schulen sowie am Pädagogischen Institut der Stadt Wien (AK-LG Medienpädagogik) und am filmcollege-Wien. Seit 2006 Geschäftsführer und Projektleiter des Vereins filmABC.



Ulli Lust
Geb. 1967 in Wien, zog 1995 Jahren nach Berlin, wo sie Graphik-Design studierte und heute als Comiczeichnerin lebt. Zu ihren Arbeiten gehören Comicreportagen mit pointierten Beobachtungen aus dem modernen Leben, oder die erotisch-mythologischen Erzählungen »springpoms«. Als Mastermind betreut sie den online-Verlag www.electrocomics.com, der e-books und comic strips einer wachsenden Riege internationaler Comiczeichner und Bildhändler publiziert.





Abbildungshinweis:  
Die Storyboards im Text  
stammen von Teilneh-  
merInnen aus dem  
Storyboardworkshop  
im Rahmen der BÖKWE  
Tagung Linz, 26.2.2010

und einen Text für die Publikation zu verfassen. Einen Teil der Lecture und einen Teil des Textes widmete ich den STORYBOARDS. Im akademischen Umfeld als exotischer Seitenstrang akzeptiert, gestaltete ich weiterhin kleine Seminare zu diesem Thema. So ergab sich beim Schülerfilmfestival YOUKI in Wels im Jahr 2000 ein zweitägiger STORYBOARD-Workshop. Die TeilnehmerInnen (SchülerInnen und LehrerInnen) lernten am ersten Tag einiges an Filmtheorie kennen und versuchten sich dann im zweiten Teil anhand eines Drehbuchauszugs der Eingangssequenz des Films „BIN ICH SCHÖN?“ (Doris Dörrie, D 1998) am Zeichnen eines Storyboards. Erstaunlich war, dass die TeilnehmerInnen mit zum Teil hochkomplizierten, filmischen Auf-

sungen – so nennt sich die Wahl der Kameraeinstellungen – absolute Originalität anstreben und dann erüchtert feststellten, wie technisch einfach der Film seine Geschichte erzählte.

Diese Vorgaben habe ich im Laufe der Jahre reduziert und versuche nun, mit einfachen Übungen den TeilnehmerInnen einen ersten Zugang zum einfachen Gestalten von Storyboards zu ermöglichen. Dazu habe ich aus dem Internet Abbildungen von Paaren „gefischt“ und sie in ein herkömmliches Präsentationssystem (PowerPoint, Keynote o.ä.) verpackt. Diese Paare werden nun auf die TeilnehmerInnen „aufgeteilt“, und diese wiederum entwickeln in einem ersten Schritt stichwortartig den „Background“ dieser Figuren, um sie damit als mögliche Filmfiguren zu

verstehen. In der zweiten Stufe, wo sich nun „Arbeitsgruppen“ zu den Paaren gefunden haben, ergeht an die einzelnen TeilnehmerInnen der Gruppen die Aufgabe, einen Werbespot zu einem bestimmten Produkt zu scribbeln. Vorgaben sind spezifische Produkte wie Lebensmittel, Möbel, Reisen, Versicherungen u.a. Gemeinsam präsentieren dann die Arbeitsgruppen ihr „Paket“ an unterschiedlichen Spots für die jeweilige Zielgruppe – das bestimmte Paar. Erschwerend kommt dazu, dass für den ganzen Entwicklungs- und Arbeitsprozess nur ein sehr knapper Zeitrahmen vorhanden ist, dafür jedoch die Ergebnisse pointenreich und erstaunlich vielfältig und kreativ sind!

Speziell bei bildnerischen ErzieherInnen und den SchülerInnen aus diesem

Unterrichtsfach – so meine Erfahrung bei begleitenden Aktivitäten an Schulen – zeigt sich in der praktischen Medienarbeit oft ein erschwerter Zugang zum Medium Film, wenn dieser vorrangig mit der Erstellung eines Drehbuchs, d.h. mit textlichen Vorgaben verbunden ist. Hier ist es ganz hilfreich, mittels solcher einfacher Übungen einen spielerischen, visuellen Einstieg in das Medium Film zu finden und Geschichten über Bilder zu entwickeln.

**Literaturhinweise:**

Begleiter, Marcie (2003) Storyboards – Vom Text zur Zeichnung zum Film, Verlag Zweitausendeins, Frankfurt a. M. (Das beste Buch über Storyboards und vieles mehr. Derzeit leider nicht verfügbar; Englische Originalausgabe: From Word to Image: Storyboarding and the Filmmaking Process, Michael Wiese Prod. | Neuauflage 2010)  
Cristiano, Giuseppe (2008), Storyboard



**Kleines Storyboard-Alphabet – für die Filmarbeit an Schulen zu verwenden!**

**S**toryboards bezeichnen ein Zwischenstadium zwischen einem Filmtext – einem Drehbuch und dem fertigen Film. Storyboards sind eigentlich ein Abfallprodukt, ohne künstlerischen Wert, nicht auf Dauer angelegt. Ihnen immanent ist die Abwesenheit von Dauer, sie sind Hilfsmittel, Skizze und nicht mehr. (Marcie Begleiter)

**T**rainieren Sie mithilfe von Storyboards mit Ihren SchülerInnen die Verwendung unterschiedlicher Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen, Lichtgestaltungen, aber auch Fragen der Montage, des Schnitts und des Einsatzes von Sprache, Musik und Geräusch!

**O**rganisieren Sie sich Filme auf DVD, bei denen Storyboardbeispiele im Begleitmaterial zu finden sind. Sehen Sie sich dazu die Filmausschnitte an und vergleichen Sie!

**R**ealisieren Sie gemeinsam mit Ihren SchülerInnen einen kurzen Clip, einen kurzen Werbespot. Beginnen Sie diesmal nicht mit einem Drehbuch, sondern zeichnen Sie zuerst ein Storyboard!

**Y**es, we can! - Jeder kann zeichnen! Viele LehrerInnen haben es schon in unterschiedlichen Seminaren bewiesen und dabei in kurzer Zeit erstaunliche Ideen entwickelt!

**B**eobachten Sie, notieren Sie und skizzieren Sie! Sie finden ununterbrochen kleine Quellen, die Sie dann im Bedarfsfall nutzen können!

**O**riginell werden können Sie immer noch! Zuerst ist es notwendig, einfachste technische Fertigkeiten zu erlangen und diese auch anzuwenden und umzusetzen. Dies gilt auch für die Arbeit mit den SchülerInnen!

**A**rrangieren Sie die einzelnen Bilder immer wieder neu und nehmen Sie damit auch schon ein wenig die Schnittrarbeit vorweg. Dies gelingt Ihnen mit der Verwendung von Post-it® Notes, die auch im Format A5 erhältlich sind!

**R**echnen Sie nicht damit, dass ein Film unbedingt gelingen muss. Auch wenn Sie ihn noch so gut vorbereitet haben. Und obendrein ist es so, dass „wenn 500 Menschen in einem Saal sind und einen Film anschauen, dann können wir annehmen, dass im Grunde jeder einen anderen Film erlebt.“ (Edgar Reitz, Regisseur)

**D**arum zum Schluss: „Wieder versuchen. / Wieder scheitern. / Besser scheitern.“ (Samuel Beckett)

Design – Grundlagen, Übungen und Techniken: Ein Kurs für Illustratoren, Regisseure, Produzenten und Drehbuchautoren. Stiebner Verlag

Katz, Steven D. (1998) Die richtige Einstellung – Shot by Shot. Zur Bildsprache des Films, Verlag Zweitausendeins, Frankfurt am Main 1998 (Sehr empfehlenswert, aber derzeit nicht im Handel verfügbar; Englische Originalausgabe: Film Directing Shot by Shot: Visualizing from Concept to Screen, Michael Wiese Prod. 1991)

Ordnung, Gerhardt (1994), Notizen zum Schülerfilm, in: Visuelle Begabung (Diagnostik & Förderung) Dokumentation des Symposiums, BMUK, Wien 1994

Readman, Mark (2003), Teaching – Scriptwriting, Screenplays and Storyboards for Film and TV Production, British Film Institute – Education, London

Fotos und Text:  
© Gerhardt Ordnung 2010  
Filmemacher, Filmvermittler, Geschäftsführer  
filmABC  
www.filmabc.at  
filmABC wird gefördert durch  
bm:ukk, Filmfonds Wien,  
Österreichisches Filminstitut, Fachverband der  
Film- und Musikindustrie

Bernard Bernatzik

# Mediale Bilder der Gewalt

Abb.1

In der „Venus mit Spiegel“ hält Velazquez an der Konvention fest, die Göttin, deren Schönheit sich jeder Darstellung entzieht, lediglich von hinten zu zeigen.

## Spiegel und Stil

Innerhalb der tibetischen Mythologie wird der Ursprung der Malerei in das 6. Jh. v. Chr. gelegt. Ihm ging, so die Legende, der Wettstreit zweier Könige voraus, die jedes Jahr Geschenke austauschten, stets bemüht, einander an Einfallsreichtum zu übertreffen. Auf der Suche nach der ultimativen Gabe fasste einer der beiden den Entschluss, ein Bild von dem damals noch lebenden Buddha herstellen zu lassen. Doch der beauftragte angehende Künstler sah sich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass ihn der Glanz, den der Erleuchtete ausstrahlte, zu sehr blendete. Erst als sich der Buddha dazu bereit erklärte, vor einem stillen Teich zu meditieren, konnte das Gemälde angefertigt werden: Der Maler betrachtete das Spiegelbild im Wasser.

Auch griechische Mythen berichten von der Macht der Spiegelbilder, das Überwältigende des allzu Schönen wie Schrecklichen auf ein für den Menschen erträgliches Maß abschwächen zu können. Das Göttliche sei nur im Spiegelbild erträglich, weil Spiegelbilder ontologisch reduziert seien. So weisen griechische Philosophen darauf hin, dass wir die Sonne – ohne Schaden zu erleiden – nur im Spiegelbild eines Wassers ansehen können.

In seinem Gemälde „Venus mit Spiegel“ (Abb.1) – entstanden um 1650 – hält Velazquez an der Konvention fest, die Göttin, deren Schönheit sich jeder Darstellung entzieht, lediglich von hinten zu zeigen. Kontrastierend mit diesem Rückzug ins Bild ist es die im Spiegel reflektierte Blickbahn, die aus dem Bild herausführt und den Betrach-



ter mit seinem eigenen Sehen konfrontiert. Zeitgenossen von Velazquez – so etwa Guillaume Courtois und Mario de' Fiori – experimentierten mit ins Bild geklebten tatsächlichen Spiegeln, um eine ähnliche Wirkung zu erzielen. Der Spiegel, verstanden als Schnittstelle zweier Realitätsebenen, erlaubte als Sujet, dass Velazquez seine berühmte Nachlässigkeit (betont flüchtig gemalte, unfertig erscheinende Partien kennzeichnen sein reifes Werk) als Stilkalkül in Szene setzen und schließlich auch auf die Fläche außerhalb des dargestellten Spiegels, sozusagen auf die Malerei selbst ausdehnen konnte. Die von den Italienern übernommene Technik des Sfumato sowie der für Velazquez so typische Einsatz breiter Pinselstriche und -flecke waren Zeichen ästhetischer Kompetenz und galten spanischen Kunstkennern als Prüfstein für das richtige Sehen von Malerei. Um sie beurteilen zu können, musste man auf Distanz gehen.

Andreas Prater weist in seinem Buch „Im Spiegel der Venus“ darauf hin, dass sich die von Velazquez angestrebte gesellschaftliche Rangerhöhung nur über den demonstrativen Verstoß gegen handwerklich-zünftige Qualitätsnormen erreichen ließ: „Die nachlässig souveräne Geste gegenüber dem Auftraggeber soll die Nobilität des Künstlers zum Ausdruck bringen... Nach Maßgabe

des Handwerks soll es sich sogar um schlechte Arbeit handeln.“ Und weiter: „Das Bild ist selbst zum Spiegel geworden, zum Spiegel der Einstellungen, Gefühle und Erwartungen, die der Betrachter an das Werk heranträgt, die sein Sehen bestimmen.“

Gemälde teilen mit dem Spiegel die Eigenschaft, Realität zu reduzieren: einer abgebildeten Eisenbahn etwa fehlt der Piff. Ihr *Stil*, die charakteristisch ausgeprägte Art ihrer Ausführung, überzieht – um es in Anlehnung an Umberto Eco zu sagen – die Gleichwahrscheinlichkeit des Ausgangsmaterials mit einem Code – vergleichbar der Klaviertastatur, die eine Ordnung, gleichsam eine Lochkarte, über die Gesamtheit aller möglichen Töne legt; Tonhöhen zwischen den Tasten bleiben ausgeblendet.

Jede Reduktion an Details (darauf hat der vielfach als Vater moderner Medientheorie bezeichnete Marshall McLuhan hingewiesen) beteiligt den Betrachter in erhöhtem Maß. McLuhan, der nach dem Grad dieser inneren Beteiligung des Rezipienten die Unterscheidung „heißer“ Medien (sie weisen eine hohe Informationsdichte auf) von detailarmen „kühlen“ forderte, behauptete 1964, dass Cartoons, Telefon, die freie Rede, Aphorismen, Wortspiele, hieroglyphische und ideografische Schriftzeichen, dunkle Brillen und weitmaschige Strümpfe, vor allem aber das Fernsehen nach einem hohen Grad der Vervollständigung durch den Rezipienten verlangen<sup>1</sup>. „Durch das Mosaikbild des Fernsehens kommt es zu einer totalen Einbezogenheit in eine allumfassende ‚Jetztzeit‘“ (McLuhan 1964). Indem uns das Fernsehen Bilder liefert, die zu keiner Zeit wirklich exi-

stieren, sondern nacheinander aufgebaut werden, die Wahrnehmung eines Fernsehbildes also von der Fähigkeit des Gehirns abhängt, die ganzen Pünktchen zu speichern und sie zu einem Bild umzusetzen, wird, so McLuhan, der Zuschauer quasi selbst zum Bildschirm: Das Fernsehen verlange eine starke Beteiligung und Einbeziehung der Gesamtperson. „Fernsehen engagiert uns. Vielleicht ist das der Grund, warum so viele Menschen sich in ihrer Identität bedroht sehen.“ (McLuhan 1967). Für den Umgang mit Medien ist nach McLuhan nicht ihr Inhalt entscheidend, sondern ausschließlich ihre Struktur, denn sie ist es, die unsere Wahrnehmungsgewohnheiten und -formen durchdringt. Der Inhalt unterliege der Dynamik der Form: „Das Medium ist die Botschaft“, so McLuhans berühmtester Slogan. Der Stilbegriff erfährt hier also eine Wendung ins Radikale, indem seine Interpretation als Code und die Frage, was durch diesen verstärkt bzw. unterdrückt wird, allein im Zentrum der Aufmerksamkeit steht.

## Ikonische Differenz

Der mit Sfumato und grober, ‚schlampiger‘ Malweise begonnene Weg setzt einen Prozess in Gang, an dessen Ende die moderne Malerei ihren Gegenstand schließlich aufgibt und selbst an dessen Stelle tritt (Stichworte: Purismus, Selbstreferenz). Die Freiheit, die Velazquez' Kunst sich den Dingen gegenüber nimmt, ist ein Vorbote für den Wirklichkeitsverlust, der einen großen Teil moderner Malerei kennzeichnet.

Gottfried Boehm, der Mitte der 1990er Jahre die Formel des ‚iconic turn‘ prägte, weist darauf hin, dass selbst Künstler der Minimal Art, die ihre Arbeiten von allem Inhalt, allem Imaginären befreien und Objekte ausdruckslos als ‚Objekte‘ nehmen wollten – gemäß der Maxime „What you see is what you get“ sollte die Wahrnehmung gerei-

nigt werden –, schließlich einräumen mussten, „dass noch die einfachsten Sachverhalte etwas zeigen können, die projektive Kraft der Wahrnehmung sich an ihnen ikonisch entzündet“ (Boehm). Boehms Begriff der ‚ikonischen Differenz‘ meint diese Verkettung von Material und Überschuss des Imaginären: das offenbar tief verankerte Bedürfnis im Menschen, auf Oberflächen, in Fund-



stücken, im Schmutz der Farbe, in wenigen Strichen beispielsweise eine Figur zu sehen (Abb.2). Umgekehrt verweist ikonische Differenz auf das Spiel mit der Aufmerksamkeit dem Material bzw. der Machart der Bilder gegenüber, die, wie wir später sehen werden, gerade bei Bildern mit schrecklichem Inhalt nie ganz außer Acht gelassen werden sollten.

## Emblem und Nachrichtensendung

Embleme, eine Erfindung der Renaissance, stellen Sinnbilder dar, die sich aus drei Teilen zusammensetzen:

1. einem Motto (ein Sprichwort, ein Bibelwort, ein Zitat aus der Antike etc.),
2. einer Abbildung,
3. einem Text (subscriptio).

Da sich im Emblem Motto und Abbildung nicht eindeutig aufeinander beziehen, richtete sich das Emblem früher mitunter als Rätsel an den Gebildeten bzw. Eingeweihten, um eine etwaige Zensur zu unterlaufen.

Die Bedeutung der Einzelteile (Bild, Motto, Text) ist erst im Kontext er-

schließbar. Der spannungsreichen Gegenüberstellung von Motto und Abbildung wird ein erklärender Text beigelegt.



Abb.2 (links)

Im Menschen gibt es offenbar ein tief verankertes Bedürfnis, auf Oberflächen, in Fundstücken, im Schmutz der Farbe, in wenigen Strichen etwas zu sehen.

Abb.3

Das Motto des Emblems „Gegen die Astrologen“ und die Abbildung scheinen im ersten Moment nicht zusammenzupassen und sollen den Betrachter zum Nachdenken bringen.

Beispiel (Abb.3): Dem Motto „Gegen die Astrologen“ folgt ein Bild des Ikarus, der soeben der Sonne zu nahe gekommen ist und ins Meer stürzt. Das Motto des Emblems und die Abbildung scheinen im ersten Moment nicht zusammenzupassen und sollen den Betrachter zum Nachdenken bringen. Der beigelegte Text warnt schließlich vor dem Hochmut der Astrologen, die vorgeben, alles erkennen zu können. Die Legende um Ikarus wurde seit dem Mittelalter gerne dann ins Spiel gebracht, wenn es darum ging, die Selbstüberschätzung des Menschen anzuprangern.

Götz Großklaus hat darauf hingewiesen, dass heutige Fernsehnachrichten einen ähnlichen Aufbau aufweisen. Im Folgenden seien seine Ausführungen kurz zusammengefasst.

Auch bei Nachrichtensendungen soll der Text regelmäßig dafür sorgen, dass der plötzliche Bild-Schrecken wieder unter Kontrolle gerät. Ein Themenblock innerhalb der Fernsehnachrichten dauert meist zwischen 60 und 90 Sekunden und wird in drei Schritten vorgestellt:

1. Man sieht den Nachrichtensprecher vor einem Bild (Bluescreen).
2. Man sieht eine Bildsequenz, einen

Film und hört den Sprecher im Off.  
3. Der Korrespondent wird gezeigt mit einem Vor-Ort-Statement bzw. einem Vor-Ort-Interview.

Im zweiten Teil gehört die Szene allein dem Fluss der Bilder. Sie konfrontieren uns wieder mit der bedrohlichen Erscheinung der Welt im Zustand der Zusammenhanglosigkeit, der Unordnung, im abstandslosen Nahbild der Live-Übertragung.

Im dritten Teil der Nachrichtenstruktur kehrt die Dominanz des Wortes zurück. Ein Korrespondent steht mitten im Geschehen und spricht darüber. Angesichts des „phobischen Potentials der Welt“ (Großklaus) erleben wir das Interview mit einem Experten grundsätzlich als beruhigend. In einer Welt globalisierter Risiken (Reaktorunfall, Atomkrieg, Bevölkerungsexplosion, ökologische Katastrophen etc.) gilt es, Ängste immer wieder abzubauen und wieder Vertrauen in abstrakte Systeme zu geben. Bilder und Worte dienen vermutlich seit jeher dazu, die Angst vor dem Unfassbaren in Symbole zu bannen.

Wie die Emblemik in der Renaissance gegen eine undurchschaubare werdende chaotische Welt – das junge naturwissenschaftliche Denken brachte viele neue verwirrende Daten hervor – nochmals das Ordnungsdenken des Mittelalters zu Hilfe ruft und mit wenigen Formeln das Weltgeschehen zu erklären versucht, so zielen auch neue Medien darauf ab, das Wahrgenommene zu strukturieren.

Die Kulturgeschichte lässt sich als zunehmende Entlastung von der Nähe des Realen verstehen. Dabei kommt es zur Schaffung immer komplexer werdender symbolischer Zwischenwelten, somit zu einem Denkraum, der vom Druck des Unmittelbaren und Nahen befreit – wobei aber das Wissen um die Künstlichkeit der Zeichen und Bilder niemals in Vergessenheit gerät. Mit

den neuen bildgebenden Medien wie Fotografie und Film scheint diese Distanz weggefallen zu sein. Obwohl die Bilder, ehe sie auf den Fernsehschirm kommen, eine Vielzahl von Codierungsschritten hinter sich haben, fühlen wir uns durch sie wieder abstandslos dem alten Chaos, den beängstigend nahe gerückten realen Ereignissen ausgesetzt. Fernsehbilder erleben wir meist als ungebrochene Konfrontation mit dem phobischen Material der Realität. Wie Großklaus meint, begegnen wir der Dichte und Nähe elektronischer Wirklichkeit mit der alten magischen Formel von Schrecken und Bannung.

Das Moment der Beschleunigung der Bilder ist dabei absolut neu: Noch das erste technische Bild, die Fotografie, kann beliebig lang betrachtet werden, doch die kurz gezeigten Bildeinstellungen auf den Fernsehschirmen verknappen die Zeit der Betrachtung und damit die Zeit symbolischer Verarbeitung. Das Wahrgenommene lässt sich nur noch nach rasch abrufbaren emotionalen Formen ordnen. Erst Sprache und Text durchbrechen den magischen Bild-Schock?

#### Zum Begriff des Schrecklichen

Jede Kultur besitzt neben einer Vorstellung des Schönen eine eigene Vorstellung des Hässlichen. Die griechische Mythologie etwa war reich an Gestalten wie Medusa, Minotaurus, an Faunen, Zyklopen, Chimären. Das Mittelalter kannte ein ganzes Arsenal merkwürdiger Wesen wie Faune, Androgynen, Astomoren, Kynozephalen, Pygmäen, Greife, Skiapoden. Viele dieser Monstrositäten wurden an den Kapitellen romanischer Klöster angebracht, was manche Theologen erzürnte, da sie darin eine Ablenkung „vom Meditieren über das göttliche Gesetz“ sahen (Bernhard von Clairveaux).

In der klassizistischen Auffassung wie auch in vielen anderen Epochen

wird die Schönheit als Qualität des Objekts gesehen, wobei auf der Suche nach allgemein gültigen Regeln bestimmte Vorstellungen von Harmonie und Proportion eine Rolle spielen. Ab dem 18. Jahrhundert beginnen sich jedoch Begriffe wie Genie, Geschmack, Einbildungskraft und Empfindung durchzusetzen, die uns erkennen lassen, dass sich eine neue Auffassung vom Schönen herausbildet. Diese Begriffe haben nichts mehr mit den Eigenschaften des Objekts zu tun, sondern sind Fähigkeiten oder Neigungen des Subjekts.

Eine ‚ästhetische Empfindung‘ liegt vor, wenn das Wahrgenommene einen spezifischen inneren, affektiven oder emotionalen Eindruck auslöst. Empfindung meint hier also nicht nur die Fähigkeit der Wahrnehmung des Schönen, sondern auch jene Einbildungskraft, die der Mensch benötigt, um den leblosen Werken der Kunst eine Lebendigkeit zu verleihen, die sie überhaupt erst zu einem Gegenstand der ästhetischen Aufmerksamkeit werden lassen.

Wurden bekanntermaßen in der Antike Schönheit, Ordnung und Wahrheit gleichgesetzt, so ist man im 18. Jahrhundert fasziniert von der Tatsache, dass man unter Umständen auch Schreckliches und Schmerzliches mit einer gewissen Lust betrachten kann. Moses Mendelssohn 1758: „Wie kann uns aber das Schreckliche, das Fürchterliche unter der Gestalt des Erhabenen froh machen?“

Maßlose Größe wie auch eine große Macht erzeugen ein Gefühl der Bedrohtheit und des Erschreckens, das, weil nur Vorstellung, in ein ästhetisches Empfinden, in Genuss umschlagen kann. Warum genießt man diesen Anblick, sofern man selbst nicht bedroht ist? Der Begriff des Erhabenen, der scharf von dem der Schönheit abgegrenzt wurde, sollte eine Antwort geben.

Unter dem Erhabenen verstand man alles, was das menschliche Maß über-

steigt: unermessliche Kräfte, unendliche Ausmaße. Das *Formlose* des Erhabenen ist es, das Schaudern auslöst.

Indem wir dieser Allgewalt der Natur standhalten, sie fasziniert betrachten, indem wir also das Gefühl des Erhabenen empfinden können, fühlen wir laut Kant unsere eigene moralische Stärke. „Am Himmel sich auf-türmende Donnerwolken,(...) Vulkane in ihrer ganzen zerstörenden Gewalt, Orkane mit ihrer zurückgelassenen Verwüstung, der grenzenlose Ozean, in Empörung gesetzt (...) werden desto anziehender, je furchtbarer (sie sind); wir nennen diese Gegenstände gern erhaben, weil sie die Seelenstärke über ihr gewöhnliches Mittelmaß erhöhen.“ (Kant). Kants berühmte Formel lautet hier: „Erhaben ist das, was durch seinen Widerstand gegen das Interesse der Sinne unmittelbar gefällt.“ Folgten wir unseren Sinnen, würden wir ja sofort fliehen.

Diese Überlegungen sind hilfreich, will man erklären, warum wir Tragödien und Katastrophenfilme lieben und oft einer Komödie vorziehen. Das ‚angenehme Grauen‘, welches das Erhabene auslösen kann, ist ein Spiel mit dem Bedürfnis nach Selbsterhaltung, ein Spiel, das uns angesichts einer fingierten Bedrohung unsere eigene Lebendigkeit erleben lässt. „Wir erfahren also durch das Gefühl des Erhabenen, dass sich der Zustand unseres Geistes nicht notwendig nach dem Zustand des Sinnes richtet, dass die Gesetze der Natur nicht notwendig auch die unsrigen sind, und dass wir ein selbständiges Prinzip in uns haben.“ (Schiller).

Im 18. Jahrhundert wird das Erhabene als das Schreckliche definiert, das man durch Steigerung des Hässlichen ins Unermessliche erhält. Das ‚Schreckliche‘ ist das Hässliche ins Maßlose, Unermessliche, Formlose gesteigert. Erhaben nennen wir etwas, gegen das wir „physisch den kürzeren ziehen, über-

welches wir uns aber *moralisch* erheben können“ (Schiller).

Eine andere Form des Hässlichen ist das Ekelhafte. Ekel ist kein Phänomen der Distanz, sondern eines der Nähe. Hier geht es in erster Linie um Geruch, Geschmack und Berührung: Schleim, Kot, Sperma, Erbrochenes, ein von Maden zerfressener Leichnam, Gestank usw. wenden sich zwar ebenfalls an die Sinne, waren aber bis in das 20. Jahrhundert hinein nie Material für die Kunst, allerdings hatten sie ihren Platz im Ritual (vgl. Schamanismus, Dionysos-Kult etc.).

Spätestens seit der wütenden Reaktion der Dadaisten auf die Ereignisse des 1. Weltkriegs spielt die Strategie des Schocks innerhalb verschiedener Tendenzen moderner Kunst eine wichtige Rolle, man denke etwa an den Wiener Aktionismus, an Performance, an Fotografen wie Salgado, Witkin u.a., für die es vor allem darum geht, alle Aspekte unserer Erlebniswirklichkeit zu fassen, dem Diktum Nietzsches entsprechend: „Seht hin! Seht genau hin! Dies ist euer Leben! Dies ist der Stundenziger an eurer Daseinsuhr!“ Hier ist es Aufgabe der Kunst, die schrecklichen Dinge des Lebens als Erhabenes bändigen zu können, um unsere Erfahrung davon zu vertiefen und unsere Widerstandskraft zu erhöhen, „so dass wir nicht an der Wahrheit zu Grunde gehen.“ (Nietzsche).

Kant hatte das Erhabene als „unangemessen unserm Darstellungsvermögen, und gleichsam gewalttätig für die Einbildungskraft“ beschrieben. Hier setzt im 20. Jh. eine zeitgemäße Interpretation des Erhabenen an und verleiht ihm eine eigentümliche Wendung, indem es überhaupt als die versuchte Darstellung des Nicht-Darstellbaren beschrieben und das notwendige Scheitern dabei zum Thema wird. Für die Beurteilung ‚schrecklicher‘ Bilder ist es, so meine These, entscheidend, ob diese prinzipielle Nicht-Darstellbarkeit *mittels stil-*

*istischer Verfahren* in den Blick gerückt wird: als Beispiel sei Oliver Stones „Natural Born Killer“ genannt; siehe weiter unten.

#### Dada und Situationismus

Erwin Piscator schreibt über den Horror des 1. Weltkriegs:

„Meine Zeitrechnung beginnt am 4. August 1914. Von da ab stieg das Barometer: 13 Millionen Tote / 11 Millionen Krüppel / 50 Millionen Soldaten, die marschierten / 6 Milliarden Geschosse / 50 Milliarden Kubikmeter Gas / was ist da ‚persönliche Entwicklung‘? Niemand entwickelt sich da ‚persönlich‘. Da entwickelt etwas anderes ihn.“

Gegen die verhasste bürgerliche Welt, die für das Unheil verantwortlich gemacht wurde, und eine von rigidem

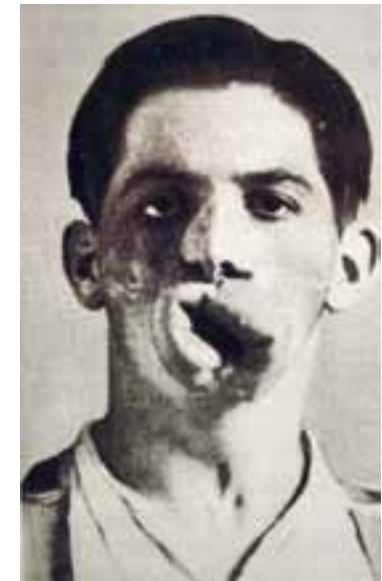


Abb. 4  
Simultan- und Lautgedichte sowie der daraus entwickelte Brutismus waren die dadaistische Antwort auf eine in Stücke gerissene Welt.

Ordnungssinn beherrschte Kultur, die mit Goethe im Gepäck auszog, um Franzosen und Russen auf Bajonette zu speißen, führte Dada Zufälligkeit, provokativen Unsinn und bewusst kindisches Auftreten ins Feld. Die junge Kunst der Collage, Lärmmusik, Gedichte, aus Zeitungsschlagzeilen gefertigt, die Präsentation von unvereinbaren Versatzstücken – schäbigen Überbleibseln einer kaputten Welt –, Simultan- und Laut-

Mag. Bernard Bernatzik  
Studium der Malerei  
(Akademie der Bildenden  
Künste Wien), Studium  
der BE und WE (Univer-  
sität für Angewandte  
Kunst Wien); freier  
Kunstschaffender im  
Bereich Medien, Musik/  
Bildende Kunst, Hörspiele,  
zahlreiche Ausstellungen  
im In- und Ausland,  
Hörspielproduktionen im  
Kunstradio, Musikinstal-  
lationen, Lehrtätigkeit für  
BE an der AHS

gedichte sowie der daraus entwickelte  
Bruitismus waren die dadaistische Ant-  
wort auf eine in Stücke gerissene Welt  
(Abb.4).

Hugo Ball (Dada Zürich): „Vielleicht  
ist das resolut und mit allen Kräften  
erwirkte Chaos und also die vollendete  
Entziehung des Glaubens notwendig,  
ehe ein gründlicher Neuaufbau auf ver-  
änderter Glaubensbasis erfolgen kann.  
Das Elementare, Dämonische springt  
dann zunächst hervor. Die alten Namen  
und Worte fallen.“

Richard Huelsenbeck (Dada Berlin):  
„Das wahnwitzige Simultankonzert von  
Morden, Kulturschwandel, Erotik und  
Kalbsbraten steigerte sich zu einem di-  
onysischen Rausch – zur Heiligkeit des  
Sinnlosen, zum Jubel des orphischen  
Unsinns.“

Der dadaistische Ruf „Dilettanten  
erhebt euch“ und „die dadaistische  
Logik, nach der man sich alles Triviale,  
den Schund und die Abfälle dieser Welt  
einverleibt, um dieser Assemblage an-  
schließend eine neue Bedeutung aufzu-  
stempeln“ (Tristan Tzara) prägten in der  
Folge Lettrismus, Situationismus und  
Punk.

Die im Frankreich der 1950er-Jahre  
gegründeten Lettristische und Situati-  
onistische Internationalen nahmen mit  
Blick auf Marx' Analyse der Warenform  
auch die Bilderwelt des modernen Kapi-  
talismus ins Visier. Der situationistische  
Kampfbegriff des ‚Spektakels‘ sollte  
das verborgene Projekt heutiger gesell-  
schaftlicher Kontrolle benennen, das  
den Bürger zum bloßen Zuschauer de-  
gradiert. Das Spektakel nimmt von den  
subjektiven Emotionen und Erfahrungen  
Besitz und macht aus diesen ehemals  
flüchtigen Phänomenen objektive re-  
produzierbare Waren. Ein Gegengift sah  
man im sogenannten ‚detournement‘,  
im Klauen und Neukombinieren von Kul-  
turversatzstücken, wobei es zuallererst  
um die Schaffung neuer Situationen

ging. Für das Filmemachen bedeutete  
das beispielsweise, die Bestandteile  
des Kinos neu zu mischen und teilweise  
getrennt ins Spiel zu bringen: Ton- und  
Bildspur etwa laufen nicht mehr syn-  
chron.

### Schreckens- und Kriegsbilder

In einem Dokumentationsfilm über den  
Kriegsfotografen James Nachtwey  
(„War Photographer“, Christian Frei,  
2001) stellt sich dieser die Frage: „Ver-  
diene ich mein Geld mit dem Leid ande-  
rer? Bin ich ein Blutsauger?“ Fotografen,  
die Gewalt und Leiden zeigen, sehen  
sich häufig mit dem Vorwurf konfrontiert,  
mit ihrer Arbeit den Voyeurismus zu  
bedienen. In seiner Antwort verweist  
Nachtwey auf den Vietnamkrieg: „Die  
Bilder, die wir aus Vietnam gesehen  
haben, haben gezeigt, was dort wirklich  
passiert ist. Sie standen im Gegensatz  
zu dem, was uns Politiker und Militärs  
erzählt haben.“

Antikriegsbilder wie etwa Picas-  
sos Guernica oder die Fotografien von  
Ernst Friedrich (brachte 1924 das Buch  
„Krieg dem Kriege!“ heraus) zeugen  
vom Glauben, man müsse das Grauen  
nur anschaulich genug darstellen, um  
den meisten Menschen die Ungeheuer-  
lichkeit und den Wahnsinn dieser Un-  
menschlichkeit begrifflich zu machen.

Zuschauer bei Katastrophen zu sein,  
die sich an einem anderen Ort ereignen,  
ist eine durch und durch moderne Er-  
fahrung. Eine These der amerikanischen  
Schriftstellerin Susan Sontag (gestor-  
ben 2004) besagt, dass das Gedächtnis  
mit Standbildern arbeite und somit  
die Grundeinheit der Erinnerung das  
einzelne Bild sei. Während Texte einen  
Zusammenhang klarmachen könnten,  
schockiere das Foto. Sontag weist da-  
rauf hin, dass man Fotos generell für  
authentisch hält, da sie im Gegensatz  
zu Handzeichnungen von einer Maschi-  
ne gemacht sind. In Wahrheit sei aber  
kein Foto eine objektive Wiedergabe der

Welt, Fotos seien immer schon eine In-  
terpretation der Wirklichkeit (durch Bild-  
ausschnitt, Beleuchtung etc.).

Tatsächlich gehöre es zu den Auf-  
gaben der Fotografie, das gewöhnliche  
Aussehen der Dinge zu verschönern.  
Sontag: „Deshalb ist man von einem  
Foto, das nicht schmeichelhaft wirkt,  
immer enttäuscht“. Vielleicht erklärt  
sich daraus das merkwürdig unwirkliche  
Gefühl, das uns bei der Betrachtung von  
Gräuelszenen auf schmucken Hoch-  
glanzfotos in Zeitschriften wie *Stern* etc.  
überkommt. Wir sind hier mitten in der  
Problematik der *Ästhetisierung von Leid*:  
Ein Gemälde, das einen Verstümmelten  
zeigt, bleibt im Reich der Ölbilder, wenn  
es auch noch so aufrütteln will.

In frühen Texten vertritt Sontag fol-  
gende These: „Das Problem mit auf-  
grund von Fotos ausgelöstem Mitge-  
fühl ist, dass es in Handeln umgesetzt  
werden muss, sonst verdorrt es. Es  
stellt sich die Frage, was man mit den  
geweckten Gefühlen tun soll. Es ist die  
Passivität, die abstumpft.“ (Sontag).

Ausgehend von der Überzeugung,  
dass die Wirklichkeit nur mehr in Form  
von Medien wahrgenommen wird,  
meint Sontag mit dem französischen Si-  
tuationisten Guy Debord, dass sich jede  
Situation heute in ein Spektakel ver-  
wandelt und fordert folgerichtig, blutrün-  
stige Bilder seltener zu veröffentlichen  
und spricht in diesem Zusammenhang  
von einer „Ökologie der Bilder“.

In ihrem 2003 veröffentlichten Buch  
„Das Leiden anderer betrachten“ re-  
vidiert sie diese Auffassung und meint  
nun unter dem Eindruck der Kriege am  
Balkan: Opfer haben ein Interesse daran,  
dass ihr Leiden dargestellt wird. Kriegs-  
fotos stellen immer auch die Frage: Wer  
hat das, was auf dem Bild zu sehen ist,  
verursacht? Wer ist verantwortlich? Ha-  
ben wir eine bestimmte Situation bisher  
fraglos akzeptiert, die in Frage gestellt  
werden sollte?

Sontag empfiehlt, das Mitgefühl bei-  
seite zu rücken und stattdessen darüber  
nachzudenken, wie unsere Privilegien  
und das Leiden anderer überhaupt auf  
der gleichen Landkarte Platz finden kön-  
nen.

### Zur Beurteilung von Schreckensbildern

Zwei Beispiele:  
Das Bild „Tote Kommunarden“ (1871;  
Abb. 5) von Andre A. E. Disderi zeigt  
anonyme Mitglieder der Pariser Kom-  
mune, die von Soldaten der regulären  
Armee erschossen wurden und die  
man, bevor sie begraben wurden, noch  
rasch ‚portraitierte‘. Das Foto verstößt  
in zweifacher Hinsicht gegen damals  
geltende Regeln von Anstand und Mo-  
ral: Es werden geschändete, teilweise  
nackte menschliche Körper gezeigt,  
ihre Gesichter sind unverdeckt. Die  
Leichen sind nummeriert, was an eine  
Inventarisierung denken lässt, wobei  
aber keine Ordnung in der Nummerie-  
rung auszumachen ist.

Hier handelt es sich um ein Dokument  
der Macht der Sieger über die Aufstän-  
dischen. Nach der Niederschlagung der  
Pariser Kommune kam es zu massen-  
weisen Erschießungen am Friedhof. Das  
Bild wurde zur Ikone, zur Bildmetapher  
für das Ende einer kurzen Utopie.

„Un Santo Oscuro“ (1987; Abb.6) von  
Joel-Peter Witkin ist eine bizarre Alle-  
gorie, die bis heute polarisiert. Witkin  
verwendet keine Computer und colla-  
giert nicht, bearbeitet allerdings die Ne-  
gative. „(Ich fotografiere) Missgeburten  
jeder Art, Idioten, Zwerge, Riesen,  
Verwachsene, Transsexuelle vor der  
Operation... alle, die ohne Arme, Bei-  
ne, Augen, Brüste, Genitalien, Ohren,  
Nasen, Lippen geboren werden“ (Wit-  
kin). Vorwurf der Kritiker: Witkin miss-  
brauche Behinderte für sein makabres  
Schauspiel. Die Abgebildeten selbst  
loben die Art, wie er sie würdevoll zum



Abb.5  
Das Bild „Tote Kommu-  
narden“ von 1871 zeigt  
anonyme Mitglieder der  
Pariser Kommune, die von  
Soldaten der regulären Ar-  
mee erschossen wurden  
und die man, bevor sie  
begraben wurden, noch  
rasch ‚portraitierte‘.



Abb.6  
„Un Santo Oscuro ist eine  
bizarre Allegorie, die bis  
heute die Gemüter der Be-  
trachterInnen polarisiert.

Gegenstand seiner Kunst macht, wäh-  
rend sie in der Gesellschaft versteckt  
und ins Abseits gedrängt werden.

Witkin hörte von dem Mann ohne Ge-  
sicht und Gliedmaßen, ohne Wimpern  
und Augenlidern, der von Kindheit an  
Ziel des Spotts war, und inszenierte ihn  
als Märtyrer („für mich war er ein Mär-  
tyrer des Lebens“). Witkins Bilder sind  
langwierig arrangierte Ensembles, wo-  
bei im Vorfeld viele Skizzen entstehen

und schließlich die Negative bearbeitet  
werden, um den Bildern die Aura des  
zeitlich Entrückten zu geben.

Mit schrecklichen Bildern konfrontiert  
sollten wir uns fragen:

- Wollen sie abschrecken? Handelt es  
sich um Bilder der Macht?
- Wollen sie Leid heroisieren, somit  
den status quo festigen? Auch  
wenn Arno Breker und Leni Riefen-  
stahl später beteuerten, sie wollten

Abb.7  
Verkommt das Bild im  
Lauf der Zeit zu einem  
lediglich schönen Bild in  
einem Kunstmuseum?

nur schöne Bilder herstellen: der Kontext ist wichtig.

- Wollen sie wachrütteln, unsere Empörung wecken, somit Veränderung einklagen? Problematik am Beispiel Wolf Vostell (Abb.7): In bester Absicht setzt er auf aggressive Maltechnik und Farbspritzer, um dem Thema gerecht zu werden. Verkommt das Werk nach einiger Zeit zu einem lediglich ‚schönen Bild‘ im Museum?
- Wollen sie uns mit unabdingbaren, aber von uns gerne zur Seite geschobenen existentiellen Themen konfrontieren und zielen somit auf erhöhte Sensibilität und Selbstbetrachtung?
- Lassen sie sich als albraumhafte Kehrseite einer gesellschaftlichen Situation lesen (vgl. Katastrophenfilme in der westlichen Vorstadt-Idylle; Otto Freundlichs ‚Der Neue Mensch‘ auf dem Umschlag des NS-Katalogs ‚Entartete Kunst‘)?

Während innerhalb der Kunst durch Betonung der Eigengesetzlichkeit der Medien (Beispiel: das Zerkratzen der Foto-Negative bei Witkin) die Distanz zum Dargestellten verstärkt wird – um „durch die sublimierende *Distanz des Stils* das Leben in allen Aspekten umso intensiver erleben“ zu lassen (Adorno), um unsere Erfahrungen zu vertiefen und unsere Widerstandskraft zu erhöhen, „so dass wir nicht an der Wahrheit zu Grunde gehen“ (Nietzsche) – wird innerhalb des Journalismus nur allzu gerne vorgegeben, man könnte die Wirklichkeit direkt abbilden. Das Gemachte an den Bildern (Auswahl, Ausschnitt, Kontrasterhöhung, Einfärbungen etc.) soll hier möglichst unbemerkt bleiben.

Ein Beurteilungskriterium gegenüber Darstellungen von Grausamkeiten liegt sicherlich darin, in welchem Ausmaß der Künstler/Journalist den Betrachter zwingt, sich bei der Betrachtung der



Bilder selbst zu beobachten – ob der Betrachter also aus der voyeuristischen Hingabe an den Augenkitzel immer wieder herausgerissen wird, um darüber nachzudenken, inwiefern „unsere Privilegien mit dem Leiden anderer verbunden sind, der Wohlstand der einen die Armut der anderen zur Voraussetzung hat“ (Susan Sontag).

In dieser künstlerischen Arbeit an der „Distanz des Stils“ (Adorno) liegt aber immer auch die Gefahr der Ästhetisierung von Leid und Schrecken: der Stil drängt sich selbst als hübscher Augenkitzel, als ästhetisches Angebot in den Vordergrund.

Beispiel: Film „Natural Born Killer“ (Oliver Stone): Mit Hilfe von in den Avantgarde-Filmen der letzten Jahrzehnte entwickelter Verfremdungstechniken (Kratzer, Farbeffekte, sitcom-Szenen etc.) wird das Kinopublikum immer wieder aus dem Geschehen auf der Leinwand in den Kinosaal zurückgeholt. Für kurze Zeit ‚aufgewacht‘ und distanziert erlebt der Zuschauer, worin die Anziehung von Hollywood-Filmen liegt, worauf ihre Verführungsstrategien gründen.

Die Zitate von Adorno, Kant, Mendelsohn, Nietzsche und Schiller stammen aus: Umberto Eco, *Die Geschichte der Schönheit*,

**Literatur:**

Boehm, Gottfried: Jenseits der Sprache? Anmerkungen zur Logik der Bilder, in: Christa Maar, Hubert Burda (Hg.), *Iconic Turn*, Köln, 2004  
 Cage, John: McLuhans Einfluss, in: Kostelanetz, Richard(Hg.): *John Cage*, Köln, 1973  
 Eco, Umberto: *Das offene Kunstwerk*, Frankfurt/Main, 1977  
 Eco, Umberto: *Die Geschichte der Schönheit*, München, 2004  
 Finlay, Victoria: *Das Geheimnis der Farben, Eine Kulturgeschichte*, München, 2003  
 Großklaus, Götz: *Medien-Bilder*, Frankfurt/Main, 2004  
 Koetzle, Hans-Michael: *Photo Icons*, Köln, 2005  
 McLuhan, Marshall: *Die magischen Kanäle*, Düsseldorf, 1964  
 McLuhan, Marshall: *Das Medium ist die Massage*, Berlin, 1984  
 Pater, Andreas: *Im Spiegel der Venus*, München, 2002  
 Sontag, Susan: *Über Fotografie*, Frankfurt/Main, 1980  
 Sontag, Susan: *Das Leiden anderer betrachten*, Frankfurt/Main, 2005

- 1 Diese These hatte ungeheuer großen Einfluss auf die Kunst der 60er- und 70er-Jahre. Vor allem Fluxus- und Happeningkünstler im Gefolge von John Cage beriefen sich darauf und betonten die Rolle der Partizipation des Zuschauers.
- 2 Stichwort Schule: Bildkompetenz bedeutet Nachrichtenbildern gegenüber das präsent gehaltene Wissen um die erwähnten Codierungsschritte.

**Rainer Sturm**

# Der „neue“ Lehrplan für Technisches Werken an Volksschulen

## Anregungen für einen Paradigmenwechsel auf dem Weg zur Technischen Bildung

Betrachtet man die Geschichte der Werkerziehung, so pendelt ihr Lehrplan immer wieder hin und her zwischen schöpferischer und konformistischer Orientierung. In Aufbruchzeiten wie der historischen Reformpädagogik soll er Kreativität, Selbstbestimmung oder gar Aufhebung von gesellschaftlichen Entfremdungsphänomenen fördern, in Epochen des reaktionären Rollback wird er der berufsvorbereitenden Disziplinierung, der Anpassung an fremdgesetzte Anforderungen und der Anerziehung von Arbeitstugenden unterstellt. Zu allen Zeiten aber ist er auf „Arbeit“ als Prozess der Herstellung von intendierten Ergebnissen bezogen, einmal eher „handwerklich“ (Handarbeitsunterricht), einmal eher „technisch“ (Technisches Werken), einmal eher „politisch“ (im Sinne der Arbeitslehre).

Der Lehrplan der Volksschule im Bereich Technisches Werken aus dem Jahre 1979 wurde unter der Leitung von Prof. Gustav Zankl erstellt und war bis zum Jahr 2007 gültig. Der Lehrplan 1979 führte

- die Werkziehung als „gemeinsames Unterrichtsfach“ – sowohl das textile Werken als auch das technische Werken waren in einem Unterrichtsgegenstand vereint.
- Es gab keine deutliche Trennung der Bereiche „textil“ bzw. „technisch“ im Fächerkanon
- Die Gliederung des Faches war nach

den Schwerpunkten eingeteilt:  
**Schwerpunkt A** – Produktgestaltung im textilen Bereich  
**Schwerpunkt B** (technischer Bereich) – mit den Fachbereichen Bauen-Wohnen, Technik, Produktgestaltung  
 ■ Im Lehrstoff befanden sich nur Angaben von Grobzielen, teilweise ohne konsequente Nennung von praktischen Beispielen und  
 ■ didaktische Grundsätze waren als solche nicht ausgewiesen – sie wurden im Abschnitt des Lehrstoffes erwähnt.

Ab dem Schuljahr 2007/08 bekam dieser Lehrplan eine Neufassung. Bei den anregenden Diskussionen des Lehrplan-Autorenteam stellte sich immer wieder heraus, dass der von Prof. Zankl initiierte (und mitverfasste) – zum Zeitpunkt des Arbeitsbeginns mittlerweile 25 Jahre alte Lehrplan – inhaltlich KEINER nennenswerten Veränderung bedarf. Für diesen „Weitblick“ verdient Prof. Gustav Zankl die größte Hochachtung! An Veränderungen wurde vorgenommen:

- die eindeutige Trennung der beiden Unterrichtsfächer Textiles Werken und Technisches Werken,
- Anpassung der Gliederung an die anderen Fachlehrpläne der Volksschule,
- Es wurde ein spiralcurricularer Aufbau des Lehrstoffes im Hinblick auf und als Basis für den Lehrplan der

Hauptschulen und Allgemeinbildenden Höheren Schulen beachtet – wobei die Novellierung des Vorschullehrplans offen blieb!  
 ■ begriffliche Anpassung der drei Fachbereiche an die Sekundarstufe 1  
 ■ einige wenige inhaltliche Aktualisierungen  
 ■ und die Möglichkeit der Benützung einfacher Maschinen durch die Schüler und Schülerinnen

Die besondere Problematik des Technischen Werkens konzentriert sich im Attribut „allgemeinbildend“ an den Schulen. Der technische Werkunterricht, um den es uns geht, wird erteilt bevor Schülerinnen und Schüler eine Berufs- oder Studienentscheidung getroffen haben. Er muss aber von anderer Art sein – er muss generalistisch sein und Technik als kulturelle Erscheinung begreifen.

Durch die technisierte Umwelt wurde es notwendig, unser Verständnis von Technik zu verändern und zu vertiefen. Das hatte Folgen für den inhaltlichen Umfang des Technikunterrichts und von Technischer Bildung. Die Erweiterung ergab sich daraus, Technik konsequenter als menschliches Handeln zu begreifen, als das Handeln mit zweckhaften Artefakten. (Abb.1)

In der ersten Zeit – nach Einführung des Lehrplans für Technisches Werken im Jahr 1979 – hatte man sich allzu sehr auf die Artefakte und ihr Erdenken („Er-



Rainer Sturm (1951); Lehramtsstudium; Schuldienst an Wiener Schulen; seit 1989 Lehrtätigkeit an der Päd. Akademie der ED Wien; nunmehr Professor an der Kirchlichen Päd. Hochschule Wien/ Krems (Fachdidaktik und Fachwissenschaft in allen Studiengängen); Ko-Autor und Koordinator des Lehrplans für TW an Volksschulen; Proponent des Fachdidaktikprojekts IMST und des Thematischen Netzwerks TW; Vorsitzender der Fachgruppe TW der ProfessorInnen an Päd. Hochschulen; diverse fachdidaktische Publikationen; Schulbuchautor.



Abb.1  
Lehren als Moderation



Abb.2  
Technologie Bohren und Anordnen von Einzelelementen in der GS 1



Abb.3  
Forschend-experimentierendes Lernen

finden“) fixiert. Damit hatte man durchaus den Kern der Technik getroffen, denn die konkreten, künstlichen Gebilde gehören nach dem Technikbegriff der realistischen Technikphilosophie unbedingt zur Technik. Aber die technischen Objekte sind nicht mit Technik identisch. Zur Technik zählt außerdem das menschliche Handeln, das die Objekte stets umschließt. Erst das Einbeziehen des menschlichen Handelns zeigt die Technik als menschliches Phänomen.

Den Pionieren des Technikunterrichts (in Deutschland: Mehrgardt, Klöckner, Gunter Otto, Sellin, Wilkening, und in Österreich Zankl, Eckel, Halamiczek) konnte noch nicht klar sein, was genau Technische Bildung ist, was inhaltlich dazu gehört. Denn das ist einerseits vom Technikverständnis und andererseits vom Grad der Erforschtheit der Technik abhängig.

Es bleibt dabei auch noch die Grundfrage: Was macht unter jeweils verschiedenen Bedingungen und in der weitläufigen Schullandschaft die gute Lehrerin/den guten Lehrer aus? Es ist jene Lehrkraft, die ihre Schülerinnen und Schüler ernst nimmt, im Lernen fordert und die Begabungen erkennt und fördert. Das erfordert von den Lehrkräften, dass sie sich mit den zu vermittelnden technischen Inhalten auseinandersetzen und diese für ihre Schüler exemplifizieren und elementarisieren. (Abb.2)

Dort wo der Unterrichtsgegenstand Technisches Werken methodisch-didaktisch heute richtig eingesetzt wird, ist er der Ort der systematischen Vermittlung arbeitsbezogener Kompetenzen. Hier lernt man, wie man Ziele entwickelt, Pläne anfertigt, Prozesse organisiert, Arbeitsteams bildet, Verantwortungen verteilt, Arbeitsschritte koordiniert, Konflikte im Griff behält, Produkte herstellt, Präsentationen aufbereitet und Ergebnisse evaluiert.

So gesehen bedeutet das aber, dass Lehren mehr sein muss als reine Wis-

sensvermittlung in Form von Arbeitsanleitungen zum Nachbau von Werkstücken. Im Sinne einer Technischen Bildung soll sich der/die Lernende durch eine von Lehrern/Lehrerinnen vorgegebene „Lernstofflandschaft“ bewegen. Innerhalb dieser „Lernstofflandschaft“ sind für Schüler/-innen verschiedene Lösungswege gangbar. Das erfordert von Lehrkräften „Lehren“ als „Moderation“ zu verstehen. Moderiert wird ein forschend-experimentierendes Lernen, durch das Schüler und Schülerinnen soziale, personale und fachliche Kompetenzen erwerben. (Abb.3)

In diesem Sinne vermittelt der Unterrichtsgegenstand Technisches Werken das gesamte Arsenal moderner Innovationsstrategien: Netzplan und Projektorganisation, Moderationstechnik und Gruppendynamik, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung, Lernstrategien und Handlungsfor-

schung. Dann wird jene Selbstorganisationsfähigkeit vermittelt und trainiert, die die Lernenden nicht nur in ihrem späteren Arbeitsleben als hoch spezialisierte prozessunspezifische Qualifikationen einsetzen, sondern die auch ihre persönliche Entfaltung und ihre Beteiligung an der sozialen, politischen und kulturellen Entwicklung der Gesellschaft fördern kann.

Technik ist ein unabdingbarer Bestandteil zeitgemäßer Allgemeinbildung: Ohne ein grundlegendes technisches Wissen, ohne elementare technische Fähigkeiten würden wesentliche Möglichkeiten des einzelnen Menschen brachliegen, und: ohne technisches Wissen bleibt dem einzelnen auch ein entscheidender Teil unserer Welt unverständlich. (Abb.4)

Aber es fehlt eine explizite Kulturtheorie der Technik und damit eine wichtige Voraussetzung für ein Konzept Technischer Bildung.

An sich müsste die Forderung nach Technischer Bildung nicht nur von uns



Abb.4  
Transfer zur Technischen Realität

technischen Werkerzieherinnen und Werkerziehern erhoben werden. Ihre Wichtigkeit müsste auch von denen erkannt, ausgesprochen und begründet werden, die sich um die Beschaffenheit allgemeiner Bildung zu kümmern haben.

Das sind auf wissenschaftlichem Gebiet die übergreifenden pädagogischen Disziplinen wie die Allgemeine Pädagogik und Schulpädagogik. Auf dem praktischen Sektor, also bei der Verwirklichung der Bildung, sind es die verantwortlichen Politiker.

Aber auf beiden Ebenen werden Technische Bildung und Technikunterricht übergangen. Die Pädagogen, die sagen müssten, was Bildung heute bedeutet, was ihre Substanz zu sein hätte, wie ein Bildungskanon auszusehen hätte, kümmern sich nicht um diese Aufgabe. Was der Unterricht vermitteln soll – eine zentrale pädagogische Frage – scheint sie kaum zu interessieren. Bei der Verwirklichung von Bildung holen sich die Politiker teilweise selbsternannte Bildungsexperten oder/und „SchülerInnenombudsmänner“ als Berater.

Wo wir für unser Anliegen der Technischen Bildung Rückenwind bräuchten, herrscht nicht nur Windstille – nein: uns weht Wind ins Gesicht! Deshalb müssen wir uns verstärkt darum kümmern,

den Bildungswert der Technik und die Notwendigkeit eines entsprechenden Technikunterrichts überzeugend darzustellen.

Aus diesem Grund hat sich die Fachgruppe des Technischen Werkens 2005 entschlossen, dem Projekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) beizutreten. Durch die Aufnahme in das Projekt IMST ist es möglich, finanziell geförderte Unterrichtsprojekte mit Schulklassen durchzuführen. Diese Möglichkeiten ließen sich viele Kolleginnen und Kollegen nicht entgehen, was darin gipfelte, dass die Fachgruppe 2008 besonders dadurch auffiel, dass das Technische Werken gleich zwei Siegerprojekte stellte, die mit dem IMST-Award – einem Geldpreis in der Höhe von € 1.500.- – ausgezeichnet wurden. Es war dies das Projekt „Warming-Up“ von Erwin Neubaucher (Salzburg) in der Altersgruppe der 10 bis 14-Jährigen mit der Frage: „Kann man ein Gerät zum Garen von Speisen entwickeln, das ausschließlich mit der Energie der Sonne betrieben wird?“. Das zweite Projekt wurde von Brigitte Scheiring mit ihrer Schülergruppe in der Altersgruppe der über 14-Jährigen der Polytechnischen Schule Silz (Tirol) mit „Metall“ gewonnen! Die zentrale Inten-

tion dieses Projekts war die Teamfähigkeit als spätere Schlüsselqualifikation der Schüler/innen zu fördern.

Im Dezember 2008 bekam das Technische Werken von IMST die Möglichkeit, ein Thematisches Netzwerk zu gründen. Das Thematische Netzwerk (Technisches Werken, das dritte Thematische IMST-Netzwerk nach Geometrisch Zeichnen und Ernährung und Haushalt) begreift als seine zentralen Aufgaben österreichweit und ALLE Schulen miteinbeziehend die fachliche Fort- und Weiterbildung des

Unterrichtsgegenstands voranzubringen, einheitliche Studienpläne für die Ausbildung der WerkerzieherInnen zu entwickeln, ein fachliches Kommunikationsnetzwerk aufzubauen und die Etablierung einer fachdidaktischen Forschung im Bereich der Technischen Bildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten zu betreiben.

Durch diese, noch sehr in Kinderschuhen steckenden Tätigkeiten, wurde das Technische Werken an einem Wirtschaftskundlichen Realgymnasium

in Salzburg in Form eines dreijährigen Wahlpflichtfaches in der Sekundarstufe 2, mit der Möglichkeit darin zu maturieren, eingerichtet. In dieser Form gewinnt die Vision vom Technischen Werken als Langform an Kontur!

Der Impuls zur Vermittlung von Technischer Bildung ist gesetzt – nun müsste dieser Impuls in raschere Bewegung geraten. Dazu bedarf es der Energie, der Kraft und des Willens ALLER Lehrerinnen und Lehrer des Technischen Werkens!

Die Essenz jeder Tagung: die Gespräche in den Pausen.



Silvia Wiesinger

## Technikbox im Schulalltag der Volksschule

„Technik erleben im Grundschulalter“ war die Projektidee im Rahmen des Maßnahmenprogramms RIO des Europäischen Fonds für regionale Entwicklung und des Landes Oberösterreich und wurde im Wirtschaftsprogramm „Innovatives Oberösterreich 2010“ umgesetzt. 2005 wurde das Team Bamberger/Ebenhofer, vom Education Highway in Linz, mit der Durchführung des Projekts betraut und entwickelte gemeinsam mit dem Ehepaar Kloiber, ehemals zuständig für den Bereich Sachunterricht/Physik/Chemie an der Privaten Hochschule Linz, und Silvia Wiesinger, zuständig u. a. für den Bereich Technische Werkerziehung an der Pädagogischen Hochschule OÖ, die TechnikBox. Schon im Frühjahr 2006 konnten die ersten TechnikBoxen an neun Pilotschulen ausgeliefert werden.

### Was ist die TechnikBox?

Es handelt sich dabei um einen großen Container (Abb.1) auf Rollen, der mit fünf blauen Experimentier-Metallkoffern samt Zubehör ausgestattet ist, die folgende Themen beinhalten:

- Luft & Töne
- Wasser & Chemie
- Feuer & Wärme
- Magnetismus & Strom
- Mechanik & Mathematik

Im unteren Bereich des Containers befinden sich zwei versperrbare Laden mit Chemikalien (Isopropanol und Iod-Kaliumiodidlösung), die nur von der Lehrkraft bedient werden dürfen. Zur TechnikBox gehören außerdem fünf



Mappen/Ordner (blau) mit laminierten Experimentierkarten, jeweils vier Stück pro Aufgabe, die die Schüler und Schülerinnen zum selbständigen Experimentieren anleiten. Ein didaktischer Leitfaden (oranger Ordner) unterstützt die Lehrkraft zu allen Themenbereichen und gibt Hinweise zum Unterrichtseinsatz. Auf der Webseite [www.technikdetektive.at](http://www.technikdetektive.at) findet man zusätzliche fachliche Hintergrundinformationen, detaillierte Beschreibungen zu den Experimenten und auch die Materialliste mit Hinweisen zur Nachbestellung verbrauchter Werkstoffe.

### Warum gibt es die TechnikBox?

„Kinder als Forscher und Erfinder“, „Naturwissenschaftliche Bildung im Grundschulbereich“, „Kinder und Technik“, „Frühförderung von Kindern im Bereich der Naturwissenschaften“ usw. Die Liste

der Titel ließe sich beliebig fortsetzen und findet sich sowohl als Forderung in sämtlichen Printmedien als auch auf der Homepage des Ministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur unter dem Titel „Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching (IMST)“. Die Suchmaschine Google bietet derzeit 95.000 Einträge zur technischen Grundbildung in deutscher Sprache an und zu Technik im Kindergarten sind es gar 1.370.000. Keine Bildungseinrichtung, egal ob Kindergarten, Grundschule oder Sekundarschule, kann sich dem Ruf nach technischer Grundbildung entziehen.

So war es nur eine logische Konsequenz für Bamberger und Ebenhofer sich dem Thema Technik und Naturwissenschaften in seiner Vielfalt zu widmen und für Lehrerinnen und Lehrer ein Unterrichtsmaterial zu entwickeln, das diesen bei der Vermittlung und Durchführung der Inhalte behilflich ist. Naturwissenschaftsvermittlung in den ersten Lebens- und Schuljahren darf sich nicht alleine auf Biologie und Gesundheitserziehung konzentrieren, sondern muss auch in den „harten“ naturwissenschaftlichen Fächern, Physik/Chemie und Technische Werkerziehung, Verwirklichung erfahren.

Vorrangiges Ziel war es, eine Materialiensammlung zu erstellen, die eine allumfassende Unterstützung für die Lehrer/innen sein sollte und mit der man Berührungspunkte in diesem Fachgebiet abbauen wollte. Man war von Anfang an bemüht, den Lehrer/innen alles Notwendige für naturwissenschaftlichen und technischen

Abb.1. Die TechnikBox ist ein Container mit fünf Experimentierkoffern



Prof. Mag. Silvia Wiesinger  
Lehrende an der Pädagogischen Hochschule OÖ in Aus-, Fort- und Weiterbildung  
mehr als 20 Jahre Unterrichtserfahrung in der Technischen Werkerziehung in der Volksschule  
Studium der Erziehungswissenschaft und Sozialen Verhaltenswissenschaften  
Lehrauftritte in den Niederlanden im Zuge der DozentInnenmobilität  
Multiplikatorin für TEW – neuer Lehrplan  
Mediatorin nach ZivMediatG



Abb.2  
Im Mechanikkoffer bieten Räder, Rollen, Achsen, Lochstreifen u.s.w. Möglichkeiten zum Experimentieren.

Abb.3  
Experimentierkarten listen die Materialien und Arbeitsanweisungen sowie Tipps für die Anwendung auf.

Unterricht zur Verfügung zu stellen. Dazu gehör(t)en nicht nur schriftliche Informationen zu den einzelnen Themenblöcken, sondern vor allem auch Materialien zum Durchführen der Experimente, sowie Materialien zum Bauen bzw. Erproben einfacher Werkstücke. Der Technischen Werkerziehung kommt damit eine wichtige Bedeutung als verbindender Gegenstand zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht im Fächerkanon der Grundschule zu und ermöglicht ihr, aus dem Schattendasein der musisch-technisch-kreativen Fächer hervorzutreten.

In Anlehnung an Gisela Lück (Universität Bielefeld) möchte ich folgende Kriterien anführen, die das Arbeiten mit der TechnikBox begünstigen:

- Der Umgang mit den Materialien, die für die Durchführung der Experi-

mente und Versuchsreihen benötigt werden, ist ungefährlich.

- Die Experimente gelingen immer und machen somit die Kinder mit den entsprechenden Phänomenen vertraut.
- Die ausgewählten Versuche stammen aus dem Alltag der Kinder und fördern den Einsatz von Hausverstand.
- Die naturwissenschaftlichen Hintergründe sind auch für Kinder der Grundstufe 1 so vermittelbar, dass sie nicht den Eindruck von „Zaubererei“ erwecken.
- Die Versuche und Werkstücke sind so angelegt, dass sie von den Kindern selbst durchgeführt bzw. eigenständig hergestellt werden können.

**TechnikBox und Technische Werkerziehung**

Die Verpflichtung der Auseinandersetzung mit technischer bzw. naturwissenschaftlicher Bildung obliegt jeder Lehrkraft, in ihrem Handeln konzentriert sie sich jedoch in erster Linie auf den Sachunterricht. Den AutorInnen war es folglich ein Anliegen, nicht nur der unbelebten Natur Raum zu geben, sondern auch die Technische Werkerziehung vermehrt in den Blick zu nehmen. Oberstes Ziel bei der Planung war es demnach, den Lehrpersonen Werkstücke anzubieten, die möglichst viele Inhalte der einzelnen Koffer abdecken. Im **Koffer Mechanik und Mathematik** (Abb.2) findet man daher Räder und Rollen in unterschiedlichen Größen, aus Kunststoff und Holz, Metallstäbe für Achsen, Metall-Lochstreifen in Form von Flach- und Winkelstäben, Schrauben, Muttern und Distanzringe, allesamt Materialien zum Bauen von Fahrzeugen, Kurbeln oder stabilen Vierecken und einen Holzkeil zum Erproben und Anwenden des Hebelgesetzes. Die ausgewählten Materialien sind in ausreichender Stückzahl

vorhanden (als Partnerarbeit gedacht) und leicht zu bearbeiten. Sollte man beim Zusammenbauen der Lochstreifen trotzdem Schwierigkeiten haben, dann empfiehlt sich eine Vergrößerung der Löcher mit einer Rundfeile. Materialien, die z.B. aus hygienischen Gründen (Luftballone) nur einmal verwendet werden können oder die einem starken Verschleiß (Trinkhalme) unterliegen, müssen von der Lehrkraft selbst bereitgestellt werden.

Der **didaktische Leitfaden** beinhaltet Werkstücke zu folgenden Bereichen:

- Antrieb (Wärmerad)
- Schwimmen (Styroporboot mit Propellerantrieb, Styroporboot mit Wärmeantrieb)
- Strom (Leuchtturm, Ruhige Hand, Verkehrszeichenquiz)
- Hebel (Wippe, Schranken, Bahnsignal, Hampelmann)
- Fahren (Starrachsenfahrzeug)
- Stabilität (Turm aus Papierstreifen)

Für alle Werkstücke gibt es Informationen zu Materialien und Werkzeugen, Ziele, Arbeitsanweisungen – methodisch didaktische Hinweise – und Fotos zu den Werkstücken selbst.

In diesem Leitfaden erhält die Lehrperson ausreichend Hintergrundinformationen und methodische Hinweise u.a. zur Mechanik (die Bedeutung des Rades, ein geschichtlicher Abriss zum Thema „Fahren“, der Hebel usw.). Außerdem werden manche Teile der Werkstücke als Kopiervorlagen (Hampelmann, Leuchtturm etc.) zur Verfügung gestellt.

Die **Experimentierkarten** für Werkerziehung gibt es zu folgenden Themen:

- Der Luftballon als Rakete (Luft)
- Drehwurm (Wärme)
- Schwimmt nicht, oder? (Wasser)
- Wasser hat Kraft (Wasser)
- Klebender Luftballon (Strom)

- Widerspenstige Luftballone? (Strom)
- Leuchtendes Glühbirnchen 1 (Strom)
- Leuchtendes Glühbirnchen 2 (Strom)
- Leuchtendes Glühbirnchen 3 (Strom)
- Licht aus! (Strom)
- Fließt Strom? (Strom)
- Die Achse – Reibung (Mechanik)
- Räderwettlauf (Mechanik)
- Hebel – Helferlein (Mechanik)
- Schaukel (Mechanik)
- Kurbel (Mechanik)
- Tunnelbau (Mechanik)
- Alles fix (Mechanik)
- Trägt ein Blatt eine Federschachtel? (Mechanik)
- Wie viel Gewicht trägt eine Brücke? (Mechanik)

Auf jeder Experimentierkarte (Abb.3) werden die benötigten Materialien und Arbeitsanweisungen angeführt sowie Tipps, die beim Ausprobieren zu berücksichtigen sind. Wichtig ist, dass die Schüler und Schülerinnen die Karten tatsächlich Schritt für Schritt lesen und nicht nur anhand der Fotos die Aufgaben zu lösen probieren. Alle Versuche bzw. Experimentierkarten sind so konzipiert, dass sie von den Kindern wie erwähnt eigenständig und alleine durchgeführt werden können und das in überschaubarer Zeit, um die Konzentrationsfähigkeit nicht überzustrapazieren.

Der Vorteil der ausgewählten Werkstücke für die Lehrer und Lehrerinnen besteht darin, dass sie für den Bereich Technik keinerlei Werkpackungen ankaufen brauchen und somit den Inhalten des neuen Lehrplans (seit 1. September 2007 gültig) voll und ganz gerecht werden können. Das Arbeiten mit der TechnikBox weckt nicht nur das Interesse der Kinder am Experimentieren, sondern bleibt ihnen in Erinnerung und fördert damit nachhaltiges Lernen.

Interessierte können sich im BildungTV auf der Homepage des Education Highways eine dreiminütige Einführung zur Technikbox ansehen: [www.eduhi.at](http://www.eduhi.at).



Abb.4  
In Partnerarbeit werden Überlegungen zur Bauweise der Fahrzeuge angestellt.

Im Workshop der BÖKWE-Tagung sollten die Teilnehmer/innen ein Fahrzeug konstruieren, das eine möglichst weite Strecke fährt (Kastenrückenwand/schiefe Ebene diente als Fahrbahn) und dabei die Richtung weitgehend beibehält. (Abb.4)

Mit Schrauben, Muttern, Flach- bzw. Winkelstäben lässt sich ein Fahrgestell bauen. (Abb.5)

Die Ergebnisse wurden getestet und optimiert. (Abb.6)

Der Kreativität waren keine Grenzen gesetzt. (Abb.7)

Auch die Experimentierkarten wurden auf ihre Lesbarkeit und Verständlichkeit überprüft. Die Aufgabe bestand darin, einen Papierkartonstreifen im Format 21x10 cm zu einer stabilen Brücke umzuformen. Das fertige Objekt wurde selbstverständlich auch einer Belastungsprobe unterzogen. (Abb.8)



Abb.8  
Die Brücke hält.



Abb.5  
Aus Schrauben, Muttern, Flach- bzw. Winkelstäben kann ein Fahrgestell werden.  
Abb.6  
Das Fahrgestell wird stabiler  
Abb.7  
... und fertig ist die Karosserie.



Josef Hofer

# Die Unterrichtsgegenstände Physik- und Technikwerkstatt am Beispiel „Lehrpfad Öko-Energietechnik“

Workshop



Abb.1 Messen des Energieverbrauchs von Elektrogeräten, Darstellung und Auswertung samt Hochrechnung für Jahre auf dem PC



Abb.2 Strom aus der Sonne: der perfekte Neigungswinkel, welche Lichtarten/-intensitäten sind effektiv?

Vier Schüler/innen und drei Lehrer (G. Dangl, A. Hennerbichler, J. Hofer) der AHS des Schulzentrums der Kreuzschwestern in Linz haben beim Workshop die schulautonomen Gegenstände Physikwerkstatt und Technikwerkstatt

vorge stellt. Betont wurden dabei von den Schüler/innen- und Lehrern die fruchtbare interdisziplinäre Zusammenarbeit zw. Physik und Technischem Werken am Schulstandort in den letzten Jahren. Eine Schülerin hat aus ihrer eigenen Schulgeschichte besonders hervorgehoben, dass sie als „textile Werkerin“ hier wichtige Erfahrungen machen konnte und ihr ein interessanter Zugang zur „Technik“ und technischen Berufsorientierung eröffnet wurde.

Neben den Inhalten und Zielsetzungen der Gegenstände, die ausschließlich im Teamteaching unterrichtet werden, wurde ein Projekt aus den letzten Jahren ausgewählt, das exemplarisch die Arbeitsweise der Gegenstände zeigt.

Die Schüler/innen, die im Schuljahr 2007/08 den Lehrpfad Öko-Energietechnik mit Unterstützung ihrer Lehrer, Experten einer Fachhochschule und von drei Gewerbebetrieben errichtet haben, präsentierten einige Module des Lehrpfades und stellten die damalige Herangehensweise an dieses große Vorhaben, die Ergebnisse, ihre Erfahrungen und die Folgewirkungen vor: insgesamt 14 Module, die Öko-Energie-Techniken interaktiv erfahrbar machen und auch überschulisch große Anerkennung gefunden haben. Auszeichnungen: Forum Umweltbildung, Unesco-Dekadenprojekt, Nominierung EnergyGlobe, Landesumweltpreis 2009.



Abb.3 Bei der von den Schüler/inn/en selbstgebauten Therm. Solaranlage zeigt das Oberflächenthermometer über 60 Grad Celsius an.

Den am Workshop teilnehmenden Lehrern/innen wurde weiters angeboten, einige der 14 Module vor Ort anzusehen und mit ihnen zu experimentieren: Wasser- und Windkraft, Energieverbrauchs-messungen, energiesparend beleuchten mit LED und Kompaktleuchtstofflampen, Motor/Generator, Solarofen, Photovoltaik, Brennstoffzelle, Öko-Antrieb mit Ethanol, Wärmepumpe.



Abb.4 Die Schüler/inn/en und ihrer Lehrkräfte freuen sich über eine Uneso-Auszeichnung und können inzwischen auch den ÖÖ. Landesumweltpreis ihr Eigen nennen.

Der Energiesparverband Oberösterreich verleiht kostenlos Koffer, die u. a. für die experimentelle Erarbeitung von Öko-Energie-Technik im Schulunterricht gut eingesetzt werden können. Diese haben wir beim Workshop vorgestellt: Solartrainer junior, Windtrainer junior, H2-Trainer junior, Energie Check junior.

Weiters wurden kostengünstige Messmöglichkeiten und -geräte für öko-energetische Untersuchungen zum Testen angeboten: Anemometer, Thermometer für Oberflächen (Infrarot) und Flüssigkeiten bzw. Luft, Multimeter, Wasser-Durchflussmengen-Messer, IR-Entfernungsmesser, Luxmeter, verschiedenste analoge und digitale Ther-

mometer, Energiekosten-Messgeräte mit/ohne Datenlogging und Auswertung am PC, ...

Nachdem inzwischen mehr als 400 Besucher am Schulstandort und noch viel mehr Besucher auf der Leistungsschau der schulischen Naturwissenschaften (EXE09 in Wels) den Lehrpfad besucht haben, hoffen wir, dass diese Fächer und ihre Produkte auch längerfristig Wirkung zeigen.

### Einige Quellen:

Schulhomepage: <http://www.ksl.eduhi.at/ahs>  
Kurzbeschreibung der Technikwerkstatt:



<http://www.ksl.eduhi.at/ahs/index.php?pid=155>

Kurzbeschreibung der Physikwerkstatt:



Abb.6 Wie muss ich die Rotorblätter gegen den Wind anstellen, dass ich den maximalen Stromertrag am Generator messen kann?

<http://www.ksl.eduhi.at/ahs/index.php?pid=99>

Projekt-Infos Lehrpfad-Öko-Energietechnik:

Eintrag auf der Bildungslandkarte: <http://www.umweltbildung.at/cgi-bin/cms/blk/projekt.pl?aktion=anzeigen&id=183&ref=web> (Beschreibung, Abstract, Umfangreicher Bericht, Tonbeitrag)

Fotos: [http://www.umweltbildung.at/cms/blk/183\\_projtext\\_4.pdf](http://www.umweltbildung.at/cms/blk/183_projtext_4.pdf)

Mag. Josef Hofer, Mag. Alexander Hennerbichler und Mag. Gottfried Dangl unterrichten am Schulzentrum der Kreuzschwestern in Linz Technisches Werken und Physikwerkstatt. G. Dangl unterrichtet Physik und Mathematik.



Abb.7 Wie viel Wasser brauche ich beim Baden, Duschen, Händewaschen, Tafel löschen?

Öko-Energie-Koffer, die auch beim Energiesparverband ÖÖ ausborgert werden können:

<http://www.iksphotovoltaik.de> (Link Lehrmittel)

<http://www.energiesparverband.at>

Abb.5 Antrieb mit Wasser und Ethanol (Biosprit), Brennstoffzellen machen es möglich!

Erwin Neubacher

# Technisches Werken als Maturafach – das „dat-Modell“

Im diesjährigen Programm der BÖKWE Fachtagung stand das Thema „Technisches Werken in der Oberstufe der AHS“ mehrfach zur Diskussion. Im Workshop „Lehrpfad Öko-Energie-Technik, ein Projekt der „Physikwerkstatt“ von Josef Hofer (siehe S ...) und im Modell des Wahlpflichtfachs „design – architektur – technik“ (dat). Weil „dat“ in der Juniausgabe 2009 (S.25) bereits ausführlich beschrieben wurde, wird in diesem Beitrag auf eine wiederholte Darstellung weitgehend verzichtet (siehe dazu: BÖKWE Nr. 2/ 2009 und Nr. 1/ 2010).

Das Wahlpflichtfach „design – architektur - technik“ (dat) ist eine Initiative, Technisches Werken als eigenständiges Unterrichtsfach in die Oberstufe und bis zur Matura zu führen. Damit steht das Fach „dat“ an der Schnittstelle zwischen AHS-Unterstufe und Universität/ Fachhochschule.

## Warum Modell?

Bereits seit der Genehmigung des Lehrplans durch den Landesschulrat für Salzburg und dem positiven SGA-Beschluss des WRG Salzburg für die Eröffnung des Wahlpflichtfachs „dat“ 2008 wurde das Konzept immer wieder von schulischen wie außerschulischen Einrichtungen als Diskussionsgrundlage zu unterschiedlichen Themen herangezogen – selbst zu einem Zeitpunkt, wo nur das Konzept in Form des Lehrplans vorlag und noch kein Unterricht stattfand.

Als Modell wurde und wird „dat“ in mehrfacher Hinsicht diskutiert:

- Entstehungs- und Umsetzungsgeschichte (Impuls zur Entwicklung eines Unterrichtsfachs kam von Schülern und Eltern, frühzeitige Einbindung von lokalen Fachinstitutionen/-leuten in die Lehrplanelwicklung, breite Diskussionsbasis an der Schule/Schulverwaltung, FachkollegInnen, ...)
- Stärkung des Schulprofils (Orientierung des Lehrplans, des Aufbaus, der Typisierung, ... am Schulprofil, Stärkung der Langform, ...)
- Lehrplanstruktur /-inhalte (Lernfelder – Fachgebiete, Kompetenzbezogenheit, Veränderbarkeit – work in progress, Unterrichtsprinzipien, ...)
- Erweiterung des Technikverständnisses (differenzierte Wahrnehmung technischer Sachverhalte – Sinnlichkeiten – und technischer Abläufe, Ästhetik der Technik, ...)
- Stärkung und Homogenisierung der Fachidentität (Existenz des Oberstufenfachs mit Matura, Verbindung der drei Fachgebiete Design/ Architektur/Technik durch Lernfelder, Auflösung der Polarität von naturwissenschaftlich-technischem und künstlerisch-angewandtem Fachverständnis, Erweiterung und verstärkte Vermittlung von Fachwissen (Maturafragen), Fachbezeichnung, Prozessbewusstsein, neue Fachperspektiven/-utopien, ...)
- Genderaspekt (Mädchen und Technik)
- Technische Bildung als Teil der Allgemeinbildung (auch der Oberstufe)

Das „dat“-Konzept war bisher Diskussthemathema bei:

- TEW-Fachdidaktiktag/IMST-Herbsttagung 2008 (Linz)
- Mut – Mädchen und Technik „Bleibender Eindruck“ 26. Mai 2009 (Wien)
- BÖKWE Tagung „Schnittstellen“ 25.-27. Februar 2010 (Linz)
- Bundesweite Fortbildung „Design und Kreativität“ 25.-27. März 2010 (Baden/Wien PH-NÖ)
- Bundesweites und Bildungsstufen übergreifendes Thematisches Netzwerk TEW – IMST (TN - TEW) Leitkonzept 2009
- Fachdidaktische Lehrveranstaltungen an der Universität Mozarteum/ Werkpädagogik 2009/2010 (Salzburg)
- „Science day“ 2010 des NAWI-Netzwerks Salzburg 12. April 2010
- Fortbildungsreihe „Design“ (die Angewandte/ PH-Wien) April/Mai 2010

Die Projektpolitik für „dat“ verfolgt das Ziel, das Konzept ständig weiter zu entwickeln und zu differenzieren, um im realen Unterrichtsgeschehen davon zu profitieren. Fachleute unterschiedlichster Professionen sollen, wenn möglich, eingebunden sein.

Bisher wurden folgende „dat“-Projekte größeren Ausmaßes durchgeführt:

- „warming up“ (IMST2008) (3.500,-) + Award (1.500,-) vorbereitend
- „dat coming mature“ (IMST 2009) (4.000,-) + AT+S (1.000,-)
- „dat gets fischer-technik“ (RAIKA

Salzburg/WRG/Elternverein WRG 2010) (2.500,-)

Im Zuge der Einführung von „dat“ am WRG Salzburg wurden auch wichtige Schritte zur qualitativen Verbesserung der Arbeitssituation für das Fach geschaffen.

Im Zusammenwirken von Direktion, Landesschulrat und BIG wurden z.B. Zwischenwandverglasungen eingebaut, eine zentrale Absauganlage für den Maschinenraum angeschafft und ein großzügiges Depot eingerichtet. Allen beteiligten Personen sei an diese Stelle für die Unterstützung gedankt.

## Schulautonomie als Chance

Als Grundlage für die Entwicklung eines schulstandortbezogenen Fachs, wie es „dat“ ist, dient die Schulautonomie. In diesem Rahmen ist es möglich, über einen schulinternen Konsens (SGA-Beschluss) Stunden im Fächerkanon der Pflicht- oder Wahlpflichtfächer (auch an ein neuentwickeltes Fach) zu verschieben. Wenn notwendig, kann dazu z.B. aus auf der Grundlage eines Schulprofils ein gesonderter Lehrplan entwickelt werden, der erst schulintern vom SGA beschlossen und dann vom zuständigen Landesschulrat begutachtet und genehmigt werden muss. Weil für die Genehmigung schulautonomer Lehrpläne der jeweilige Landesschulrat die oberste Instanz ist, wird das Ministerium (bm:ukk) damit nicht betraut (soweit es sich nicht um einen Schulversuch handelt).

Um als praxisorientiertes Fach maturafähig zu sein, müssen laut Reifeprüfungsverordnung (Rpv) mindestens sechs Wochenstunden in der gesamten Oberstufe unterrichtet werden.

„dat“ zeigt, dass der Prozess der Entwicklung und Umsetzung eines Oberstufenfachs im Rahmen der Schulautonomie erfolgreich sein kann, wenn das Fach die standortbezogenen Bedingungen aufnimmt und im gemeinsamen

Diskurs eine Bereicherung für das Schulprofil entstehen kann. Daher sind Struktur und inhaltliche Ausrichtung von „dat“ sehr genau auf das Profil des Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasiums Salzburg abgestimmt.

## Tagung

Die BÖKWE-Tagung bot Gelegenheit, „dat“ detaillierter vorzustellen und einen Austausch mit WerkkollegInnen zu Möglichkeiten und Initiativen für einen Technischen Werkunterricht in der Oberstufe generell zu nutzen.

Dabei konnten auch erstmals Erfahrungen aus dem seit September 2009 geführten Unterricht des ersten Jahrgangs mit einbezogen werden. Veronika Laimer, Robert Steinlechner und Manuel Schwameder (SchülerInnen der 6C) stellten aus ihrer Sicht den „dat“-Unterricht vor und sprachen über ihre Erfahrungen, Beweggründe für die Wahlentscheidung, Vorstellungen zum und Ansprüche an das Fach.



## „dat“-Unterricht

Das Programm des ersten Unterrichtsjahres ist auf die Vermittlung von grundlegenden Kenntnissen in unterschiedlichen Lernfeldern und Fachgebieten gerichtet. Dies soll in umfassenden Themen vielschichtig und ganzheitlich geschehen.

Beide „dat“-Gruppen beschäftigten sich mit ähnlichen Inhalten aus den Lernfeldern, hatten aber bisher unterschiedliche Fachgebiete als Thema. So behandelte die 6A/B in der „Baukörperstudie zu einem Freibad“ vorwiegend architektonische Fragen, während die 6C in der „Designstudie zu einer BRAUN-Elektrozahnbürste“ design- und technikbezogene Entwicklung leistete.

Entsprechend der Tagung soll auch hier der Unterricht in der 6C näher dargestellt werden, wobei auch die SchülerInnen abschließend wieder zu Wort kommen werden.



## Unterricht aus den Fachgebieten „Design“ und „Technik“:

Ein fiktives Szenario stand am Beginn der Produktentwicklung:

### Designstudie BRAUN-Elektrozahnbürste

#### Thema:

Im Zuge der Gesundheitsinitiative „say cheese“ der Krankenkassen und der Ärztekammer wird versucht, Jugendliche (14- bis 18-Jährige) verstärkt für präventive Gesundheitsmaßnahmen zu gewinnen. Über Werbeaktionen und Informationsveranstaltungen soll dabei ein Bewusstsein für Zahnhigiene aufgebaut werden.

Als Kooperationspartner dieser Aktion konnte die Elektrofirma BRAUN gewonnen werden, die seit 1963 Elektrozahnbürsten entwickelt. BRAUN

hatte bisher Erwachsene und seit dem Jahr 2000 auch Kinder als Zielgruppen angesprochen. Mit der Unterzeichnung des Kooperationsvertrags verpflichtet sich die Firma über einen Zeitraum von 3 Jahren, Produktentwicklung für die Zielgruppe 14- bis 18-Jährige zu betreiben.

**Zielgruppe:** Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren

**Szenario/Fragestellung:** Mit welchem Produktkonzept können Jugendliche bei der Morgen-/Abendtoilette zum Griff nach der Zahnbürste motiviert werden?

Die Entwicklung eines Moodboards und eines Fragebogens zum Zahnputzverhalten führte die SchülerInnen anfänglich an die Zielgruppe der 14- bis 18-Jährigen heran. Mit der Befragung aller 200 OberstufenschülerInnen des WRGs und der Auswertung kamen die SchülerInnen zu dem Ergebnis, dass sich die Zielgruppe äußerst inhomogen darstellt und in Gebrauchsverhalten und ästhetischen Vorlieben stark divergiert.

Die Beschäftigung mit Nutzungsqualitäten einer Elektrozahnbürste führte zu



weiteren Einsichten in der Produktentwicklung.

Um eigene Vorstellungen in Entwürfe umsetzen zu können, wurde über das

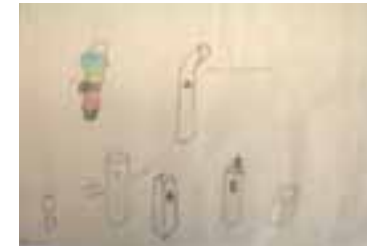
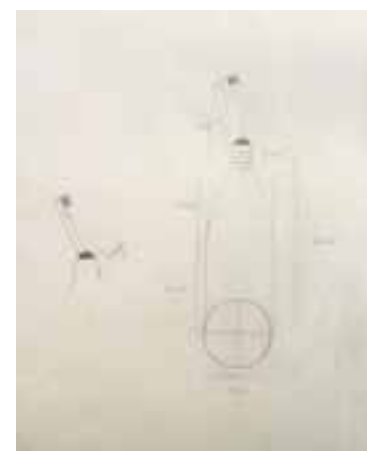


Erlernen gebundener räumlicher Darstellungsmethoden (Parallelprojektion,



Kavalierperspektive, Grundrissperspektive) der Weg zur freien räumlichen Entwurfsarbeit vorbereitet.

Die eigentliche Produktentwicklung begann mit einer Entwurfsphase, in



deren Verlauf unterschiedliche Ansätze erprobt werden konnten.

Mit den Arbeitsmodellen in Ton wurden die Entwürfe in räumliche Konzepte



überführt. In mehreren Tonmodellen konnten ergonomische, proportionale



und funktionelle Fragen in unterschiedlichen Modellkonzepten schnell und effektiv behandelt werden.

Mit der Auswahl eines der Produktkonzepte konnte an der Verfeine-



rung der Form gearbeitet werden. Als Werkstoff stand dabei ein feinporiger



Mag. Erwin Neubacher  
 Lehrer für TW und BE am  
 WIKU/BRG Salzburg  
 erwin.neubacher@wrg.  
 salzburg.at  
 Lehrbeauftragter für Fach-  
 didaktik TW an der  
 Univ. Mozarteum Salzburg  
 Geb. 1965 in Salzburg,  
 verheiratet, 3 Kinder.  
 1984 Matura am Mu-  
 sischen Gymnasium Salz-  
 burg, Studium Werker-  
 ziehung und Bildnerische  
 Erziehung am Mozarteum  
 Sbg. und an der Akad. d.  
 bild. Künste Wien, 1992  
 Lehramtsprüfung.  
 Seit 1993 Lehrer in  
 Salzburg, seit 1998  
 Lehrbeauftragter an der  
 Universität Mozarteum in  
 Salzburg in Werkerziehung  
 (Fachdidaktik), 2001-09  
 Lehrbeauftragter für die  
 Fachdidaktische Betreu-  
 ung des Lehrgangs TEW/  
 AHS für Unterrichts-  
 praktikantInnen.  
 Mitbegründer des  
 Vereins „Architektur-  
 Technik und Schule“,  
 Mitglied der Steuergruppe  
 IMST-Arbeitsgruppe für  
 Technisches Werken,  
 Koordinator des neuen  
 schulautonomen Ober-  
 stufenwahlpflichtfachs  
 „Design-Architektur-  
 Technik“ (DAT)



Kunststoffschaum zur Verfügung.  
 Aufgrund des Fehlens von Modell-  
 baucay wurde die Form mit einer ca.

0,5 mm starken Polystersicht über-  
 zogen, geschliffen und anschließend



weiß grundiert (Lack). Die Umsetzung  
 des Farbkonzepts war zu Redaktions-  
 schluss noch in Vorbereitung.



Überlegungen zur Präsentation der ei-  
 genen Arbeitsprozesse und -ergebnisse  
 sowie die Vorstellung vor Publikum  
 (Tag der offenen Tür, BÖKWE-Tagung,  
 Projektpräsentation) waren und sind  
 wichtige Elemente in der Auseinander-  
 setzung mit der eigenen Arbeit.



Die Einbettung der eigenen Entwurfsar-  
 beit in einen design-historischen Kon-

text schafft Überblick und Positionie-  
 rung zugleich. Für den (für viele) ersten  
 Kontakt mit (Industrial) Design bietet die  
 Auseinandersetzung mit funktionellen  
 Aspekten eine Grundlage. Funktionalis-  
 mus und Neofunktionalismus mit Focus  
 auf Deutsche Institutionen und Persön-  
 lichkeiten wie Bauhaus, Hochschule für  
 Gestaltung Ulm und die Firma Braun,  
 bzw. Otl Aicher, Hans Gugelot und Diet-  
 er Rams standen zur Diskussion.



Dass Funktionalismus auch humorvoll  
 interpretiert, ja ad absurdum geführt  
 werden kann, wurde in der Beschäfti-  
 gung mit dem Begriff „Chindogu“ einer  
 japanischen Designergruppierung und  
 an der Ausstellung „Error Design“ lust-  
 voll erlebt.

Da es sich bei einer Elektrozahnbürste  
 auch um ein technisches Gerät handelt,



wird die technische Funktionsweise als  
 das Design mit beeinflussender Faktor  
 ein weiterer Aspekt der Arbeit sein.

So werden originale Braun-Zahnbür-  
 sten unterschiedlicher Herstel-  
 lungsjahre zerlegt und auf technische Ele-  
 mente hin untersucht und verglichen.  
 Im Weiteren wird nach geeigneten  
 Bewegungsformen und deren Erzeu-  
 gung geforscht. Dabei wird das Bau-  
 kastensystem von Fischer-Technik zur  
 Anwendung kommen, das durch seine  
 hohe Qualität und Flexibilität ein Expe-  
 rimentieren auf hohem Niveau mög-  
 lich macht (mechanisch, elektrisch/  
 elektronisch, sensorgesteuert, ...). Im  
 Rahmen einer Sonderprojektförderung  
 wurde von der RAIKA-Salzburg, dem  
 WRG und dem Elternverein des WRG

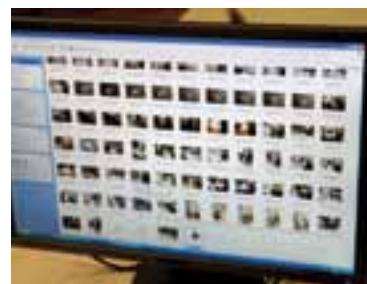
das Bauteilerepertoire im letzten Jahr  
 massiv erweitert.

Der gesamte Prozess wurde und wird  
 von den SchülerInnen mit der Digitalka-



mera begleitet, um alle Arbeitsschritte  
 für die Dokumentation (Prozessportfolio,





Ausstellungsplakate) festzuhalten. Die Verwendung von Kamera, Scheinwerfern und Scanner war ebenso zu lernen, wie die Bildbearbeitung und grundlegende Layoutkenntnisse.

Mit der Dokumentation wird zwar die Arbeit abgeschlossen, doch sind bereits Ausstellung und Präsentationen für nächstes Jahr geplant.

In den Pausen und während der weiteren Tagung bot sich der Austausch mit KollegInnen zu Fragen der Umsetzung von Modellen einer Technischen Werkerziehung in der Oberstufe. Sehr erfreulich ist zu bemerken, dass es bereits einige Modelle in Österreich dazu gibt oder im Aufbau begriffen sind. In jedem Fall war viel Initiative, Mut und eine vielversprechende Aufbruchstimmung zu spüren.

Dieser Workshop hat sehr eindringlich die Notwendigkeit von Fachtagungen zur (Weiter-) Entwicklung von Fachidentitäten deutlich gemacht.

An dieser Stelle sei den MitarbeiterInnen des BÖKWE gedankt, die durch ihren Einsatz diese Plattform zur Fokussierung auf fachspezifische und -relevante Themen mit breiter Basisbeteiligung überhaupt erst möglich machen.

**Ausblick – oder – Aufruf zur Mitarbeit an der Umsetzung einer Vision**

Die derzeitige Situation kann als eine vielfältige, dezentrale, regionale und schulstandortbezogene bezeichnet werden. Die zahlreichen Formen, Technisches Werken an den einzelnen Schulen in der Oberstufe zu verankern, sind punktuelle schulprofilbezogene Initiativen.

Ziel des Vortrags war es auch, KollegInnen Mut zu machen, im Rahmen der Schulautonomie aktiv zu werden, und eigene Vorstellungen von Unterrichtsfä-

chern zu entwickeln und in einen Lehrplan zu fassen.

Um diese oft zermürbende Grundlagenarbeit rechtlicher Rahmenbedingungen KollegInnen, die ähnliches umsetzen wollen, zu ersparen, ist an die Erstellung einer Broschüre gedacht, die – ähnlich wie für „Bewegung und Sport“ – eine Handlungshilfe für den Aufbau eines Wahlpflichtfachs Technisches Werken sein soll.

Wenn man davon ausgeht, dass sowohl ästhetisch-angewandte wie naturwissenschaftlich-technische Inhalte der Allgemeinbildung der AHS Oberstufe sein sollten, muss nach bildungspolitischen Konsequenzen gefragt werden. Es wäre an der Zeit, ein österreichweites Konzept einer durchgängigen technisch-ästhetischen Bildung in der AHS (Ust./Ost.) zu definieren. Als Träger dieser Entwicklungsinitiative könnten auftreten: BÖKWE, TN TEW (Thematisches Netzwerk Technisches Werken/IMST), Universität Mozarteum/Werkpädagogik, Kammer für Architekten und Ingenieurkonsulenten, ...

Ziel ist eine Plattform, auf der alle Initiativen diesbezüglich zusammenlaufen und durch fachrelevante Interessensvertretungen ergänzt werden.

Wenn Sie Ideen oder Fragen dazu haben und sich an dieser Diskussion beteiligen wollen oder Interesse an einer Mitarbeit (in welcher Form auch immer) haben, schreiben Sie bitte einfach an mich.

Der „dat“-Lehrplan und weitere Informationen zum Fach sind über die Schulhomepage des WRG Salzburg unter: [www.wrg-salzburg.ac.at](http://www.wrg-salzburg.ac.at) abzurufen.

Wir freuen uns über jede Reaktion und hoffen auf einen weiteren Austausch zu Formen der Oberstufe/Matura für Technisches Werken.

**dat – so wie wir es sehen:**

Wir interessierten uns für die Vorstellung des Wahlpflichtfachs „dat“ in Linz und so wurden wir von Direktor Klampfer dafür freigestellt. Nach einer tollen Autofahrt kamen wir in der Kunstuniversität Linz an, wo wir eine Weile brauchten, um uns in dem Gebäude zurecht zu finden. Bevor die Teilnehmer kamen führten wir mit Prof. Neubacher noch ein Gespräch über den genauen Verlauf des Vortrags. Als der Raum voll war, begann Mr. Proof mit der Präsentation. Nach einigen Minuten bemerkten wir, dass die Power-Point-Präsentation richtig durcheinander war. So etwas konnte uns aber nicht durcheinander bringen, weil uns „dat“ sehr viel Spaß macht und es uns leicht fiel, darüber zu erzählen. Die Teilnehmer waren sehr interessiert und stellten viele Fragen, die wir gern beantworteten. Die meisten waren selbst Werk- und Zeichenlehrer/innen und über die erfolgreiche Umsetzung und Entwicklung des Faches sehr überrascht. Einige Fragen kamen auch zum Thema Mädchen und „dat“.

Aber auch von deren Seite kamen viele Vorschläge zur Weiterentwicklung des Fachs Technisches Werken. Viele waren zum Zeitpunkt der Tagung gerade dabei, Direktion und Kollegen an der eigenen Schule von einem Oberstufenfach Technisches Werken zu überzeugen und arbeiteten bereits an der Umsetzung. „dat“ war für die meisten der Beweis dafür, dass eine Umsetzung möglich ist und bei Schülern sehr viel Anklang finden kann – ein neuer Ansporn für die eigene Umsetzung. Die Zeit verging sehr schnell und als unser Vortrag beendet war, fühlten wir uns so erleichtert und gut gelaunt, dass wir in den erstbesten Linzer Friseur gingen und uns eine blaue Strähne färben ließen. Wir finden die BÖKWE-Tagung eine gute Veranstaltung, denn sie trägt effektiv zur Verbreitung von neuen Ideen für einen kreativeren und spannenderen Unterricht bei. Das einzig Negative an diesem Tag war, dass wir dort keine Verpflegung bekamen.

Veronika Laimer, Robert Steinlechner, Manuel Schwameder, SchülerInnen der 6C



Die Erste Vorsitzende (Marlies Haas, r.) bedankt sich mit Blumen bei der Geschäftsführerin (Hilde Brunner).

Erwin Neubacher, Josef Seiter

# Technisches Werken im Rahmen des Fachdidaktik Projekts IMST

## Chancen und Möglichkeiten für das Fach und seine Weiterentwicklung. Förderungsmöglichkeiten des Technischen Werkunterrichts durch den IMST- Fonds



2006 stellte sich das Fach Technisches Werken (TEW) mit dem Aufbau einer Kugelbahn dem Fachdidaktikprojekt IMST (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) vor. 16 offene Kästen, darin Schienen, Stufen, Schläuche, Räder, Hebel, Magnete, Elektromotore, elektrische Schaltkreise – und das alles projiziert auf die Videowand des Hörsaals des Wiener Universitätszentrums in der Althanstraße beim Eröffnungsevent der IMST- Herbsttagung.<sup>1</sup> Der Zweck der Projektion technisch-physikalischer Abläufe war die Beweisführung, die Sinnhaftigkeit und Möglichkeit forschenden Lernens am Beispiel der interdisziplinären Arbeit des TEW und anderer Fächer aufzuzeigen.

### Zum Verständnis des Technischen Werkens

Gerade im Fokus des zunehmenden gesellschaftlichen Bedarfs nach forschenden und schöpferischen Aufgaben in der Schule hat das TEW eine zentrale

Position an der Schnittstelle zwischen Persönlichkeitsentwicklung, Wissenserwerb und kreativem Denken, Handeln und Gestalten zu erfüllen. Im Vordergrund stehen dabei besonders das Erarbeiten von Projektstrategien, von neuen Methoden der Untersuchung und die Fähigkeit, ungewöhnliche Denkkonzepte zu entwickeln. Selbstständiges Arbeiten und die Fähigkeit zur Reflexion sind Teile dieses Lernzieles und Grundlage für die Lösung beinahe aller Vorhaben im Unterricht!

Demnach sollte das Erwerben und Sensibilisieren von den Schlüsselkompetenzen der Invention und Innovation vor allem fächerübergreifend neue Lernimpulse bringen. „Gelernt“ wird dies durch die Beschäftigung mit konkreten Frage- und Aufgabenstellungen. Durch die dem Technischen Werken grundgelegten Kompetenzen stehen Schülerinnen und Schülern Fähigkeiten für die diversen Unterrichtsprojekte anderer Fächer zur Verfügung, die nicht erst mühevoll entdeckt und erarbeitet werden müssen, sondern die schlichtweg eingesetzt werden können. Damit eröffnet sich ein wesentlich größeres Repertoire an pädagogisch sinnvollen Aktivitäten mit relativ geringerem Aufwand und Risiko.

### Zur Genese und zum Charakter von IMST

IMST ist ein vom BMUKK in Kooperation mit Universitäten, Pädagogischen Hochschulen, Schulbehörden, Schulen

etc. getragenes Fachdidaktikprojekt. Das **Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)** an der Universität Klagenfurt leitet die inhaltliche und organisatorische Dimension und steuert die Vernetzungs- bzw. Koordinierungsaufgaben wie etwa die Herausgabe des Newsletters,<sup>2</sup> die Ausrichtung von Tagungen, die Öffentlichkeitsarbeit, die Kooperationsgespräche mit der Schulaufsicht und den Institutionen der Fortbildung, den Wissenschafts- und Praxisbeirat etc. Die zahlreichen über das Jahr laufenden, von IMST unterstützten Veranstaltungen hatten bis zum Jahr 2009 in den jährlichen mehrtägigen **IMST-Herbsttagungen ihre Fixpunkte.** Diese in Symposiums-, Fachdidaktik-, Innovations- und Startup-Tage gegliederten Veranstaltungen ermöglichten bei Projektpräsentationen, Themenvorträgen und Workshops fachlichen und interdisziplinären Austausch.

Anstoß für die Einrichtung des Projektes waren die ziemlich enttäuschenden Ergebnisse österreichischer Schülerinnen und Schülern in den Fachbereichen Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich, mit denen sich die österreichische Unterrichtsverwaltung in Rahmen einer Studie mit dem Akronym TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) konfrontiert sah. 1995 hatte Österreich zum ersten Mal an dieser Untersuchung teilgenommen.

Zur Aufarbeitung dieser negativen Ergebnisse initiierte die Unterrichtsverwaltung das zunächst als Analyseinstrument verstandene „IMST“ Projekt (Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching) und, im Jahr 2000 darauf aufbauend, ein gleichnamiges fachdidaktisches Unterstützungssystem. Sein Bestehen ist zumindest bis 2012 durch das BMUKK gesichert.

IMST arbeitet mit den Programmen **Regionale** und **Thematische Netzwerke, Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung, Gender Netzwerk** und **Prüfungskultur** auf den Ebenen des Unterrichts, der Schulentwicklung und des gesamten Bildungssystems. IMST versucht, alle seine Aktivitäten systematisch zu evaluieren und in allen Bereichen Gender Sensitivity und Gender Mainstreaming zu integrieren. Aus den IMST-Projektphasen bis Ende 2006 gingen zahlreiche **Regionale Zentren für Fachdidaktik** (zumeist an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen installiert) sowie die **Austrian Educational Competence Centres (AECCs)** an den Universitäten Wien und Klagenfurt und der **Universitätslehrgang Fachbezogenes Bildungsmanagement** hervor.

Hatte IMST in Folge der TIMSS-Studie zunächst seinen Fokus auf die AHS-Oberstufe und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer gerichtet, so hat sich der fachdidaktische Horizont sowohl horizontal als auch vertikal geweitet: Die Grundschule ist genauso Inhalt geworden wie nach Mathematik, Informatik, Physik, Chemie, Biologie, Geografie, auch Geometrisch Zeichnen, Sachunterricht, Ernährung und Haushalt, auch Deutsch und – Technisches Werken.

**IMST und Technisches Werken** Bevor der Lauf der Kugel beim Eröffnungsevent der Herbsttagung 2006 erfolgen konnte, hatten zwei Professoren zweier Pädagogischer Akademien mit



einem werkpädagogischen Bauchladen, gefüllt mit Plakaten, Flugblättern und Werkarbeiten **2005 an der IMST-Herbsttagung in Graz** teilgenommen und damit den Einstieg des Technischen Werkens vorbereitet. Im Jahr darauf, bei der **IMST Tagung 2006 in Wien** trafen einander schließlich die VertreterInnen des TEW aus ganz Österreich. Ihre Diskussion kreiste um grundsätzliche Anliegen der TEW, im Zentrum: die Findung eines Leitbildes des Technischen Werkens zwischen Technik und Kunst.

Auf Plakaten und Filmen stellte das TEW Projekte von Studierenden der Universität für angewandte Kunst und Beispiele aus der Schule vor und mit der Einreichung erster Unterrichtsprojekte wurden schon von Beginn an die fördernden Möglichkeiten des Fonds genutzt.

Ab diesem Zeitpunkt wurden die Fachdidaktiktag für Technisches Werken eine ständige Einrichtung anlässlich der IMST-Tagungen.

Der TEW-Fachdidaktiktag bei der **IMST-Herbsttagung 2007 an der Universität Innsbruck** lief unter dem Titel „Die Technik im Technischen Werken“ – ein

Hinweis darauf, dass das wesentliche Thema des Tages im Bewusstmachen dieser zentralen Dimension des TEW begründet lag – schließlich charakterisiert die handlungsorientierte Beschäftigung mit unserer technisierten Welt das Fach. „Design & Technik“ als Denk- und Handlungsmodell(e) sind zentrale Anliegen, bei denen das Werken natürlich auch andere Fächer zum Partner hat.

Demgemäß war das zentrale Anliegen der Herbsttagung 2007 der Versuch, ProponentInnen außerschulischer Technikinitiativen und Institutionen mit den LehrerInnen des TEW zusammen zu führen, um Möglichkeiten einer Zusammenarbeit von außerschulischen Technikinitiativen mit dem TEW in der allgemeinbildenden Schule auszuloten.

Im Podiumsgespräch stellten VertreterInnen verschiedener Institutionen den versammelten WerkerInnen ihre Organisationen und Interessen vor – mit dem Blick auf mögliche Aspekte einer Kooperation: Die Initiative mut!, die Initiative FIT bzw. das Büro für Gleichstellung und Frauenförderung an der Technischen Universität Graz, die Kammer der Architekten und Ingeni-



Prof. Mag. Dr. Josef Seiter  
Lehrer an der Pädagogischen Hochschule Wien, Fachbereiche Werken und Bildnerische Erziehung, Kulturhistoriker Studium der Bildnerischen Erziehung, Werkerziehung und der Malerei an der Akademie der bildenden Künste und der Hochschule für angewandte Kunst, Studium der Europäischen Ethnologie an der Universität Wien.  
Ab 1975 Lehrer an Wiener Gymnasien, zwischen 1979 und 1994 auch Lehrbeauftragter an der Akademie d. b. Künste in Wien, seit 1991 Lehrer an der PädAK / PH Wien  
Leiter mehrerer Fortbildungs- und Schulungsseminare für WerkerInnen und KunsterzieherInnen im In- und Ausland, Mitglied der Lehrplankommission im Pflichtschulbereich, Proponent für TW beim Fachdidaktikprojekt IMST und Koordinator des Thematischen Netzwerks TW.  
Diverse Publikationen zu pädagogischen, kultur- und kunsthistorischen Themen.

eurkonsulenten für Oberösterreich und Salzburg, die Arbeiterkammer, das Bundesministerium für Verkehr, Innovation und Technologie, die Wirtschaftskammer Österreich und die Österreichische Industriellenvereinigung.

Die Präsentation verschiedener Unterrichtsprojekte sollte das werktechnische Handlungsmodell belegen.<sup>3</sup>

**Bei der IMST-Herbsttagung 2008** an der Linzer Privaten Pädagogischen Hochschule konnte die Fachgruppe TEW gleich zwei Tage für ihre Arbeit nutzen: Zum einen durch die vielbesuchte Fachtagung „Im Brainpunkt – Hirnforschung und Technisches Werken“ und zum anderen durch die intensive Arbeitsgruppenarbeit und die Präsentation von durch IMST unterstützte Projekte am darauf folgenden Fachdidaktiktag.

Die inhaltliche Ausrichtung der Fachtagung mit den Themen zu Entwicklungspsychologie, Hirnforschung und Technik, Technikunterricht, Technische Werkerziehung versuchte zumindest zwei Strängen der innerfachlichen Diskussion Rechnung zu tragen: nämlich der Forderung, Grundlagen für das TEW aus den Bereichen der Psychologie, Entwicklungspsychologie und der Hirnforschung aufbereitet zu bekommen und dem öffentlichen Drängen nachzukommen, im allgemeinen Bildungssystem technische Kompetenzen zu vermitteln.<sup>4</sup>

Begleitend zeigten an beiden Veranstaltungstagen mehrere Schulen und das Institut für Werkerziehung an der Universität für künstlerische und industrielle Gestaltung in Linz in einer beispielhaften Ausstellung Unterrichtsprojekte zu Möglichkeiten und Tendenzen der Werkerziehung.<sup>5</sup>

Ein weiterer Höhepunkt war 2008 die Auslobung des IMST-Awards. In der Kategorie „Klassenprojekte“ der 10-14-Jährigen konnten die Schülerinnen des Wirtschaftskundlichen Bundesrealgymnasium Salzburg mit ihren LehrerInnen Erwin Neubacher und Su-

sanne Körner mit dem Projekt zur Entwicklung solarer Kochgeräte „warming up“ den Hauptpreis gewinnen.

Die **Pädagogische Hochschule in Klagenfurt** war der Ort der **Herbsttagung 2009**, das Motto „Forschendes Lernen und fächerübergreifender Unterricht“. Die Referate von Hilde Köster von der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd „Forschendes und erfindendes Lernen in der Grundstufe“ und Rene Providoli von der Pädagogischen Hochschule Wallis „explore-it, Technik be-greifen“ beleuchteten das zentrale Thema. Darüber hinaus wurde die Basis einer künftigen Zusammenarbeit mit den VertreterInnen des Thematischen Netzwerks Geometrie gelegt.

Für **2010** wird der FD-Tag des Technischen Werks **am 17.11.** voraussichtlich in **Salzburg** stattfinden. Weil jedoch in diesem Jahr die allgemeine IMST-Tagung den Sparplänen geopfert werden muss, wird diese Tagung zum ersten Mal autonom gestaltet. Als zentrales Thema soll diesmal der Bereich „Statik“ als Spange über die Fachbereiche Architektur, Design und Technik gelegt werden. Zur Aufbereitung dieses Inhalts werden auch diesmal wieder außerschulische Institutionen eingeladen und innovative Schulprojekte präsentiert und diskutiert.

**Die bisherigen Themen- und Diskussionsbereiche der fachdidaktischen Arbeitsgruppe TEW bei IMST**

Mit dem Blick auf die bisherigen Themen- und Diskussionsbereiche der fachdidaktischen Arbeitsgruppe TEW ist eine beachtliche Themenvielfalt aufgelistet:

- Die Versuche um eine Formulierung eines Leitbildes des Faches – Technisches Werken zwischen Technik und Kunst, auch unter dem Aspekt der Generierung eines neuen Namens für den Unterrichtsgegen-

stand, der die Inhalte des Faches besser bezeichnen könnte,

- der Versuch, Technik als allgemeinbildenden Unterrichtsinhalt des Faches tatsächlich zu begründen,
- die Vernetzung der Einzelinstitutionen und Aufbau von Netzwerken unter den WerkerInnen, etwa durch Arbeitsgemeinschaften, dem Einrichten einer Mailadressendatei, der Sammlung von relevanten Homepages,
- der Aufbau einer Vernetzungsstruktur mit breiter Medien- und Öffentlichkeitswirkung und das Betreiben einer wirksamen Öffentlichkeitsarbeit,
- die weitergehende Nutzung und der Einstieg in die regionalen IMST Netzwerke,
- die Etablierung der TEW in der Oberstufe der AHS und als Maturafach,
- die qualitative Verbesserung des Unterrichts, die Betonung des prozesshaften Lernens,
- die qualitative und auch quantitative Verbesserung der Aus-, Fort- und Weiterbildung an Hochschulen und Universitäten,
- die gemeinsame Fortbildung der MittelstufenlehrerInnen (AHS und HS), bei Nutzung der Ressourcen von IMST,
- die Zusammenführung aller Initiativen zur Stärkung des Faches,
- die Stärkung des Selbstwertgefühls im Unterrichtsfach,
- das Sichtbarmachen von Synergien mit anderen Unterrichtsgegenständen,
- das Nutzen der Ressourcen anderer Unterrichtsgegenstände,
- das Betreiben der fachspezifischen (fachdidaktischen) Forschung und die Schaffung von dementsprechenden Grundlagen,
- die Lobbybildung/Sponsorensuche zur finanziellen, auch ideellen öf-

fentlichen Unterstützung der Interessen des Faches,

- die Etablierung einer/eines KoordinatorIn für Anliegen der TEW an allen allgemeinbildenden Schulen,
- die Forcierung der Einreichung von Projekten für den IMST-Fonds

Ein Blick auf die Seite der Projektberichte des IMST-Fonds, also der von IMST unterstützten Projekte, zeigt zudem, dass über jene direkt vom TEW initiierten Projekte hinaus auch in zahlreichen anderen Projekten das TEW mitbeteiligt war.<sup>6</sup>

**Das Thematische IMST Netzwerk Technisches Werken**

Seit 2008/09 ist das TEW in das IMST Programm der **fachbezogenen, überregionalen „thematischen“ Netzwerke** miteinbezogen. Das „Thematische Netzwerk Technisches Werken“ ist das dritte Thematische IMST-Netzwerk nach „Geometrie“ und „Ernährung und Haushalt“. Die zentrale Idee zur Einrichtung des Netzwerks bestand darin, durch diese Institutionalisierung die Verantwortung vor dem Fach noch schärfer zu formulieren.<sup>7</sup>

Die sogenannte Steuergruppe des Netzwerks vertritt alle allgemeinbildenden Schularten und -stufen und Ausbildungsinstitutionen. Die Einrichtung dieses Netzwerks ermöglicht aus Sicht der ProponentInnen natürlich besondere Chancen für das Fach. Damit erweiterte sich aber auch der Aufgabenbereich und das Arbeitsvolumen der IMST-AktivistInnen erheblich, auch wenn für die Aufgaben des Netzwerks teilweise schon bestehende Plattformen wie etwa die rudimentären Reste ehemaliger Arbeitsgemeinschaften oder elektronische Informationsplattformen genutzt werden können.

Das Thematische Netzwerk begreift als seine zentralen Aufgaben österreichweit und alle Schulstufen miteinbeziehend fachdidaktische Ta-



gungen einzurichten, die Entwicklung von einheitlichen Studienplänen für die Ausbildung der WerkerzieherInnen zu betreiben, die fachliche Fort- und Weiterbildung des Faches voranzubringen, ein fachliches Kommunikationsnetzwerk aufzubauen und die Etablierung der fachdidaktischen Forschung im Bereich der gestalterischen und technischen Bildung an Hochschulen und Universitäten zu unterstützen. Primäre Zielgruppen sind alle mit dem Fach befassten KollegInnen vom Kindergarten und der Volksschule über die Sekundarstufe hin bis zur Matura und der Hochschule und Universität.<sup>8</sup>

Die Schwerpunkte der Netzwerkarbeit betreffen Kommunikation, Öffentlichkeitsarbeit, Grundlagenforschung, die LehrerInnenaus- und -fortbildung, Gender-Sensitivity und Gender-Mainstreaming. Die folgenden Stichworte mögen die bisherigen Arbeitsschritte des Netzwerks charakterisieren:

**Bereich Kommunikation**

- Erweiterung, Intensivierung von

(schon bestehenden) Informationsplattformen (tew.schule.at, www.werken.at)

- Einrichtung eines Newsletters, steht bevor – die Anmeldung ist bereits über www.werken.at möglich
- Einrichtung einer Datenbank für den TEW Unterricht, steht bevor
- Ausrichtung des nächsten FD-Tages: November 2010
- Ausrichtung eines TEW Theoriensymposiums 2011

**Bereich Öffentlichkeitsarbeit**

- Verstärkte Präsenz des Werks innerhalb der Schulöffentlichkeit und in den Ausbildungsinstitutionen – etwa durch ständiges Präsentieren der Fachpositionen und Ergebnisse bei IMST-Tagungen, bei der Schulverwaltung, bei Fortbildungsveranstaltungen ...
- Verstärkte Präsenz des Werks innerhalb der an Bildung interessierten außerschulischen Institutionen – Kontaktnahme und Zusammenarbeit mit Interessensverbänden

(Wirtschaft, Industrie, ArbeitnehmerInnenschaft und Gewerkschaft ...)

- Herausgabe eines Folders
- Bereich Grundlagenforschung**
- Mitarbeit in Fachdidaktischen Zentren der PHs
- Kontakt mit den AECCs an den Universitäten
- Einrichtung des Förderprogramms Technische Bildung

**Bereich LehrerInnenaus- und -fortbildung**

- Vergleich der fachbezogenen Studienpläne an den PHs als Basis ihrer Weiterentwicklung
- Zusammenarbeit mit der Unterrichtsbehörde und -verwaltung
- Mitgestaltung der Schullehrpläne
- Aufbau einer ReferentInnenkartei zu Themen der Fortbildung als österreichweite Informationsplattform

**Bereich Gender-Sensitivity, Gender-Mainstreaming**

- Kontakt und Zusammenarbeit mit Initiativen und Projekten, die sich besonders den Abbau von Barrieren, die zwischen Mädchen und Technik bestehen, vorgenommen haben: mut!, FiT etc.

**Was kann IMST für Werken tun, was hat IMST für Werken getan? – Ein Resümee**

Worin bestehen und bestanden also die Möglichkeiten, die das Fachdidaktikprojekt IMST zu bieten hat bzw. hatte?

IMST bietet eine Plattform für die fachdidaktische Arbeit.

IMST bot breite finanzielle und beratende Unterstützung und Evaluation von Schulprojekten – nun leider reduziert.

IMST bietet die Publikation und mediale Verbreitung von Unterrichtsprojekten.

IMST bot mit der Einrichtung von FD-Tagen anlässlich der IMST-Tagungen Kommunikation, fachliche Weiter-

bildung, fachliche Diskussion und Möglichkeiten zur Strukturierung und Öffentlichkeitsarbeit des Faches.

Die IMST-Aktivitäten aller anderen Fächer wirken als Ideenbörse, als erweiterte Kooperationsbasis.

IMST bietet die Positionierung und Popularisierung, eine neue und erweiterte Qualität der Anerkennung des Faches im Rahmen des mathematischen-naturwissenschaftlichen Fächerkanons und der Schulöffentlichkeit überhaupt.

IMST hat ein sogenanntes Themenprogramm eingeleitet. Das Thematische Netzwerk will in dieser Folge ein Förderprogramm initiieren, das gemäß eines von Hochschulen und Universitäten erstellten Rahmenkonzeptes und einer fachlichen und evaluativen Begleitung erfolversprechende Schulprojekte zum Technischen Werken unterstützen und betreiben soll.

Durch die ministerielle Unterstützung des IMST-Projektes wurden auch die Aktivitäten der jeweiligen Schulfächer intensiver als bisher gefördert.

**Die Weiterentwicklung**

Nach all diesen doch recht positiven Entwicklungen, die das Fach durch die IMST-Initiative erreichen konnte, muss jedoch konstatiert werden, dass sich in Anbetracht der finanziellen Entwicklung der Blick in die Zukunft etwas trübt.

Obwohl der Bestand des gesamten IMST-Projekts bis 2012 gesichert ist, muss es budgetär rigorose Kürzung in Kauf nehmen. Diese Kürzungen betreffen die Budgets zur finanziellen Unterstützung der Schulprojekte – wobei diese Reduktionen durch kleinteiligere Strukturen und eine verstärkte Vernetzung aufgefangen werden sollten. Diese Kürzungen bedeuten aber auch das Ende der unabhängigen Budgets

der Thematischen Netzwerke. Konkret heißt dies, dass alle drei Thematischen Netzwerke nur mehr bis August 2010 finanziell getragen werden. Unterstützung wäre in der Folge nur aus den Budgets der Regionalen Netzwerke möglich, doch auch deren Budgets wurden reduziert. Das heißt für das Thematische Netzwerk konkret, sich für seine Aktivitäten andere Quellen – außerhalb von IMST – zu erschließen oder eine andere Organisationsform zur Verbreitung und Durchsetzung der Interessen des TEW zu begründen. Als eine dieser Möglichkeiten böte sich die Konstituierung einer vom BMUKK und dem Zentrum für schulische Kulturarbeit unterstützten Bundesarbeitsgemeinschaft für Technisches Werken an, die die schon bestehenden Arbeitsgemeinschaften für Musikerziehung und Bildnerische Erziehung zum Vorbild nehmen könnte.

**Praktische Umsetzung von IMST-Projekten des Technischen Werkunterrichts – ein Leitfaden**

Zum Zeitpunkt der Tagung waren die von IMST angekündigten Änderungen für den IMST-Fonds und die sich dadurch ergebenden Einreichformalitäten und -bedingungen noch nicht veröffentlicht. Auch wenn die bisherige Administration von Projekten nicht mehr ganz den neuen Richtlinien entspricht, können bereits durchgeführte Projekte als Beispiel in den Grundzügen der Abwicklung herangezogen werden. Anhand des im Schuljahr 2008/09 durchgeführten Projekts „*dat coming mature*“ soll der Projekttablauf dokumentiert werden.

**Die Bedeutung von Lehrenden im Konzept von IMST**

IMST hat die Stärkung der Fachdidaktiken als Bindeglied zwischen den Fachdisziplinen und den Bildungseinstellungen zum Ziel. Dabei werden

LehrerInnen als Entwickler, Träger und Verbreiter fachdidaktischen Wissens angesehen.

Diesen Unterrichtserfahrungen wird im Rahmen der Aktionsforschung ein hoher Stellenwert beigemessen. Im täglichen Unterrichten sammeln Lehrende ständig Erfahrungen auf dem Gebiet fachdidaktischen Handelns. Diese Erfahrungen im Zuge von Projekten bewusst zu machen und zu strukturieren, um langfristig Unterricht zu verbessern, ist erklärtes Ziel des IMST-Fonds. Um diese Erfahrungen auch für andere Lehrende nutzbar zu machen und damit zu verbreiten, sind alle Projektberichte für jedermann bei IMST-Wiki nachlesbar.

Diese im Projektbericht zusammengefassten Leistungen werden auch mit 500,- € für die/den Projektleiterin/er honoriert (als Teil der Projektförderung).

**Chancen für LehrerInnen im Projektverlauf:**

- Viel Zeit und Unterstützung bei der Entwicklung und Umsetzung eines Unterrichtskonzepts (Innovation)
- Austausch mit KollegInnen aus unterschiedlichen Fächern, Schulformen und Regionen.
- Professionelle Begleitung durch die ProjektbetreuerInnen
- Wertschätzung unserer Tätigkeit und kollegiale Atmosphäre
- Öffentlicher Rahmen zur Diskussion und Präsentation der eigenen Projektarbeit
- Finanzierungshilfen bei der Umsetzung der Unterrichtsvorhaben (mit unkomplizierter Projektabrechnung) ...

**Projektbeispiel „dat coming mature“**

Als Beispiel einer Projekteinreichung (in der bisherigen Form) und dem nachfolgenden IMST-Gutachten für die Genehmigung soll hier das Projekt „*dat coming*

*mature*“ aus dem letzten Jahr dienen.

Die im Anschluss angeführten Projektunterlagen sind aus der persönlichen Projektdatenbank, die jeder Projektteilnehmer erhält und die für andere unzugänglich ist, entnommen.

Der Projektbericht als Zusammenfassung des Projektjahres zeigt bei „*dat coming mature*“ doch sehr deutlich, wie weit sich der Projektverlauf von den Vorstellungen des Antrags entfernen kann.

Der Projektbericht zu „*dat coming mature*“ ist bei IMST-Wiki nachzulesen: [http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/2/28/1398\\_Langfassung\\_Neubacher.pdf](http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/images/2/28/1398_Langfassung_Neubacher.pdf)

**Aktuelle Informationen zum IMST-Fonds und zur Projekteinreichung:**

Zum Zeitpunkt der Tagung war die aktuelle Anmeldeseite des IMST-Fonds zur Projekteinreichung noch nicht geöffnet.

Die aktuellen Informationen zum IMST-Fonds und den Einreichformalitäten zu Projekten sollen hier nachgereicht werden.

IMST ist zwar noch über die bisherige Seite <http://imst.uni-klu.ac.at/aufrufbar>, verwendet aber nun die neue Adresse: <http://www.imst.ac.at/>

**IMST Wiki**

Alle bisher durchgeführten Projekte können als Projektberichte unter: <http://imst3plus.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Hauptseite> abgerufen werden und sind auch für nicht registrierte Nutzer zugänglich.

Projekte, die im Speziellen mit Technischem Werken in Zusammenhang stehen (Projektleitung, -mitarbeit, ...) sind unter: [http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Technisches\\_Werken](http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Kategorie:Technisches_Werken) nachzulesen.

**IMST Infos**

Informationen zu IMST sind unter der neuen Adresse <http://www.imst.ac.at/> abzurufen.

Für weitere Informationen zum IMST-Fonds kann Frau Oschina als IMST-Ansprechpartnerin kontaktiert werden: [christine.oschina@uni-klu.ac.at](mailto:christine.oschina@uni-klu.ac.at)

Auskünfte speziell in der Abwicklung von IMST-Projekten aus dem Fach „Technisches Werken“ kann Erwin Neubacher geben:

[erwin-georg.neubacher@moz.ac.at](mailto:erwin-georg.neubacher@moz.ac.at)

- 1 [http://imst3plus.uni-klu.ac.at/bildlexikon/index2.php?bild\\_id=123353](http://imst3plus.uni-klu.ac.at/bildlexikon/index2.php?bild_id=123353)
- 2 <http://imst.uni-klu.ac.at/newsletter>
- 3 Einige dieser Projekte sind in verschiedenen Ausgaben des BÖKWE-Fachblattes 2009 dokumentiert: Sylvia Srobotnik: „Umbra docet. Der Schatten lehrt?“, Nr. 1, S. 23ff; Katrin Nora Kober, Katharina Fleischmann: „design mobil“, Nr.1/S 16ff bzw. Nr. 3, S. 14ff; Josef Wiesinger: „Somawürfel“, Nr. 3, S. 17ff
- 4 Die Referate sind in verschiedenen Ausgaben des BÖKWE-Fachblattes 2009 nachzulesen. Dagmar Winterhalter-Salvatore: „Kinder als Forscher und Erfinder“, Nr.1, S. 8ff; Hans Schachl: „Gehirn-Herz-Hand“, Nr. 1, S. 12ff; Andreas Fink: „Kreativität und Hirnforschung“, Nr. 3, S. 26ff
- 5 Auch manche dieser Projekte sind in Ausgaben des BÖKWE-Fachblattes 2009 nachzulesen: Johannes Lhotka: „Sägenlernen mit Laserhilfe“, Nr. 1, S. 20ff; Erwin Neubacher „warming up“ (Solarkocher), Nr. 1, S. 25ff; Uschi Görlitz: „Neugestaltung eines Klassenraums“, Nr. 2, S. 23ff; Edith Lienhart: „Projekt Schnittstelle“ (Physik-Technisches Werken interdisziplinär), Nr. 3, S. 22ff
- 6 <http://imst.uni-klu.ac.at/imst-wiki/index.php/Hauptseite>
- 7 [http://imst.uni-klu.ac.at/programme\\_prinzipien/rn\\_tn/](http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/rn_tn/)
- 8 [http://imst.uni-klu.ac.at/programme\\_prinzipien/rn\\_tn/thema/werken/](http://imst.uni-klu.ac.at/programme_prinzipien/rn_tn/thema/werken/)



Abb.1

Bei einem Ding-Speeddating wurde nach dem idealen Kugelschreiber oder dem perfekten Kartoffelschäler gesucht



**Katharina Fleischmann, Petra Zauner**

## Dinge neu denken

Wir sind seit 2006 in der Designvermittlung tätig. Im Workshop „Dinge neu denken“ wurde Design als Denk- und Handlungsmodell für den Unterricht erlebbar gemacht.

### Der Designbegriff

Unter Design wird alltagssprachlich oft die Gestaltung von „schönen“ Oberflächen und Formen verstanden. Doch Design ist mehr. Der Begriff umfasst sowohl die Ausarbeitung einer konkreten Fragestellung, die Ideenfindung, den Prozess

des Planens und Entwerfens als auch die Herstellung eines Produkts. Design-Denken und DesignHandeln stehen in enger Wechselwirkung zueinander und können nicht unabhängig voneinander gesehen werden. Lösungen haben nur momenthaft Gültigkeit, weshalb Design als zyklischer Prozess gesehen werden muss, der dazu zwingt Gegebenheiten immer wieder aufs Neue zu hinterfragen und stets nach neuen Lösungen zu suchen. Auch wenn mit dem Rag-Chair von Droogdesign, einem holländischen

DesignerInnen-Kollektiv, ein innovatives Sitzmöbel gestaltet wurde, bleibt das Problem des Sitzens als Fragestellung immer bestehen und erfordert weitere Lösungen. Dies liegt unter anderem daran, dass in die Gestaltung von Gegenständen unzählige Faktoren Einfluss haben und es deshalb nicht die eine richtige Lösung geben kann. Jedes noch so alltägliche Produkt spiegelt diejenigen Faktoren wieder, die zum Zeitpunkt seiner Entstehung bei der Gestaltung berücksichtigt wurden. Jedes Ding kann uns also Aufschluss über geopolitische, soziokulturelle, technische und wirtschaftliche Bedingungen geben. Design zielt also nicht nur auf die Gestaltung von Produkten ab, sondern beinhaltet auch die Auseinandersetzung mit bereits bestehenden Gegenständen, umfasst also auch Themen des Konsums.

### DesignDenken

Bei einem Ding-Speeddating, machten sich die TeilnehmerInnen auf die Suche nach dem idealen Kugelschreiber oder dem perfekten Kartoffelschäler. (Abb.1) Dabei wurde deutlich, dass wir selbst bei unseren alltäglichen Kaufentscheidungen auf Kriterien achten, die auch bei einer Designanalyse Relevanz haben. Wir überprüfen Gegenstände auf ihre technischen, ästhetischen, symbolischen und wirtschaftlichen Funktionen. Diese stehen miteinander in Zusammenhang. Beim Kauf entscheiden wir uns nicht nur nach Kriterien wie Preis, Aussehen und praktischer Funktion, sondern auch danach, welcher Kugelschreiber zu uns passt und in welchem Verhältnis die einzelnen Faktoren zueinander stehen. Je bewusster wir uns mit Themen des Konsums auseinandersetzen, desto besser können wir uns als KonsumentInnen positionieren und eine kritische Perspektive entwickeln.

Gerade für junge Menschen haben Dinge einen hohen Symbolgehalt. Das Gefühl der eigenen Identität ist stark an

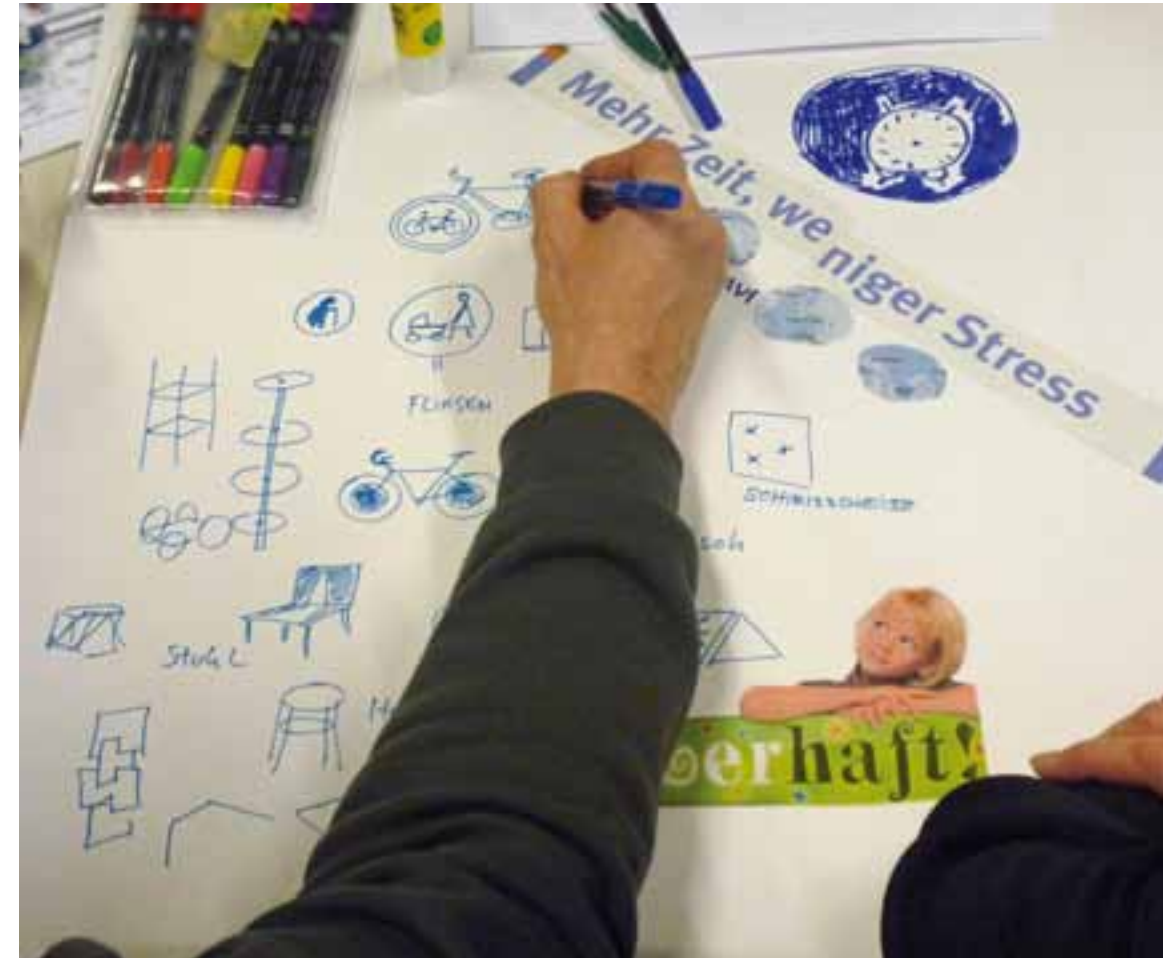


Abb.2

Die TeilnehmerInnen entwickeln neue Nutzungsmöglichkeiten für Produkte wie Schaufeln, Schraubenmuttern oder Feuerzeuge. Auf Plakaten wurden die ersten Ideen festgehalten.

individuellen Besitz gebunden. Indem alltägliche Dinge im Unterricht zum Thema werden, sind Schülerinnen und Schüler als Expertinnen und Experten angesprochen. Das Thema Design ermöglicht es ihnen, sich mit ihren ganz persönlichen Erfahrungen im Umgang mit Dingen einzubringen und eine kritische Distanz dazu zu entwickeln.

### DesignHandeln

Nach der Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle als KonsumentInnen schlüpften die TeilnehmerInnen in die Rolle von DesignerInnen oder Designern. Dabei war ihre Kreativität gefragt. Wozu können Dinge dienen, wenn sie aus ih-

rem ursprünglichen Kontext gerissen und in neue Zusammenhänge gestellt werden? „Zweckentfremden=Zweckentdecken“ lautete dabei das Motto. Es galt, festgefahrene Vorstellungen über Bord zu werfen und unkonventionelle Ideen zuzulassen. Die TeilnehmerInnen sollten neue Nutzungsmöglichkeiten für unterschiedliche Alltagsgegenstände wie Schaufeln, Schraubenmuttern oder Feuerzeuge entwickeln. In Gruppen wurden auf Plakaten erste Ideen festgehalten. (Abb.2)

### Design im Unterricht

Design bedeutet, Zukunft zu denken und zu gestalten. Dazu braucht es die

Bereitschaft, sich auf Unbekanntes einzulassen, den Mut, Entscheidungen zu treffen, die Fähigkeit, mit Unsicherheiten umzugehen und vieles mehr. Die Auseinandersetzung mit Design ist also auch für Nicht-DesignerInnen von hohem Wert. Die analytische Beschäftigung mit Dingen und das Erleben von Designprozessen fördert Kompetenzen mit übertragbaren Qualitäten.

### Nähere Informationen:

www.designmobil.at  
Kimbell/Stables: Researching Design Learning. Springer 2008  
Die Fotos sind von Petra Zauner, designmobil



Katharina Fleischmann absolvierte die Ausbildung zur Kindergarten- und Hortpädagogin und arbeitete 4 Jahre als Kleinkindpädagogin in Wien. Seit 2004 studiert sie Kunst- und Designpädagogik an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Neben ihrem Studium ist sie als Theaterpädagogin im Figurentheater Lilarum tätig. Gründungsmitglied des Vereins designmobil.



Petra Zauner maturierte an der Höheren technischen Bundeslehranstalt Abteilung Hochbau in Linz und arbeitete 4 Jahre in einem Zivilingenieurbüro als Konstrukteurin in Wien. Seit 2004 studiert sie Kunst- und Designpädagogik an der Universität für angewandte Kunst in Wien. Gründungsmitglied des Vereins designmobil.

Julia Hasenberger

# T-Shirt

## Mehrperspektivisches und kulturelles Lernen an einem textilen Alltagsgegenstand – Workshop

### Vom weißen Hemd zum T-Shirt

Die gedankliche Annäherung an das T-Shirt erfolgte über das weiße Hemd. Ein Werbebild des Internetshops „clamour-paranoize.de“ fungierte als Impulsbild, um das Thema Hemd mehrperspektivisch zu reflektieren. Auf dem Bild mit dem Titel „psycho-hemd“ ist eine Modepuppe in taillierter weißer Bluse mit ebenso weißer Krawatte zu sehen (Abb.1). Ausgehend von diesem Bild sammelte die Gruppe die folgenden vielfältigen Bezüge und Themen: Arbeits-Outfit, Business-Look, Stilmix, Kostümgeschichte des Hemds, männlich versus weiblich, Bedeutung der Farbe Weiß, Serienfertigung versus Unikat, Technologische Aspekte, Kinderarbeit, Preispolitik, „White Collar Job“ und „White Collar Crime“, Uniformierung, Symbolik des



Hemds, Kleiderordnung, Krankheit und Hygiene, bügeln oder knitterfrei, Darstellung und Körperhaltung der Modepuppe. Im Kontext der gesammelten Themen wurden Bücher aus der angeführten Literaturliste vorgestellt (Abb. 2) und Praxisbeispiele gezeigt, wie zum Beispiel im AHS-Unterricht T-Shirts umgestaltet wurden.

### Hintergründe

In seiner genuinen Form war das lose, gerade geschnittene, kittelartige Leinenhemd geschlechtsneutral. Es wurde von Mann und Frau direkt auf der Haut getragen. Das Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens lehrt, dass das Hemd hohen symbolischen Gehalt hat und wie kein zweites Kleidungsstück am besten geeignet ist, die Person des Trägers oder der Trägerin selbst zu vertreten. Da unmittelbar auf dem Körper getragen, erscheint das Hemd geradezu als Körperhaut, als bloße Hülle der Seele und Symbol der menschlichen Existenz.

Das T-Shirt, ursprünglich konzipiert als Unterkleidung für Soldaten und Mit-



Abb. 3  
T-Shirt in Schlitztechnik und Verknötungen mit Schwarz-Weiß-Kontrast

Abb.1  
„psycho-hemd“ aus <https://shop.clamour-paranoize.de> (2.4.2009)

Abb. 2  
Am Büchertisch findet sich Literatur zum Workshop



Abb. 4  
Vom T-Shirt wird ein Keil-Rock

glieder der Marine, machte im Bereich der Tageskleidung eher durch männliche Leitbilder wie Marlon Brando (Film: „A Streetcar Named Desire“, Tennessee Williams, 1951) und James Dean (Film: „Rebel Without a Cause“, Nicholas Ray, 1955) auf sich aufmerksam. Allerdings ließ sich Gabrielle Bonheur „Coco“ Chanel in den späten 1930er-Jahren im gestreiften Langarmshirt abbilden.



Abb. 5  
Schlitze wie bei den Landsknechten

### Anregungen vom künstlerischen Projekt

Die Workshop-TeilnehmerInnen sahen eine Powerpoint-Präsentation des Projekts „u. a. weiße Hemden“ (März, 2007) der Abteilung Textil/Kunst&Design der Kunstuniversität Linz.

- Dabei recherchierten die Studierenden während ihres ersten Studienseesters thematische Bezüge zum weißen Hemd und bearbeiteten ein selbst beschafftes Hemd künstlerisch-praktisch.
- Für die Workshop-TeilnehmerInnen konnten in der Präsentation folgende praktische Aspekte ersichtlich werden:
  - plastisches Bearbeiten wie das Einnähen von kleinen Gegenständen verändert die Proportion des Hemdes
  - Applizieren von Bändern, Schnüren, Haaren an der Oberfläche bewirkt formale Betonungen und verändert somit Ausdruck und Aussehen des Hemdes
  - Zerlegen und neues Zusammensetzen von Hemdteilen ermöglicht völlig neue Konstruktionen und Aussagen
  - Härten von Oberflächen, Ausfüllen, Überstülpen und Bemalen eröffnet neue gedankliche Assoziationen
  - Verfahren der digitalen Bildbearbeitung und des digitalen Stoffdrucks sind geeignet, mit bestehenden Hemdteilen verbunden zu werden, um Aussagen im weiter gefassten Kulturzusammenhang zu treffen.

### Praktische Ausarbeitung

Die Impulse, vorliegende Materialien, Anleitungen und Prototypen sowie der gegenseitige Ideenaustausch, regten die eigene praktische Arbeiten an. Besonderen Anklang fanden Verfahren wie Formveränderung eines Shirts durch



Abb. 6  
Oho – Applikation an halböffentlicher Stelle

Einwickeln von Gegenständen, Pizzatechnik mit Soluvlies, Applikation und Schlitztechnik. Es herrschte eine sehr anregende Arbeitsatmosphäre, die von Experimentierfreude und Ideenaustausch bestimmt war. (Abb. 3-6)

### Resümee

Die Frage, wie Buben im Textilunterricht angesprochen werden könnten, war für einige TeilnehmerInnen zentral. Am Ende des Workshops wurde diesbezüglich resümiert, dass das Verwenden von ungewöhnlichen Materialien (z.B. in Kombination mit wasserlöslichem Vlies), die Arbeit an der Nähmaschine, Themen aus dem Bereich des übergreifenden Lernens und Präsentationsaufgaben für Buben als besonders gut geeignet erscheinen. Die TeilnehmerInnen fanden viele Anregungen für ihre Unterrichtsgestaltung.

## T-Shirt im Gesamtunterricht der Grundschule – Workshop



Mag. phil. Julia Hasenberger, MFA  
Lehrende an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Mitarbeiterin am Institut für Kunst und Gestaltung der Kunstuniversität Linz, AHS-Lehrerin, Künstlerische Tätigkeit im Bereich Raumgestaltung und Installation



### Themen für den Grundschulunterricht

Ausgehend von einem Kinder-Shirt wurden in Partnerarbeit und im Plenum Themen und Bezüge gefunden, die für den Grundschulunterricht relevant sind:

Berufe kennen lernen, die an der Herstellung beteiligt sind, Herstellungsverfahren erkunden, kulturgeschichtliche Aspekte kennen lernen, Kosten schätzen und berechnen, Prei-

se vergleichen, die Reise eines Shirts auf der Landkarte markieren, Kleiderspiele erproben, T-Shirt-Geschichten erzählen, verbale Differenzierung üben, Biografisches Lernen, Kinder recherchieren und gestalten Plakate, Individualität und Gruppenzugehörigkeit unterscheiden, T-Shirt als Wettkampfkleidung erleben, ökologische Aspekte kennen, Pflegekennzeichen lesen, Entsorgung und Recycling, geometrische Grundformen (Rechteck, Quadrat) beim Auflegen des Stoffes markieren, Designer- und Künstlerbeispiele kennen lernen, T-Shirts zweckentfremden, T-Shirts für Aufführungen ästhetisch umgestalten.

Mit Bezug auf die gesammelten Themen wurden einschlägige Bücher und Materialien präsentiert und besprochen sowie Praxisbeispiele gezeigt.

### Performance-Gestaltung

Die Teilnehmerinnen erhielten die Aufgabe, mit vorliegendem Jersey-Schlauchmaterial Mini-Performances von ca. 3 Minuten in Gruppen auszuarbeiten und aufzuführen.

Die Themen waren: „Tomatenketchup“, „Dehnen und noch mehr deh-

Abb. 7  
Miniperformance zu „Dehnen“ mit Schlauchmaterial aus Baumwoll-Jersey

nen“, „Gemeinsam und nicht einsam!“, „Raupe und Schmetterling“.  
(Abb. 7, Abb. 8)

### Praktische Stationen und Ausarbeitungen

In Arbeitsstationen wurden folgende Verfahren angeboten: einfache Drucktechniken (Styro-Aceton-Druck, Moosgummi- und Filmdruck), Kugeln einwickeln, Stoffstreifen schneiden und einhängen, Applikation, Pizzatechnik mit Soluvlies und Schlitztechnik.  
(Abb. 9-12)

### Resümee

Die im Workshop zu Verfügung stehenden Materialien und Werkstoffe sowie die Werkstätte an der Kunstuniversität wurden als sehr anregende Arbeitsumgebung empfunden. Auch den Schülerinnen und Schülern soll durch vorliegendes Werkmaterial eine ästhetisch anregende Lernumgebung geschaffen werden. Die vielfältigen Themen rund um das T-Shirt bieten Material, um in den Fächern Sachunterricht, Deutsch, Leibesübungen, Mathematik, Bildnerische Erziehung und Technisches Werken behandelt zu werden und so Fächer verbindendes Lernen erlebbar zu machen.

### Literatur:

Albisser-Stierli, E. & Wicki-Fischer, B. (2007). *Textiles Gestalten 1. Alles über Techniken und Stoffverzierungen*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.  
Becker, C. (2007). *Perspektiven Textiler Bildung*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Brunel, C. (2002). *The T-Shirt Book*. New York: Assouline.

Gohl-Völker, U. (2005). Zwischen Mensch und Umwelt - das Hemd. Betrachtungen eines Kleidungsstückes. In: *...textil... Wissenschaft, Forschung, Unterricht*. 1/2005. Hohengehren. Schneider. S. 38-44.

Hennerbichler, S. & Feiner, W. (1996). *Kugelturm und Polsterwurm*. Spielwerkstatt für Kinder von 3-10 Jahren. Linz: Veritas.

Herzog, M. (2003). *Mehrperspektivischer Textilunterricht*. Ideen, Anregungen und Materialien für die Grundschule. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hamre, I. & Meedom, H. (1985). *Kleider*. Einfache Schnittmuster aus verschiedenen Kulturen zum Selbermachen und Weitererfinden. Zürich: Tanner+Stahelin.

Hasenberger, J. (2007). Das weiße Hemd. Mehrperspektivisches und kulturelles Lernen an einem textilen Alltagsgegenstand. In: *Zeitschrift des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen / BÖKWE*. Wien Nr. 2/2007. S. 25-28.

Hasenberger, J. (2007). Über weiße Hemden. In: *Kunstuniversität Linz / TEXTIL/KUNST&DESIGN* (Hrsg.). u.a. weiße hemden. Mondsee: Omnipublica.

Herzog, M. (2000). *Textilgeschichten: Anregungen und Materialien für den Grundschulunterricht*. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

Hubert, A. (2007). *Anders als die anderen*. Textilien umgestalten. Bern: Haupt.

Kolhoff-Kahl, Iris (2005). *Textildidaktik*. Eine Einführung. Donauwörth: Auer Verlag.

Kolhoff-Kahl, Iris (2009). *Ästhetische Muster-Bildungen*. Ein Lehrbuch mit ästhetischen Werkstätten zum Thema Kleid - Körper - Kunst. München: Kopaed.



Abb. 9  
Eingewickelte Kugeln und angehängte Bänder verändern die Stoffform und machen ihn zu einem Kostüm.



Abb.10  
„Pizzatechnik“ mit Soluvlies



Abb.11, 12  
Shirt mit unterlegter Schlitztechnik

Prader, B. & Antoni, B. (2009). *Das himmelblaue T-Shirt ... und wie es entsteht*. München: Betz.  
Rivoli, P. (2006). *Reisebericht eines T-Shirts: Ein Alltagsprodukt erklärt die Weltwirtschaft*. Übers. von Bausum, Christoph. 4. Aufl. Berlin: Ullstein.

Katalog: Amt der Oö. Landesregierung, Direktion Umwelt und Wissenschaft, Oö. Akademie für Umwelt und Natur. (Hrsg.). (2008). *Shirts machen Zukunft. Botschaften der Jugend für Umwelt und Nachhaltigkeit*. Die Siegerentwürfe des Wettbewerbs. Linz: BTS Druck.

[http://www.globales-lernen.de/Infozentrum/pdf/tshirt\\_koffer.pdf](http://www.globales-lernen.de/Infozentrum/pdf/tshirt_koffer.pdf) (30.3.2010)

Außer Abb. 1 alle Fotografien von der Autorin.

Abb. 8  
Miniperformance zu „Tomatenketchup“ mit Schlauchmaterial aus Baumwoll-Jersey

Abb. 1 – 3 Handpuppe – „Mein kleines Ich-bin-Ich“



Barbara Pointecker besuchte die Höhere Bundeslehranstalt für Mode und Bekleidungstechnik in Ebensee sowie einem Speziallehrgang für Bühnenschneiderei in Wien. Zurzeit absolviert sie das Unterrichtspraktikum an der BAKIP der Kreuzschwestern in Linz, in den Gegenständen Textiles Gestalten und Bildnerische Erziehung.



Barbara Pointecker

## Textil im Spiel

Ziel unseres Workshops „Textil im Spiel“ war es, unterschiedliche Ideen und Möglichkeiten vorzustellen, wie fachspezifische Inhalte durch verschiedene spielerische Zugänge vermittelt werden können. Im Besonderen wurde auf werkstattlose Unterrichtssituationen Rücksicht genommen. Auch die verwendeten Materialien sind preisgünstig und leicht zugänglich. Die von den TeilnehmerInnen des Workshops selbst erprobten Unterrichtsmodule können leicht für den eigenen Unterricht modifiziert werden.

Wichtig war uns, lustvolle, spielerische, textile Aktionen auszuarbeiten,

die die Experimentierfreudigkeit der SchülerInnen wecken und Lust auf Neues machen sollen.

Bei den vorgestellten Modulen ging es sowohl um das Kennenlernen optischer und haptischer Qualitäten unterschiedlichster Materialien, einer Sensibilisierung für die vielfältige Verwendung von Textilien in unserer Umgebung, dem Sich-selbst für Spiele verändern und In eine Rolle schlüpfen sowie um das Verhüllen von Objekten und Personen mit textilen Materialien.

So wurde eine Handpuppe zum „kleinen Ich bin Ich“, die Umgebung lud zur

textilen Entdeckungsreise ein und ein historisches Bild wurde zum Leben erweckt.

Um in kleinen Gruppen arbeiten zu können teilten wir die 25 TeilnehmerInnen in zwei Gruppen. Für das Nachstellen eines historischen Bildes erfolgte auch eine räumliche Trennung.



### Kurzzusammenfassung ausgewählter Unterrichtsmodule :

#### Handpuppe – „Mein kleines Ich bin ich“ – Kommunikation durch Textilien

Die Aufgabenstellung lautete: Gestalte eine Handpuppe, die deinen Charakter widerspiegelt und stelle dich mit Hilfe

dieser Puppe den anderen KursteilnehmerInnen vor. Verwende dazu unterschiedliche Materialien, die den Charakter deiner Handpuppe unterstreichen. Die TeilnehmerInnen konnten aus einer Vielfalt von Stoffresten, Bändern, Borten, Wollen und Bastelfilz wählen.

Ziel war es, die optischen und haptischen Qualitäten der unterschiedlichen Materialien kennen zu lernen sowie diese optimal einzusetzen um die gewünschte Wirkung zu erzielen. Gerade bei dieser Übung ist lustvolles Arbeiten und Experimentierfreudigkeit gefragt.

Hier sprechen die sehr farbenfroh und lebendig gestalteten Handpuppen der TeilnehmerInnen für sich. (Abb.1-3)

#### Nachstellen eines historischen Bildes – las Meninas – Inszenierung und Rollenspiel

Im Zuge dieses Moduls wurde die KursteilnehmerInnen aufgefordert in die Rolle einer im Gemälde „Las Meninas“ dargestellten Person zu schlüpfen. Um sich noch besser in dieses historische Ereignis hineinversetzen zu können, wurden aus Zeitungspapier und Malerkrepp Kostüme im Stil der Barockmode gefertigt. Das Bild wurde nachgestellt und ein kleines Rollenspiel veranstaltet. Hierbei waren der Fantasie der TeilnehmerInnen keine Grenzen gesetzt. Beide Gruppen entschieden sich für eine langsame Demontierung der Kostüme während des Rollenspiels. (Abb. 4 – 7)

Die einzelnen Positionen wurden immer kurz gehalten um ein Foto zu machen, diese wurden im Anschluss zu einem Stopmotion Film zusammengefügt.

Durch diesen sehr spielerischen Zugang können erste Kenntnisse im Bezug auf Kunstgeschichte und Kleidung vergangener Epochen vermittelt werden. Auch die Gestaltung der Kostüme lässt viel Platz für Kreativität und Individualität.



Abb. 4 – 6 Nachstellen eines historischen Bildes – las Meninas – Inszenierung und Rollenspiel



Abb. 7 Kostümbau mit Zeitungspapier und Malerkrepp

Elke Kristina Hackl

# Soundergonomie textiler Materialien

## Workshop



Mag. Elke Kristina Hackl  
Studium BE/TGW, seit  
1995 tätig als Werbegra-  
fikerin, seit 2004 Lehr-  
beauftragte am Institut  
Kunst und Gestaltung der  
KunstUni Linz, seit 2005  
Lehrfähigkeit für Medien-  
design, Informatik und  
Bildnerische Erziehung am  
BORG Bad Leonfelden,  
derzeit kareziert

Im Produktdesign zählt auch der „Sound“ eines Gegenstandes zu den „wertvollen“ Kriterien, denn der wahrnehmbare Klang während des Gebrauchs ist mitentscheidend für das Komfortgefühl. Wem fällt nicht spontan ein „Ding“ im Haushalt ein, das überraschenderweise nicht so klingt, wie man erwartet hätte. Vor allem Autos sind hier eine wahre Fundgrube für Beispiele, wobei manche Geräusche sogar nachträglich digital eingebaut werden, da den BenützerInnen das Soundgefühl fehlt, wie eine Kollegin erzählte.

Textiles jedoch wird primär über Sehen und Fühlen wahrgenommen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass beim Kauf von textilen Materialien die Geräuschqualität in den seltensten Fällen ein maßgebliches Kriterium ist.

DurchschnittskonsumentInnen vergeuden keinen Gedanken daran, obwohl das Klangbild, das man bei jeder Bewegung hinterlässt, die Person für die Umwelt hörbar und erkennbar macht, also zu ihrer Identität beiträgt. Warum wir aber unseren eigenen Geräuschschatten nicht so bewusst wahrnehmen können, kann auch daran liegen, dass wir verlernt haben, Empfindungen als Wahrnehmungen aufzufassen. Kinder können oft spontan beschreiben, warum ein Pulli sich unangenehm tragen lässt.

Barbara Tietze untersucht diese Diskrepanz und andere Umstände in ihrer Arbeit „Der Klang der Stoffe“ (Oldenburg 2007) und bietet verschiedene Übungen an, die u.a. eine Schärfung der synäs-

thetischen Wahrnehmung zum Ziel haben. Die Quelldaten der überarbeiteten Übungsblätter sind u.a. in „Perspektiven textiler Bildung“, 2007 von Christian Becker herausgegeben, zu finden, bzw.



Abb.1

„Yarn Bombing“, eine Art textiles Graffiti, das subversives Stricken, Häkeln, Wickeln und Knoten im öffentlichen Raum meint und durch das textile Material das Destruktive verliert, das den Graffiti eigen ist.

ausführlich auf ihrer Homepage <http://www.design.udk-berlin.de/BarbaraTietze/PerspektivenTextilerBildung> (Übungen im Kasten)

Diese Sensibilisierung der Aufmerksamkeit macht Kindern und Jugendlichen nicht nur Spaß und verhilft zu einer besseren Kommunikation, sondern ermöglicht auch einen Zugang zu bestimmten Bereichen der zeitgenössischen Kunst, die sich mit diesem „textilen“ Thema beschäftigen.

Denn werden das Visuelle und das Haptische ausgespart, bleiben Geräusche, die fast alle Textilien durch sich selbst, durch ihre Herstellung aber auch durch Reaktionen mit der Umgebung verursachen. Diese Klangbilder können wahrgenommen, verbalisiert und in ei-

nen anderen Kontext gesetzt werden, wie folgende Beispiele zeigen.

Stephanie Müller zeigte in dem Ausstellungsprojekt „Aufstand der textilen



Abb.2 + Abb.3

Christine Pavlic arbeitet penibel genau in der Vorbereitung und bohrt Löcher in das dicke und witterungsbeständige Holz, in die sie dann lieblich anmutende Muster und Sätze stickt.

Zeichen“, das im November 2009 in der Färberei München stattfand, sprechende Röcke, Kleider die Krach machen. (Abb.1)

Weiters zeigte die Ausstellung mit Kreuzstich versehene Parkbänke von Christine Pavlic. (Abb.2; Abb.3)

Stephanie Müller nützt ihre Nähma-

schine als performatives Musikinstrument. (Abb.5; Abb.6)

Weitere Beispiele sind unter <http://zeichenaufstand.wordpress.com/> beschrieben und anzusehen. Der Vorbericht vom Bayrischen Rundfunk ist auf youtube (unter „aufstand der textilen zeichen“) zu finden! Tolles Filmmaterial!

Ein ganz anderer Input zu diesem Thema ist „Sound Suit“ von Nick Cave, wo Textiles auf modern dance trifft und sich gegenseitig zu einer neuen Dimension verhilft. Naturmaterialien, Stoffe vom Flohmarkt, Secondhand-Kleidung u.v.m. werden von ihm in traditioneller, perfektionistischer Handarbeit zu Kostümobjekten, die durch gezielte Bewegungen eine berührende und beeindruckende Inszenierung werden. Klarerweise wirken diese aufwändigen Kostüme durch die Tanzprofis in Aktion phänomenal, aber durch klingende Schmuckstücke oder Hosenbeine, rasselnde Armbänder oder Ärmelinsätze und bewussten Einsatz des Körpers und der Umgebung, wie

Abb.4

Naturmaterialien, Stoffe vom Flohmarkt, Secondhand-Kleidung u.v.m. werden von Nick Cave zu Kostümobjekten genäht, die durch gezielte Bewegungen eine berührende und beeindruckende Inszenierung werden.





Abb.5 + Abb.6  
Labor 45. Die Transistor-  
storkleider „sonic suits“  
reagieren auf analoge  
Berührung mit digitalen  
Geräuschen und geben  
eine Art schrillen Alarm  
von sich.



Abb.7  
Interaktive Textilien von  
Berit Greinke



z.B. Wind können tolle performative Präsentationen gemacht werden, die das Körper- und Kleidungsbewusstsein schulen! (Abb.6)

Filmmaterial von Nick Cave auf [www.youtube.com](http://www.youtube.com) unter „nick cave sound-suits“!

Berit Greinke produziert interaktive Textilien, die während ihrer Herstellung auf physikalischem Weg zu Klangobjekten werden. In ihrer Arbeit zu „SHHH...Amplifying Textiles“ wird z.B. Textiles zu einem Speichermedium, dessen Klang durch einen Abspielmechanismus hörbar gemacht wird.

Kompliziert in ihrer Herstellung und mit Hilfe von Physik und Chemie sind diese Werke unangenehm anzuhören. Sie zeigen die Eigenheit von textilen Verknüpfungen, wo der Faden durch eine bestimmte Technik, wie Weben, zum Stoff wird und sich berührt oder loslässt. Dieser Umstand kann codiert als binärer Code aufgefasst werden, der wiederum durch ein Lesegerät decodiert, umgewandelt und in Töne veröffentlicht werden kann. (Abb.7)

Diese neuen Erfahrungswerte können über den eigentlichen Ein- und Ausdruck von Textilien hinaus erweiterte Anwendungsmöglichkeiten bieten, so ist allein die Fähigkeit, den Klang eines textilen

Materials in Worte fassen zu können eine Hilfe, Stoffqualität zu bestimmen und das Bewusstmachen von dem eigenen Klangbild, das man hinterlässt, eine identitätsbildende Erfahrung, so

wie Barbara Tietze in ihrer Arbeit beschreibt. Für mich bietet sie aber auch einen tollen Zugang zu beschriebenen Künstlerbeispielen und dadurch einen Input zu Textilobjekten im Unterricht.

**Übung 1: (für 2 Personen, die nicht beste Freunde sind!)**

- Beschreibe den Klang des Gangs deiner Kollegin/deines Kollegen.
- Beschreibe deinen eigenen Gang.
- Ermöglicht die Beschreibung eine Wiedererkennbarkeit? Tausche dich aus!
- Finde mindestens 10 Wörter, mit denen man Geräusche beschreiben kann. Tausche dich aus!
- Beschreibe die Klangbilder noch einmal unter Zuhilfenahme der neuen Wörterliste.
- Hat sich die Kongruenz von Klangbild und sprachlicher Beschreibung verbessert?

**Übung 2:**

- Nimm drei verschiedene Stücke Stoff, wirf sie in die Luft und lasse sie auf den Boden fallen. Versuche die drei Geräuscherfahrungen in Worte zu fassen.
- Stelle eine Liste von mindestens 20 Wörtern zusammen, die taktile, Geruchs- und Geschmackserfahrungen beschreiben. Beschreibe die Geräusche in einem übertragenen Sinn mit diesen Worten.

- Stelle eine Liste von mindestens 20 sinnlosen Wörtern zusammen, die lautmalerische Assoziationen auslösen und beschreibe noch einmal die Klangbilder der drei Stoffe.
- Lässt sich auf diese Art und Weise die Kommunikation über Stoffqualitäten verbessern?

**Übung 3:**

- Untersuche deine eigene Kleidung. (Vergleiche eine Jacke oder eine Hose, die du besonders gern hast, mit einer ungeliebten Jacke bzw. Hose) Welche Geräusche entstehen beim An- und Ausziehen, in der Bewegung und beim Ablegen?
- Sind die Unterschiede materialbedingt oder schnittbedingt?
- Tragen andere Elemente zum Klangbild bei (Knöpfe, Reißverschlüsse etc.)?
- Sind die Geräusche materialbedingt oder verhaltensbedingt?
- Kannst du die textilen Geräusche deines eigenen Auftretens modulieren, wenn du dich anders bewegst? Was bedeutet das für den Komfort?

Susanne Weiß

## Vernetzung und Bundes ARGE Textile Werkerziehung

TextillehrerInnen verschiedener Schultypen und Ausbildungsstätten waren sich einig über den Bedarf einer bundesweiten Vernetzung und einer bundesweiten ARGE, in der FachvertreterInnen aller Institutionen eine Plattform zur Qualitätssicherung und -steigerung des Textilverrichts bilden und eine beratende Funktion für das Bildungsministerium übernehmen.

**Folgende Ziele wurden formuliert:**

- Informelle Vernetzung in Form einer Austauschplattform (attraktive und qualitative Website, Forum, Mailverteiler, BÖKWE Fachblatt etc.) aktivieren.
- Offizielle Vernetzung in Form einer Bundes ARGE Textile Werkerziehung, die vom Ministerium unterstützt wird und aus VertreterInnen aller Schultypen aus jedem Bundesland, LehrerInnenausbildungsstätten, der Schulaufsicht (Fachinspektorate), der Institutionen für Weiter- und Fortbildung, des BÖKWE und Fachleuten aus Kultur, Wissenschaft und Forschung besteht, veranlassen und gründen.
- Fachtagung mit Themenschwerpunkt (mit kompetenten ReferentInnen, Arbeitsgruppen etc.) organisieren und durchführen
- Reflexion und Umsetzung der Tagungsergebnisse

**Das vorrangige Arbeitsziel einer Bundes ARGE Textile Werkerziehung:**

**Fachkompetenzen in der Textilen Werkerziehung**  
Rückmeldungen und Diskussionsbeiträge der BÖKWE-TagungsteilnehmerInnen ergaben, dass das vorrangige Thema einer Arbeitsgruppe Textile Werkerziehung die Formulierung von Fachkompetenzen sein soll:

**SchülerInnenkompetenzen an den Schnitt- und Nahtstellen:**

- nach der 4. Schulstufe (Grundstufe)
  - nach der 8. Schulstufe (Sekundarstufe 1, Unterstufe )
  - nach der 12. Schulstufe (Sekundarstufe 2, Oberstufe)
- Klar verständlich formulierte, unverzichtbare fachspezifische Kompetenzen müssen in Folge in der LehrerInnen-ausbildung und -weiterbildung mit Hilfe von best practice Beispielen vermittelt werden. Eine informelle Plattform (s.o.) kann diesbezüglich unterstützend wirken.

Der Informationsfluss und die Sicherung der Kompetenzvermittlung können flächendeckend nur über die Schulaufsichtsbehörden erfolgen.

**LehrerInnenkompetenzen für die verschiedenen Schulstufen**

Fachliche/sachliche, fachmethodische, fachdidaktische, pädagogische, soziale, personale und berufliche Kompetenzen

**Weitere Arbeitsthemen für eine Bundes ARGE Textile Werkerziehung**

- Verstärkte Profilbildung vom Kindergarten bis zur Matura: Mehrperspektivischer, moderner, kinder- und jugendgerechter Textilverricht, der auf der fachimmanenten Vernetzungs- und Verknüpfungsqualität aufbaut, sich aber klar von anderen Unterrichtsfächern abgrenzt. Eine Zusammenlegung von BE, TEX und TEW zu einem kreativen Flächenfach bzw. die Auslagerung in Projekte oder Nachmittags-Freizeitbereiche führt zu einer Entprofessionalisierung in der LehrerInnen-ausbildung und zu einem verwässerten und geringwertigen Kompetenzerwerb.
- Im Zusammenhang mit einer Kompetenzformulierung ist auch eine Änderung der Fachbezeichnung zu überlegen.
- Das Image des Faches wird von innen her erzeugt. Die Wertschätzung und die Einschätzung des Bildungsbeitrages, den die Textile Werkerziehung leistet, hängen von der Unterrichtsqualität ab. Unterricht, der nur auf der Vermittlung textiler Techniken und reproduzierbaren Vorlagen aufbaut, ist gesellschaftlich nicht mehr zeitgemäß und nicht bildungsrelevant. Unterricht auf der Basis moderner textildidaktischer Konzepte ist das einzige Gegenmittel zum verstaubten, klischeehaften Image

des Textilunterrichts. Diesbezüglich muss auch die schulinterne und -externe Öffentlichkeitsarbeit betrieben werden.

- Qualitätssicherung des Textilunterrichts durch fachlich und didaktisch qualifiziertes Personal: Fachfremde bzw. ungeprüfte LehrerInnen werden speziell in der APS in der Bildnerischen Erziehung, der Textilen und der Technischen Werkerziehung eingesetzt. Mangelnde fachliche und fachdidaktische Kompetenzen führen oft zu problematischen Lernergebnissen. Gerne werden diese Unterrichtsstunden als KlassenlehrerInnenstunden missbraucht. Gerade bei mangelndem Fachpersonal müssen die Weiter- und Fortbildungsangebote für interessierte KollegInnen verbessert und verbindlicher werden: Nachschulungen für Quer- und WiedereinsteigerInnen in Form von Lehrgängen an Pädagogischen Hochschulen und Kunstuniversitäten und Steigerung der Attraktivität des Studienfaches (z.B.: Kombination mit naturwissenschaftlichen Fächern durch omnipräsentes textiles Material)
- VS-LehrerInnen Ausbildung: Neben der allgemeinen Grundausbildung

- soll es eine Ausbildung zu einem/r SchwerpunktlehrerIn geben (TEX, TEW, BE, Musik etc.), mit dem langfristigen Ziel, dass jede VS ein LehrerInnen-Team mit allen Schwerpunktqualifikationen zur Verfügung hat.
- Um die bundesweite Weiterbildung zu verbessern, wäre eine Vernetzung auch in diesem Bereich effektiv: z.B. in Form eines ReferentInnenpools
- Die Wochenstundenzahlen, die Teilungsziffern, die Standards für Werkräume und deren Ausstattung gehören neu definiert, um einen modernisierten Unterricht zu ermöglichen.
- Erfahrungswerte im Bereich der Koedukation und der Genderthematik müssen gesammelt und evaluiert werden. Welche Vorteile und Nachteile haben sich bei den verschiedenen Schulformen und -versuchen entwickelt und welche Schlüsse kann man daraus ziehen?
- Der Einfluss, den der Textilunterricht auf das vernetzende Lernen hat, soll durch wissenschaftliche Studien belegt werden. Bisherige Erkenntnisse aus der Gehirn- und Lernforschung deuten darauf hin, dass

- Fächer, die Kopf, Herz und Hand fördern und fördern, Trägerfächer im Bildungswesen sind. Es ist an der Zeit, Forschungsprojekte dahingehend gezielt in Auftrag zu geben.
- Die Textile Werkerziehung muss in den Lehrverpflichtungsgruppen besser eingestuft werden. Unterschiedliche Werteinheiten für Fächer mit gleichwertigem Arbeitsaufwand und Bildungsbeitrag entstammen einer veralteten klischeehaften Ansicht und entsprechen nicht dem aktuellen, tatsächlichen Stand.
- FachinspektorInnen, die qualifizierten Textilunterricht fördern und fördern können, sollen als vermittelnde Schnitt- und Nahtstellen zwischen Schulen, Bezirks- und Landesschulräten, dem Ministerium und den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen bundesweit eingesetzt werden.

Es wurde eine Liste von KollegInnen angelegt, die an einer aktiven Zusammenarbeit interessiert sind und sich zukünftig auch über diesen Verteiler austauschen können. Weitere InteressentInnen mögen sich bitte bei Susanne Weiß (BÖKWE OÖ / s.weisz@liwest.at) melden.



Mag. Susanne Weiß studierte das Lehramt für Textiles Gestalten und Bildnerische Erziehung an der Linzer Kunstuniversität unterrichtet BE und TG an der Linz International School im Europagymnasium Auhof betreut Studierende der Kunstuniversität Linz in der Unterrichtspraxis BE und Fachdidaktik TG ist Vorsitzende des BÖKWE OÖ



Stricken und Sticken in Linz (K. Huemer, K. Starmayr)



Susanne Weiß

## Sticken ist doof



Abb.1 Stickerbild, Pension Enzi



Abb.3 Der gehäkelte Lorenztraktor (3D Modell der Chaostheorie) <http://www.enm.bris.ac.uk/anm/preprints/2004r03.pdf>

Wozu soll heutzutage eine traditionelle Kulturtechnik gut sein und gelernt werden?

Um sie in einen gegenwärtigen alltagsästhetischen Kontext zu stellen und als Ausdrucksmittel neu zu beleben, wie es in den Tagungswerkshops „Comics nach Strich und Faden“, „Soundergonomie textiler Materialien“, „Textil im Spiel“ und „T-Shirt – mehrperspektivisches und kulturelles Lernen an einem textilen Alltagsgegenstand“ erprobt wurde.

Spielerisches Sampling von „alten“ und „neuen“ Techniken und Medien entspricht den aktuellen jugendlichen Trends zur Selbstinszenierung.

Textile Kulturtechniken machen nicht Halt vor dem männlichen Geschlecht. Aber oft macht das männliche Geschlecht Halt vor dem Textilien.

### Stricken ist noch doofer!



Abb.2

Gromit strickt <http://images.wallaceandgromit.com/films/closhave/gallery>

Aber macht gescheit, behaupten GehirnforscherInnen.

Wir wissen dies schon lange, und es besteht der Wunsch nach wissen-

schaftlichen Studien, die u. a. unsere Hypothesen belegen.

### 6 – 10 – 14

Welche Kompetenzen die Kinder und Jugendlichen im Textilunterricht zu welchem Zeitpunkt entwickeln können und sollen, gehört dringend neu definiert.

Dazu wäre die Vernetzung der unterrichtenden und ausbildenden TextillehrerInnen in Form einer Bundes-ARGE Textile Werkerziehung gefragt.

### Stick together!



Abb.4: Bus /Knit graffiti <http://www.telegraph.co.uk/news/uk-news/4305406/Knitters-turn-to-graffiti-artists-with-yarnbombing.html>



## Exkursion „Architekt-o-ur“

Unter der Führung von Jürgen Haller ([www.any-time.net](http://www.any-time.net))



**Science Park:**  
**Architektur: caramel**  
**([www.caramel.at](http://www.caramel.at))**

Der Linzer Uni-Campus entspricht dem städtebaulichen Konzept der 1970er Jahre (dezentraler Campus, weg von der Stadt).

Die Erweiterung der Linzer Uni findet durch den sogenannten Science Park auf der anderen Seite der Altenbergerstraße statt. Zur Verbindung der beiden Teile wurde eine Unterführung der Straße geschaffen.

Beim Architekturwettbewerb im Jahr 1995 gewannen die caramel-Architekten mit ihrer Idee, den Campus-Gedanken durch vier nebeneinander stehende Riegel mit einem Kopfgebäude fortzusetzen.

Der Bau erfolgt in fünf Etappen, wobei die erste Etappe bereits fertig gestellt ist und die zweite sich zurzeit im

Bau befindet.

Bauteil 1 (das Empfangsgebäude) ist seit September in Betrieb (Abb.1). Entstanden ist ein geometrisch sehr komplexes Gebäude (aufgrund der komplexen Statik gestaltete sich die Planung sehr aufwändig).

Die Leichtbaufassade wurde mit Alu-natur verkleidet. Um der Gebäudeüberhitzung entgegen zu wirken, gibt es außen liegende fixe Sonnenschutzlamellen (Abb.2).

Im sehr technisch wirkenden grünen Innenraum beeindruckt das offene Stiegenhaus, das scheinbar durchs Gebäude wandelt.

**Südflügel des Schlossmuseums:**  
**Architektur: hope-of-glory**  
**([www.hog-architektur.com](http://www.hog-architektur.com))**

Anstelle des bei einem Brand im Jahr 1800 zerstörten Südflügels des Linzer

Schlosses wurde durch den Neubau das Schlossmuseum auf nun insgesamt 18.000 m<sup>2</sup> erweitert. Das Land OÖ als Bauherr hat nun eines der größten Universalmuseen Österreichs.

Von Seiten des Denkmalamtes gab es sehr starke Vorgaben, was die Planung des neuen Südflügels betraf. So musste zum Beispiel die Außenseite des Korpus genauso wie die ursprüngliche Form sein und genau an dessen Stelle errichtet werden (Abb.3).

Die Brückenkonstruktion des Neubaus schwebt auf zwei Pfeilern und kragt auf einer Seite um 30 m aus. Über dem transparenten Empfangsgeschoss befindet sich ein weiteres mit Metallgitterfassade (Abb.4). Die Schräglage des Metallgitters verringert die besonders an der Südseite sehr starke Sonneneinstrahlung, die den musealen Objekten Schaden zufügen würde.

Charlotte Gierlinger

links:  
Abb.1  
Das Empfangsgebäude des Science Center erforderte eine aufwändige Planung.

Abb.2  
Fest eingebaute Sonnenschutzlamellen wirken der Überhitzung entgegen.

rechts:  
Abb.3  
Von Seiten des Denkmalamtes gab es starke Vorgaben.

Abb.4  
Über dem transparenten Empfangsgeschoss befindet sich ein weiteres mit Metallgitterfassade.



Der Kanonen-Kolporteur  
Joschi Auer kommentiert  
den BÖKWE



BÖKWE-Mitglieder haben  
allen Grund zum Lachen



Joschi Auer

## Kanone KunsterzieherInnen

(Einleitung mit allgemeinen Zeiterscheidungen, dann Überleitung zum Thema)

... is auch immer wieder in Kanone ... **Bildungsministerin** ... is ja nebenbei auch **Kunstministerin** ... apropos Kunst ... hamma Schlagzeile

**Swingerclub in** ... ah, is Druckfehler ... steht da in Kanone ... **Wiener Sexession!** ... diese Künstler Christoph Büchel ... hat dort einschlägiges Etablissement eingerichtet ... mitten in Kunstmuseum ... mit allem drum und dran ... sozusagen **Beate Uhse statt betagte Muse!** ... Busentempel statt Musentempel ... „Der Zeit ihre Kunst, der Kunst ihre Freih(zügigkeit)eit!“ ... steht, glaub ich, vorn drauf ... hat sich ja ganz bestimmte Partei wieder besonders **erregt** darüber ... hams gemeint, werden Steuergelder... les ich Ihnen vor: **verpufft** ... da wärn ihnen sogar die Akte vom Klimt noch lieber ... Sprache der modernen Künstler is ihnen sowieso zu vulgär:

**Umschlingen sich  
zwei Körper nackt,  
So nennt die Kunst das  
Arte-fakt!**

... aber is ja leider so, gibt's ja leider nur mehr ganz ganz wenig gute Maler, nicht ... früher ja, da haben sie schon was können, nicht, da hat ein jeder seine ganz eigene Technik gehabt ... der Michel zum Beispiel der Angelo ... von dem sagt man ja, dass er, wie er die **sechzehnte** Kapelle ausgemalt hat im Vatikan ... ja, war sechzehnte ... drum heißt's auch „**sixteenische**“ Kapelle ... hat er Auftrag von Papst bekommen ... und sein Malerkollege hat gesagt ... **da wünsch i dir viel Glück** ... na,

wie der da die Decke gemalt hat, is er ja auf dem Rücken gelegen, sagt man ... (**vorzeigen**) ... das müsste der **Nitsch** einmal probieren! ... da tät er sich selber übermalen ... so wie der **Rainer** ... ja ja, haben alle eigene Technik gehabt ... so wie der Glatzkopferte da ... der immer diese verbogenen Nasen gemacht hat ... und diese eckigen Gsichter ... eins versteh ich ja nicht, der hat sein Lebtage nur Stierkampf gemalt, nur Stier ... und trotzdem sagt man, er war **Kuh-bist** ... hat so ähnlich geheißn wie Spielkarte ... „**Pik-Ass**“ ... oder wie der eine, der immer so ein bisschen schief gemalt hat ... ob er gemalt hat Landschaft oder Nackerte, nicht ... immer bisschen schief ... manche Kritiker haben auch gemeint, er hat Augenfehler ... er „**schiele**“ ...

... ja, und will Frau Unterrichtsminister natürlich besonders guten Kunstunterricht in Schule ... aber is nicht so leicht für Lehrer ... **BÖKWE ... Brauchen Österreichs Kinder weitergebildete Erzieher** ... is ja nicht so leicht in diese Fach ... muss man sozusagen mit **hundert Wassern** gewaschen sein ...

Früher war ja schon noch bisschen einfacher ... hat ma ja noch gesagt **Zeichnen** und **Basteln** oder **Handarbeiten** ... die klassische Handarbeitslehrerin ... können sie sich wahrscheinlich nimmer so erinnern ... ältere Dame mit so ... wie sagt man graumelierte Haarknödelfrisur ... Abkürzung für diese war, glaub ich damals schon **BÖKWE** ... „**Böse Quälgeister**“? so wie diese ehemalige Ministerin ... auch genannt **Strickliesl** ... hat ja damals große Karriere gemacht ... is eh öfter so: **Weil ich so gut Intrigen strick, Holt man mich in die Politik!**

... hat sie dann auch Lehrplan reformiert ... und Lehrstoff ... na ja ... Jahresprogramm für Mädels war sogenannte **HTL** ... und für Bubens **FH** ... **Häkel-Topf-Lappen** ... **Futter-Häuschen** ... natürlich nur für Volksschule ... aber gibt's ja auch schon in Volksschule immer wieder ... wie soll ich sagen ... **kulturelle Missverständnisse** ... wissen Sie, war ich damals schon bisschen schockiert ... als Muslim ... hab ich Elternbrief bekommen... als Vater ... is drin gestanden: „Wir wollen in der nächsten Bastelstunde Österliches gestalten ... Sorgen Sie dafür, dass Ihr Kind die notwendigen Sachen mitbringt und nur mit bereits **ausgeblasenen Eiern** in die Schule kommt.“ ... bin ich dann eh zu Elternsprechtag gegangen ... und hat dann in nächste Schuljahr mein Bub statt Weihnachtskrippe Moschee bauen dürfen ... sogar mit Minarett ... na ja, hams eh schon bisschen Verständnis für islamische Kinder ... hat mein Bub erzählt, dass's die Hälfte von Stunde **her-ramadan** und andere Hälfte **zamm-ramadan** ...

... is ja schon immer alte Schulweisheit gewesen:

**An Einser schafft,  
wer sunst nix kann  
In Zeichnen, Turnen, Religion!**

Haben ja Kunstunterricht und Olympische Spiele das selbe alte Motto: **Dabei sein ist alles!** ... is natürlich alles ganz anders geworden in diese Fächer ... Lehrer sind besser ausgebildet und können Schüler auch viel besser motivieren ... auch weniger begabte ... versuchens den Kindern immer wieder klar zu machen ...

Josef Auer, geboren am 24.8.1952 in Kuchl, Salzburg. Besuchte das Akademische Gymnasium in Salzburg, anschließend Studium der Germanistik und Anglistik in Salzburg. Unterrichtet seit 1978 am Gymnasium Fadingerstraße in Linz. Im Jahr 2000 Gründung der Kabarettgruppe „humorsapiens“ zusammen mit Claudia Woitsch und Paul Kotek. Lebt mit seiner Frau Lena und seinem neunjährigen Sohn Josef in St. Florian bei Linz.

„Zeichnen is keine Kunst!“ ... sagt ma ja auch nimmer Zeichnen, sondern **BE** ... is Abkürzung ... heißt, glaub ich, **bissel experimentieren** ... **WE** ... **Wahnsinns-Erzeugnisse** ... arbeitens ja auch mit ganz andere Materialien ... **BÖKWE** ... war Abkürzung für **Bleistift-Öl-Kreide-Wasserfarben-Eitempera** ... jetzt malt ma ja nimmer so viel ... macht ma mehr mit Computer ... **BÖKWE** ... **Bildschirm-Öffnungscodes-Kreativprogramm-Windows-Escape**

... fragen auch KunsterzieherInnen nimmer: „Wann wirst endlich fertig mit dein Bild? Tu endlich weiter!“ ... nein, sagens: „Aha, is interessantes **work in progress** ... is überhaupt so Zauberswort ... wenn ma mit Unterrichtsvorbereitung bissel ... wie sagt man? ... bissel unsicher is, sagt man am besten „Mach ma **workshop**“ ... is viel Englisch ... **Design, Comic, Performance** ... manchmal is sogar gemischt ... Österreichisch und Englisch ... wirds dann bissel unanständig ... **wischerl art** ... weiß i auch nicht recht, was heißen soll **ästhetische Code** (Kot)

**science and technology** ... geht's natürlich heutzutage wie sagt man ... **wissenschaftlicher** zu ... auch in **Fachsprache** ... steht da in BÖKWE-Programm zum Beispiel **performative Bilddramaturgien** ... hat in meine Schulzeit geheißen **Daumenkino** ... früher hat zum Beispiel geheißen ... „wir schnitzen einen Kochlöffel“ ... Leh-

rer hat gesagt, wie lang, wie breit, wie dick ... und dann sind halt dreißig mehr oder weniger gleiche Kochlöffel herausgekommen ... heute is ganz anders ... is sogenanntes kreatives Projekt: „Konstruiere ein manuell operierbares Gerät für die optimale Diffusion zum Verzehr bestimmter Heißflüssigkeiten!“

... entstehen sicher dreißig verschiedene tolle Gegenstände ... technisch mehr oder weniger ausgereift ... Kochlöffel is wahrscheinlich keiner dabei ... **BÖKWE – Bauen öfters komplizierte wissenschaftliche Erfindungen**

... oder bei textile Werken ... da muss die Mama längst nimmer daheim stundenlang heimlich auftrennen und illegal neu stricken ... nein ... legt ma auch immer mehr Wert auf ... sozusagen ... **destruktive Kreativität** ... nimmt ma einfach ein urfades T-Shirt her ...

**Schneid't einfach a paar Löcher rein, Und schon hast du ein toll's Design!**

**BÖKWE – Bearbeiten öder Kleidungsstücke willkürliche Entwürfe ...**

Schlagzeile in Kanonen Zeitung: **„Kommt das Kopftuchverbot auch für das Textile Werken?“**

... is ja so vielfältig geworden ... Kunstunterricht ... machens viel mit neue Medien ... zum Beispiel **Film** ... lassen sich junge Leute eh für viel begeistern ... **Skateboard, Snow-**

**board, Storyboard** ... bei Film sind Österreicher sowieso in letzte Zeit wahnsinnig erfolgreich ... habens schon viele große Preise gewonnen ... steht da in Kanonen Zeitung, habens gute Chancen für diese Dings ...

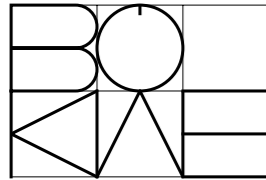
**Oscar** ... dieser eine Schauspieler ... für besondere Leistungen ... aber hab ich mich auch nicht ganz ausgekannt ... steht da: „Österreicher der **überzeugendste Nazi** der Welt!“ ... na ja, hats ja da schon vorher einen Österreicher gegeben, der was das gewesen is ... (auf Kunstakademie hamms ihn damals jedenfalls nicht aufgenommen!)

... gibt's ja so viele **Möglichkeiten** für Gestaltung ... und **Direktoren** schätzen auch immer mehr ... besonders, wenn Schulhaus schon ziemlich alt und desolat is ... gibt's oft Risse in Wänden und Löcher, da is man schon froh, wenn dort und da eine ... wie sagt man? ... eine **farbenfrohe Installation** ins Auge sticht ... nach dem Motto:

**Bröckelt der Kalk in manchen Ecken, Lässt er durch Kunst sich oft verstecken!**

... na ja, wünsch ich Ihnen allen noch viel Erfolg bei Weiterbildung ... und is eh nicht schlecht, dass immer wieder Neues gibt ... dass nimmer heißt ... **Bastler und Zeichner Österreichs** ... hätt man schon großes Problem mit Abkürzung!





**BERUFSVERBAND ÖSTERREICHISCHER KUNST- UND WERKERZIEHER/INNEN**  
 Parteipolitisch unabhängiger gemeinnütziger Fachverband für Kunst- und WerkerzieherInnen  
 ZVR 950803569  
 BÖKWE – Fachblatt für Bildnerische Erziehung, Technisches Werken, Textiles Gestalten  
 und Organ des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen  
[www.boekwe.at](http://www.boekwe.at)

**Impressum**

**Präsidium:**

- 1.Vorsitzende: MMag. Marlies Haas [marlies.haas@schule.at](mailto:marlies.haas@schule.at)
- 2.Vorsitzende: MMag. Reingard Klingler [office@reingardklingler.at](mailto:office@reingardklingler.at)
- Generalsekretärin: Mag. Hilde Brunner [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)
- Stellvertreterin: Dr. Lucia Bock
- Kassierin: Mag. Rena Jani
- Stv.: Ilse Graschopf, VOBL
- Schriftführerin: Mag. Elfriede Köttl, HR
- Stv.: Mag. Heinrich Nagy
- 1.FI-Vertreter: Dr. Christine Schreiber, FI
- 2.FI-Vertreter: Mag. Peter Körner, FI

**Landesvorsitzende:**

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

**LandeskoordinatorInnen:**

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

**Landesgeschäftsstellen:**

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

- 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)  
 Mag. Klaus Pöll [jk.poell@schule.at](mailto:jk.poell@schule.at)
- Tirol:
- Burgenland, Salzburg, Wien, Vorarlberg: Bundesgeschäftsstelle

**Bundesgeschäftsstelle:**

Mag. Hilde Brunner  
 Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
 Kto. PS.K. 92.124.190  
 Tel. +43-676-3366903

**Medieninhaber und Herausgeber:**

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

Fotos von den AutorInnen, wenn nicht anders vermerkt.

**Redaktionelles**

**Redaktionsteam:**

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

**Beiträge:**

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

sind präzise zu zitieren, Bildnachweise anzugeben.

**Erscheinungsweise:**  
 Vierteljährlich

**Redaktion, Anzeigen, Bestellungen:**

BÖKWE-Bundesgeschäftsstelle  
 Beckmannngasse 1A/6, A-1140 Wien  
 Tel. + 43-676-3366903  
 email: [boekwe@gmx.net](mailto:boekwe@gmx.net)  
<http://www.boekwe.at>

**Redaktionsschluss:**

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

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

**Bezugsbedingungen:**

Mitgliedsbeitrag (inkl. Abo, Infos): € 35.00  
 StudentInnen (Inskr.-Nachw.) € 17.50  
 Normalabo: € 35.00  
 Einzelheft: € 10.00  
 Auslandszuschlag: € 3.00  
 Es gilt das Kalenderjahr. Mitgliedschaft und Abonnement verlängern sich automatisch.  
 Kündigungen müssen bis Ende des jew. Vorjahres schriftlich bekanntgegeben werden.

# Seminar filmabc – SHORT CUTS

**24.-26. November 2010**

**Bildungshaus Retzhof bei Leibnitz**

**Mit: Gerhardt Ordnung, Filmemacher, Filmvermittler;  
 Barbara Pichler, Intendantin der Diagonale, ExpertInnen aus der Filmpraxis**

Gemeinsam mit den TeilnehmerInnen nähern wir uns in kurzen Schnitten - in SHORT CUTS - einer Auswahl aus den visuellen Angeboten von und für SchülerInnen (Kino, You Tube, Handy TV, Computer Spiele, Musikvideos, DVD, Web 2.0 u.a.) an, um sie für zukünftige Bausteine für Film- und Medienarbeit an der Schule zu dechiffrieren. Basis für alle diese bewegten Bilder sind Erzählstrategien aus mehr als 100 Jahren Filmgeschichte.

Praxisnahe Inputs und Übungen bieten Einblicke in das Geschichtenerzählen (Drehbuch), dem Erstellen von Storyboards (Prävisualisierung), und theoretisch werden wir Analysen von Filmen aus den Bereichen der jugendlichen Lebens- und Medienwelt erproben, um damit ein Erklärungsmodell für die Faszination populärer filmischer Erzählformen zu finden.

Das Seminar soll Hilfestellung bei der Realisierung eigener medialer Projekte bieten, mit der spezifischen Ausrichtung auf Film, und liefert Anregungen für vielfältige Vorhaben im schulischen Kontext. Ergänzt und unterstützt wird es durch die Download-Möglichkeiten bereits vorhandener Materialien auf [www.filmABC.at](http://www.filmABC.at), die für die Veranstaltung noch mit seminarspezifischen Texten ergänzt werden.

Ergänzt wird das Programm mit Beiträgen von Filmgästen (RegisseurInnen, CutterInnen,...) und ihren aktuellen Arbeiten aus dem professionellen Film-Bereich, die dank einer Kooperation mit der Diagonale möglich werden.

# HIGHLIGHTS 2010

**Picasso**  
**Peace and Freedom**  
 22.9.2010 – 16.1.2011

**Michelangelo**  
 8.10.2010 – 9.1.2011

- Empfang für PädagogInnen
- LehrerInnenführungen
- Vermittlungsprogramme und Workshops für SchülerInnen aller Altersstufen
- Eintritt bis 19 Jahre frei

Info & Anmeldung: Albertina Kunstvermittlung  
 T +43 (0)1 534 83-540, E [schule@albertina.at](mailto:schule@albertina.at)

# ALBERTINA

**Der BÖKWE bedankt sich für die Unterstützung der Tagung bei**

- Any:time Architekten
- Kammer der Architekten
- Linzer Tourismusverband
- Boesner
- Lentos
- PH OÖ
- Raiffeisenlandesbank OÖ

B Ö K W E 2 \_ 2 0 1 0 | 129