



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Kompetent durch praktische Arbeiten – Labor, Werkstätte & Co

FEED-FORWARD

ID 1144

Wilfried Swoboda

**Martin Bretterbauer
Sonderpädagogisches Zentrum
Holzhausergasse 5-7
1020 Wien**

Wien, 06 2014

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT	3
1 EINLEITUNG	4
1.1 Initial.....	4
1.2 Feed forward?	4
1.3 „CriticART“ – Europäische Komponente	5
1.4 Thematischer Schwerpunkt des MUSA.....	5
2 ZIELE	7
2.1 Ziel auf LehrerInnenebene	7
2.2 Ziele auf SchülerInnenebene	7
3 DURCHFÜHRUNG	8
3.1 Seminarzyklen.....	8
3.2 Ausstellung „Die 70er“	8
3.2.1 Beispiele	8
3.2.2 Frauenbewegung der 1970er.....	10
3.3 Weitere Ausstellung.....	11
3.4 MUSArt	11
3.5 Zeitleiste	11
4 EVALUATIONSMETHODEN	13
4.1 Reflexionsrunden	13
5 ERGEBNISSE	15
5.1 Ziel der Lehrer/innenebene	15
5.1.1 Reflexives Rückfragen	15
5.1.2 Direktes Feedback.....	16
5.2 Ziele der Schüler/innenebene	16
5.2.1 Auswertung der Fotoreihe	17
5.2.2 Beispiele	17
6 DISKUSSION/INTERPRETATION/AUSBLICK	19
7 LITERATUR	20

ABSTRACT

Die Schule Holzhausergasse erarbeitete in Kooperation mit dem MUSA (Sammlung zeitgenössischer Kunst der Kulturabteilung der Stadt Wien) ein Konzept zur Verbindung der Berufsvorbereitung und der Kulturellen Bildung für den Sonderpädagogischen Bereich.

Im Zentrum des Projekts stand das gezielte Feedback-Geben nach Erkenntnissen der Metastudie „Visible Learning“ von John Hattie (2013).

Schulstufe:	9
Fächer:	Berufsorientierung, kulturelle Bildung
Kontaktperson:	Wilfried Swoboda
Kontaktadresse:	Holzhausergasse 5-7
Zahl der beteiligten Klassen:	7
Zahl der beteiligten SchülerInnen:	19 (11 Burschen und 8 Mädchen)

Urheberrechtserklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit (=jede digitale Information, z.B. Texte, Bilder, Audio- und Video Dateien, PDFs etc.) selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Alle aus gedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird. Diese Erklärung gilt auch für die Kurzfassung dieses Berichts, sowie eventuell vorhandene Anhänge.

1 EINLEITUNG

1.1 Initial

„Feed-Forward“ schloss an das IMST - Vorjahrsprojekt „Copy&Paste“ an. Letzteres wurden die Schulprogramme „Berufsvorbereitung“ und „Arts Education“ verbunden. Gemeinsam mit dem Partnermuseum „MUSA“¹ wurde ein Museumsraum nachgestellt. Durch das Kopieren sowie Interpretieren von ausgewählten Kunstwerken und der Besuch des Aufstellungsauf- und -umbaus sollte die Gesamtkomplexität des Museumsbetriebes den Schüler/innen näher gebracht werden.

Auch die Seminarreihe „Feed-Forward“ wurde wie das Projekt im Vorjahr im gleichen Zweierteam organisiert und unterrichtet. Die Jugendlichen aus dem Berufsvorbereitungslehrgang „JobFit“ konnten sich über drei „Seminarzyklen“ in das Angebot, welches im Block einmal pro Woche stattfand, einwählen. Das Seminar war geprägt von Charakteristika wie ein hoher Grad an selbstständigem Arbeiten, der Herausforderung nach den eigenen ästhetischen Kriterien agieren zu wollen, sowie der Möglichkeit der „Materialerfahrung“ nach einem „Try-and-error“-Prinzip. Dies förderte überfachliche Kompetenzen z.B. das eigenständige Agieren, Selbstkritik und Misserfolgstoleranz.

1.2 Feed forward?

*Ziel von Feedback ist es, die Lücke zwischen dem, wo die Schülerin oder der Schüler „ist“, und dem, wo sie oder er „sein soll“, zu verkleinern.*² Feedback erfolgt im Idealfall immer in der Schleife „Anweisung – Lernen – Feedback“. Es werden vier Ebenen, auf denen Feedback eingesetzt werden kann, unterschieden: die Aufgabe, der Lernprozess, die Selbstregulation und die Person. Bei der Aufgaben-Ebene geht es um Feedback zu den Lerninhalten, ob z.B. ein Ergebnis richtig oder falsch ist. Will man das „Wie“ des Lernens, seine Art und Weise untersuchen, muss man den Lernprozess bewerten. Dabei kann der Fokus auf der Fehlerstrategie liegen, d.h. die Fähigkeit der/des Schüler/in, Fehler selbst zu identifizieren. Fehler sind eine wichtige Lernquelle und helfen, tieferes Verständnis zu entwickeln. Dies setzt eine vertrauensvolle Lernatmosphäre voraus, die Fehler zulässt, willkommen heißt und als wichtige Lerngrundlage wertschätzt. *Diese Bedingungen betonen die Bedeutung eines Klassenklimas, das Peer- und Selbstbewertung fördert und das Lernen aus Fehlern zulässt. Wir brauchen Klassen, die den Mut entwickeln, sich auch irren zu dürfen.*³ Es geht nicht darum Fehler zu vermeiden oder zu verheimlichen, sondern aus den Fehlern zu lernen. Feedback zum Lernprozess kann dann funktionieren, wenn es alternative Lernwege aufzeigt, wenn die Anforderungen durch Aufteilen in kleine Schritte reduziert werden.

Möglichkeiten an Fragestellungen zu kombiniertem aufgaben- und prozessorientierten Feedback:

- Feed up: „Wohin gehe ich?“ (Lernintentionen/Ziele/Erfolgskriterien)
- Feed back: „Wie komme ich voran?“ „Wie geht das?“ (Selbstbewertung und Selbsteinschätzung)
- Feed forward: „Wohin geht es danach?“ (Fortschreiten, neue Ziele)⁴

Diese drei Fragestellungen sollten das Kernstück der Untersuchung sein.

¹ „Museum Startgalerie Artothek“, Wien 1., Felderstraße 6-8, <http://www.musa.at> [27.02.2013]

² Hattie (2014), S. 131

³ Hattie (2013), S. 211

⁴ Hattie (2013), S. 210

1.3 „CriticART“ – Europäische Komponente

Zugleich mit dem Projekt „Feed-Forward“ startete zu Schuljahrsbeginn die große europäische Kooperation „CriticART“, deren Thematik „Jugendarbeitsmarktchancen“ auch klassen- und gruppenübergreifend möglichst alle Projekte an der Schule umfassen sollte.

Das Programm „CriticART“ beinhaltet den Einsatz von Kreativität als Problemlösungskompetenz im schulischen Kontext. Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen aus verschiedenen Schultypen hinterfragen ihre Arbeitsmarktsituation kritisch, formulieren ihre Anliegen künstlerisch und zeigen alternative Richtungen auf.⁵ Das Projekt ist eine multilaterale Schulpartnerschaft des „Lifelong learning“-Programmes der europäischen Union⁶. Das Konzept wird von 2013 bis 2015 unter der Koordination von Österreich in sieben Ländern entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

Das Projekt wird in drei Abschnitte unterteilt, jeder dieser Teile ist durch einen „Milestone“ markiert. In der ersten Phase „Analysis“ werden Aspekte ausgehend vom Europäischen Kontext hin zur persönlichen Betroffenheit erarbeitet. Die erhobenen Daten und Erkenntnisse werden auf einer Webplattform gesammelt und ausgetauscht. Die Sensibilisierung für die Thematik in der eigenen Umgebung, den Partnereinrichtungen und im europäischen Kontext, steht im Vordergrund. Ziel ist die Schaffung des „Gefühls der gemeinsamen Problematik“.

Im zweiten Teil „Production“ soll an einem „künstlerischen Ventil“, in Form eines Kunstwerks, in jedem Land gearbeitet werden. Die Phase „Vision“ basiert auf der Entwicklung eines „Alternativen Handels“.

Meilensteine der einzelnen Phasen sind:

- Ein Portfolio mit Unterrichtsbeispielen und Methoden, die dem Gedanken der inklusiven Beschulung entsprechen („Milestone Portfolio“).
- Eine Postkartenreihe mit Abbildungen der Werke, die in der praktischen Umsetzung entstehen („Milestone Postcards“).
- Ein mobiles Kunstwerk aus den Postkarten versehen mit einem „sentence of hope“ von Personen des öffentlichen Lebens („Milestone touring exhibition“).
- Ein Stickeralbum über den Projektprozess, das von den Schüler/innen entwickelt und im „alternativen Handel“ erworben wird („Milestone market“).

Der im Meilenstein „Portfolio“ veröffentlichte Beitrag findet sich als „Lesson plan“ im Anhang.

1.4 Thematischer Schwerpunkt des MUSA

Ein Themengebiet des Abschnittes „Analysis“ war der „Protest“ als Haltung. Die jungen Menschen sollten ein „Ventil“ für scheinbar unlösbare Probleme kennen lernen, das sich Abseits von Gewalt und Destruktion befand. Vielmehr sollte der Protest als eine Form des Ausdrucks, der sich in der Geschichte sowohl in politischer als auch künstlerischer Form widerspiegelte, erfahren werden.

Das Lehrerteam wählte den Teilaspekt „Protest“ aus dem Europäischen Projekt und verknüpfte dieses Thema mit der Ausstellung „Die 70er“. Im MUSA findet alle zwei Jahre eine große Retrospektive der Kunstsammlung der Stadt Wien unter dem Blickwinkel eines Jahrzehnts statt. Diese Großausstellungen sind thematisch chronologisch angelegt, so wurden bisher die Jahrzehnte 1950 und 1960 durchgeführt. Im Herbst/Winter 2013 wurde das Thema „Die 70er“ präsentiert. Diese Ausstellung

⁵ Detaillierte Projektbeschreibung unter <http://www.holzhausergasse.at> [Zugriff: 15.06.2014]. Originaltext von Wilfried Swoboda.

⁶ Das Programm „Comenius“ ist Teil des EU-Bildungsprogramms für lebenslanges Lernen und fördert Kooperationen, Auslandsaufenthalte und neue Wege der Zusammenarbeit in Europa im Schulbereich. Projektnummer: 2013-1-AT1_COM06-09767 1. <http://www.criticart.eu> [Zugriff: 28.03.2014]

war geprägt von Werken, die auf unterschiedliche Arten von Aggression, Verletzung, Bedrohung oder sonstigen krisenhaften Situationen handelten. *In dieser Werkgruppe äußert sich ein Aspekt des Zeitgeistes, der nach dem unbekümmerten Vorwärtsschreiten der 50er und 60er Jahre nun von Verunsicherung, ja Angst durchdrungen ist. Es ist die Erkenntnis der großen Verletzlichkeit zivilisatorischer und ökologischer Systeme durch gewaltsam ausgetragene Konflikte, durch rücksichtslose industrielle Produktion, die Entfesselung der Finanzwirtschaft und den Raubbau an der Natur, die vielen Künstlerinnen nun neue Inhalte vermittelt.*⁷

Viele der Werke spiegelten den „Protest“ wider, war es zeitgeschichtlich gesehen damals ein Auflehnen gegen das Establishment („Wiener Aktionismus“) oder die Unterdrückung der Frau, so war dieser „Protest“ zwar nicht inhaltlich vergleichbar, aber interessant in der Form des künstlerischen Ausdrucks. Die Jugendlichen sollten zusätzlich zur Aufgabe des „Kopierens“ der Werke, eine „Übersetzung“ in ihre Jetzt-Zeit finden. Bei den Werkbesprechungen wurden sie gefragt, wogegen das jeweilige Werk in der Gegenwart protestieren könnte.

⁷ Ecker et al. (2014), S. 5

2 ZIELE

2.1 Ziel auf LehrerInnenebene

1. Das Geben von Feedback der Lehrer soll auf den drei Parametern „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“ basieren.

Feedback wird bei Hattie⁸ als Verkleinerung einer „Wissenslücke“ definiert. Ziel dabei ist, den Abstand zwischen dem Punkt, an dem die Schülerin oder der Schüler steht, zu dem Punkt, wo er oder sie sein sollte, zu verringern. Effektives Feedback ist dann gegeben, wenn die Lernenden sich selbst dieses Prozesses bewusst sind. Je genauer sie ihre Lage zwischen den beiden Punkten, dem „Ist-Stand“ und dem „Soll-Stand“ kennen, umso wirksamer ist das Feedback. Um diesen Abstand zu verringern definiert Hattie die drei Fragen zu kombiniertem aufgaben- und prozessorientierten Feedback die er mit „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“ bezeichnet. Das ideale Lernumfeld ist dann definiert, wenn sowohl Lehrende als auch Lernende Antworten auf diese Fragen finden.

2.2 Ziele auf SchülerInnenebene

2. Die Schüler/innen sollen durch Einholen von Feedback ihre Arbeiten selbsttätig im Sinne einer selbstgesteuerten Durchführung tätigen.

Selbstgesteuertes Arbeiten bezieht sich auf das Lerntempo (Einteilung der Arbeitszeit), die Wahl der Mittel (Materialien) und die Methoden (Vorgehensweise).

3. Die Schüler/innen sollen die eigene Arbeit unter Zuhilfenahme von Feedback selbstkritisch überprüfen, bzw. abschließen können.

Einholen von Feedback soll helfen, den Zeitpunkt, wann das Werk vollendet und nach der eigenen Einschätzung „perfekt“ ist, selbst zu bestimmen.

⁸ vgl. Hattie (2014), S. 131

3 DURCHFÜHRUNG

3.1 Seminarzyklen

Das System im Berufsvorbereitungslehrgang sieht vor, dass nach ca. fünf Wochen die Jugendlichen die Gelegenheit haben, sich in einen alternativen Seminarblock einzuwählen, bzw. ein bereits besuchtes Seminar zu verlängern. In diese vierstündigen Einheiten wählten sich jeweils 7-8 Jugendliche ein, zwei Schülerinnen und ein Schüler entwickelten sich als „Stammgäste“, sie nahmen das Angebot über alle drei Zyklen in Anspruch.

3.2 Ausstellung „Die 70er“

Beim Besuch der ersten Ausstellung „Die 70er“ hatten die Jugendlichen die Aufgabe, sich Werke zu suchen, welche sie besonders „ansprechen“ oder ihnen „gefielen“. Die Werke wurden vor der Gesamtgruppe durchgesprochen und die Jugendlichen äußerten sich zu ihrer Wahl. Jene Schüler/innen, die aus welchen Gründen auch immer keine Wahl treffen konnten, hatten bei diesen Gesprächsrunden die Chance, sich den Kunstwerken anzunähern. In diesen Gesprächen wurde stets der Kontext zum Thema „Protest“ angesprochen bzw. gemeinsam bestimmt. Der zweite Auftrag beinhaltete, ein Werk zu suchen, welches sie gerne nachbauen oder nachzeichnen wollten. Diese Werke wurden abschließend fotografiert.

In der Schule wurden im Gesprächskreis über die Fotografien die Werke analysiert, ungefähre Arbeitsschritte festgelegt und eine Materialliste angelegt.

3.2.1 Beispiele

Als Beispiel kann hier auf den Nachbau von Fritz Steinkellners „Raum, Andeutung einer Figur (Raum für eine Prothese)“ hingewiesen werden. Die große Skulptur dominierte als eine der zentralen Arbeiten des Künstlers den Hauptraum der Ausstellung im MUSA. *Der zufällige Fund einer medizinischen Prothese erzeugte beim Künstler Assoziationen zum Bereich Körper und Verletzung. Die installative Skulptur ist von äußerster Kargheit. Die bildnerischen Mittel sind auf ein Minimum herabgedimmt – eben auf die Andeutung einer Figur –, und doch oder gerade deshalb erreicht die Arbeit außerordentliche Wirkkraft.*⁹ Eine Schülerin entschloss sich diese Skulptur als Modell nachzubauen. Sie war sofort von dem Werk fasziniert. Sie merkte zwar an, dass der Nachbau besonders schwierig werden könnte, wollte dieses aber unbedingt nachstellen. Auf die Frage, wo hier der „Protest“ zu finden sei, antwortete sie, dass diese Skulptur sie durch die am Draht befestigten Prothesen an eine Geh-Behinderung erinnere und der Metallkasten daran, eingesperrt zu sein. Also sei die Skulptur ein Protestmahnmal gegen die baulichen Behinderungen für Menschen mit Bewegungseinschränkung.

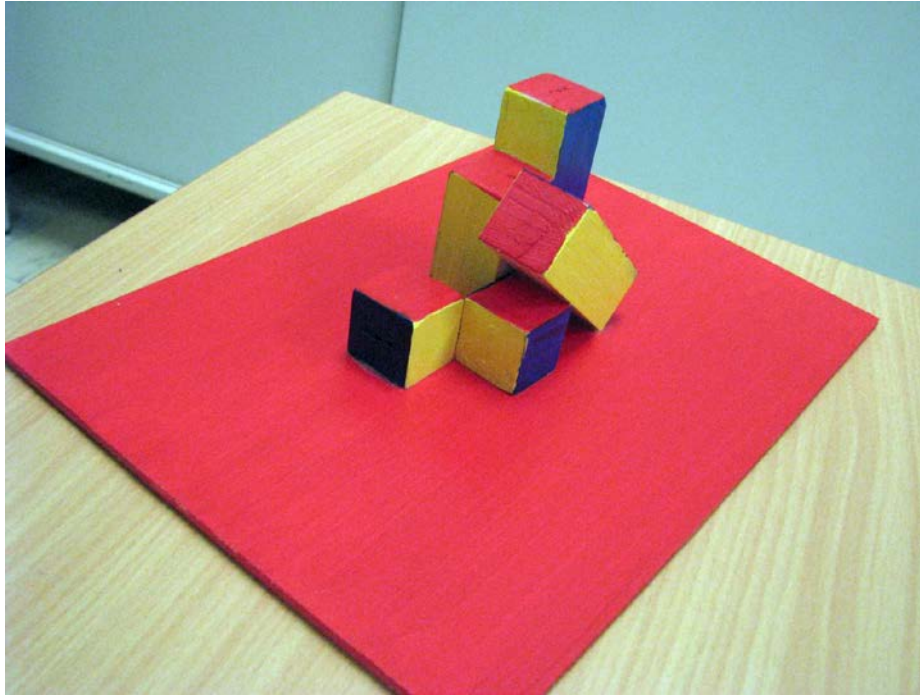
⁹ Ecker et al. (2014), S. 13f



Kopie „Raum, Andeutung einer Figur (Raum für eine Prothese)“,
Fritz Steinkellner (Foto Wilfried Swoboda)

Eine andere Schülerin suchte sich das Werk „Farbskulptur“ von Roland Goeschl zum Nachbau aus. Die formal reduzierte ca. 10cm x 20cm x 20cm große Skulptur bestehend aus Würfeln und Quadern fällt durch ihre Farbigkeit, den drei Grundfarben, auf. Hier tat sich die Schülerin bei der Interpretation des Protests anfangs schwer. Fr. Sonja Gruber, die Kontaktperson aus dem MUSA, half in diesem Fall mit dem geschichtlichen Hintergrund aus. Goeschl brachte in den 1970ern erstmals Farbe in den skulpturalen Ausdruck und verstörte seine Umwelt unter anderem auch damit, dass er ganze Häuserfassaden mit den drei Grundfarben bemalen ließ. Der Umstand, dass die Firma „Humanic“ damals seine farbigen Rechtecke als Werbesujet übernahm, um Aufsehen zu erwecken, schuf eine Brücke zur heutigen Zeit. Der Protest lag damals im Durchbrechen der gewohnten Ästhetik und dem Hinterfragen von gesellschaftlich anerkannten Erscheinungsbildern. Die Schülerin brachte zum Ausdruck, dass auch sie selbst oft Dinge machte, die von ihrer Umgebung, allen voran von ihrem Elternhaus, nicht gewünscht seien und ihr das deshalb „auf die Nerven geht“.

Schließlich stellte sie zwei Kopien der Skulptur aus Holz her, um jeweils eine ihrem Vater und die andere ihrer Mutter zu schenken. Angesprochen auf den Grund, warum sie diese den Eltern schenken wollte, hätte der Schluss gezogen werden können, dass sie ihren „Protest“ weitergeben wollte. Sie meinte jedoch, dass ihr die Objekte „einfach gefallen“ und sie den Eltern ein Geschenk machen wollte.



Kopie „Farbskulptur“, Roland Goeschl (Foto Wilfried Swoboda)

3.2.2 Frauenbewegung der 1970er

Kunst schaffende Frauen der 1970er Jahre spüren diese sozialen Schließungen (nicht nur in der Kunst) in Form von diffusem Unbehagen und reagieren, wenn die Diskriminierung zu offensichtlich ist, mit eindeutigen und berechtigten Gefühlen der Empörung und Wut. Dieses diffuse Unbehagen reicht bis hin zu existenzieller Betroffenheit, die Frauen und darunter auch Künstlerinnen in den 1970er Jahren empfinden. Das Glücksversprechen der drei K (Kinder, Küche, Kirche) wird nicht eingelöst. Das Gegenteil ist der Fall: Bittere Erfahrungen von Bevormundung, Einschränkung.¹⁰

Der Genderaspekt wurde in der Aufarbeitung der Umstände und der sozialen Aspekte der 1970er behandelt. Bei einem Besuch im MUSA wurden gemeinsam mit Fr. Gruber folgende Statements diskutiert:

- „Frauen hatten keine Entscheidungsgewalt über ihre Kinder.“
- „Ohne Erlaubnis des Ehemannes konnten Frauen weder über die Schulbildung ihres Nachwuchses bestimmen noch einen Pass für sich und ihre Kinder beantragen.“
- „Der Abschluss von Kauf-, Miet- oder Arbeitsverträgen war ohne schriftliche Zustimmung des Ehemannes nicht möglich.“
- „Schwangerschaftsabbruch stand unter Gefängnisstrafe mit schwerem Kerker bis zu zehn Jahren.“
- „Gegen sexuellen Missbrauch und Vergewaltigung gab es keine ausreichenden Gesetze.“

Um für das Zeitverständnis zu sensibilisieren, errechneten die Schüler/innen das Alter ihrer Eltern in dieser Zeitdekade. Diese Zuordnung (die meisten waren im Jahr 1975 Kinder oder angehende Teenager) brachte sie zu der Erkenntnis, dass der Kampf um die Rechte der Frauen ein relativ junger ist. In der Diskussion entwickelten sie auch einige Punkte, wo die Gleichstellung (Einkommen, Karrierechancen) auch heute noch nicht gegeben ist.

¹⁰ Ecker et al. (2014), S. 82

3.3 Weitere Ausstellung

Die Ausstellung „Konkretisierung – Roswitha Ennemoser“ beinhaltete eine Retropektive auf das Gesamtwerk der Künstlerin. Die Werke waren sowohl Malereien als auch Objekte mit hoher formaler Klarheit. Einige Schüler/innen arbeiteten Kopien zu Werken dieser Ausstellung aus, eine andere Gruppe war noch mit der Fertigstellung ihrer umfangreichen Arbeiten der „70er“ beschäftigt.

3.4 MUSArt

Die Erfahrung aus dem Vorjahr, dass das Projekt mit Ende der Seminarzyklen keinen wirklichen „Abschluss“ für die Schüler/innen hatte, schuf die Idee, in diesem Jahr den beteiligten Jugendlichen eine feierliche Anerkennung zukommen zu lassen.

Dazu wurde jeder/m eine kleine Skulptur – der „MUSArt“ - im feierlichen Rahmen und unter Beisein der Direktor/innen beider Institute im Museum überreicht.

3.5 Zeitleiste

Monat/ Jahr	Aktivität	Ort	Materialien (Outcome, Unterrichtsmaterial)
09/2013	Schulkonferenz zum EU-Projekt	Schule	
09/2013	Entscheidung für eine thematische Anlehnung der Kooperation an das EU-Projekt	Schule	Grundsatzentscheidung im Zweierteam
10/2013	Beginn des ersten Seminarzyklus Besuch der Ausstellung „Die 70er Jahre“ im MUSA Einführung in die Thematik	Schule MUSA	Fotodokumentation
10/2013	Die Jugendlichen treffen ihre Auswahl für ihre „Kopien“. Überlegungen über Konstruktion, Vorgehensweise und Materialien finden statt. Skizzenerstellung bzw. erste Konstruktionsarbeiten anhand des Museumskatalogs bzw. selbst gemachter Fotos.	Schule	Fotodokumentation
10/2013	Einführung des Abschlusskreises mit Haftnotizen der Schüler/innen	Schule	Plakate mit Haftnotizen
11/2013	Zweiter Seminarzyklus: Einwahlmöglichkeit für interessierte Schüler/innen	Schule	
12/2013	Vorbesprechung mit dem MUSA-Team zur Ausstellung der Postkarteninstallation für Dezember 2014	MUSA	Zeitplan zur Vorbereitung der Installation
12/2013	Ideenworkshop für Postkarteninstallation	Schule	Skizze für Installation nach den Arbeiten aus dem Workshop
12/2013	Vier aufeinander folgende Projektstage:	Schule	Ausstellungsraum gemeinsam mit einem zwei-

	Umbau des Klassenraumes ins „MUSA“, Reflexion der einzelnen Aspekte im MUSA (Beschriftung, Beleuchtung, Raumaufteilung) Training für den Auftritt am Präsentationsabend	MUSA	ten Seminar zur EU-Projektthematik
12/2013	Präsentationsabend mit dem „MUSA-Raum“	Schule	Präsentation des MUSA-Raumes
12/2013	Reflexion und Abbau am nächsten Tag	Schule	Abbau MUSA-Raumes;
01/2014	Ende des zweiten Seminarzyklus Wechsel der Ausstellung Besuch der Umbauarbeiten im MUSA	Schule MUSA	Fertigstellung der Objekte der Ausstellung die „70er“
02/2014	Dritter Seminarzyklus Einigung auf den Nachbau aus der Ausstellung „Konkretisierung – Roswitha Ennemoser“ (Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten)	MUSA Schule	Erste Vorarbeiten an den neuen Objekten
03/2014	Nachbau von Objekten der Ausstellung	Schule	
04/2014	Fertigstellung des Nachbaus Ende des Seminars	Schule MUSA	Fertigstellung der Objekte
06/2014	Feierliche Überreichung des „MUSArt“.	MUSA	Endprodukte; Enddokumentation

4 EVALUATIONSMETHODEN

Der Schwerpunkt dieses Projekts lag in der Anwendung und Adaptierung von „richtigem Feedback-Geben“. Die Untersuchungsfrage der Lehrer fokussierte den Lernprozess der Schüler/innen und prüfte Möglichkeiten zur Selbstregulierung beim Lernen, die sich über geeignetes Feedback erweitern/fördern lassen könnten. Hierbei einigten sich beide Lehrer darauf, „bewusst“ Feedback zu geben, d.h. sich bei diesem nach der Strategie der drei Fragen nach dem „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“ zu orientieren. Um zu erfahren, welche Auswirkung diese Methode hatte, wurde in den Reflexionsrunden am Ende der Einheiten über Haftnotizen Statements der Lernenden analog der drei Fragen eingeholt. Die Evaluation erfolgte durch das Führen eines Aufzeichnungsbogens und ein Fotoprotokoll bestehend aus den Plakaten mit den Haftnotizen. Der Aufzeichnungsbogen war eine Art „Tagebuch“, in dem am Ende der Seminareinheiten die beiden Lehrer gemeinsam Kurznotizen tätigten.

4.1 Reflexionsrunden

Hattie entwickelte auf Basis einer Analyse von Metastudien ein Feedback-Modell, welches besonders wirkungsvoll zum Lernen beitragen kann. Er unterscheidet dabei vier Ebenen, die Aufgabe, den Lernprozess, die Selbstregulation und die Person selbst. Im Bewusstsein dieser vier Wirkungsebenen kann die Lehrkraft die Lernenden gezielt fragen und dadurch Feedback zur Weiterarbeit geben. Die Aufgaben-Ebene beinhaltet das Feedback zu Inhalt des Lernens, ob die Aufgabe falsch oder richtig ist. Die zweite Ebene legt den Fokus auf den Prozess des Lernens, dabei werden Fehlerstrategien angesprochen, d.h. die Fähigkeit der Lernenden Fehler eigenständig zu identifizieren. Dazu muss eine Lernatmosphäre geschaffen werden, die *Fehler zulässt, willkommen heißt und als wichtige Lerngrundlage wertschätzt*.¹¹ Ziel ist Sicherheit und Selbstvertrauen im Lernprozess zu gewinnen, um die Selbststeuerung fördern/erhöhen zu können. Die Selbststeuerung ist die Fähigkeit des/der Lernenden, den eigenen Lernprozess zu beobachten, einzuschätzen und zu verbessern.¹² Hattie wiederum betont in einer weiteren Ebene die „Selbstregulation“. *„Selbstregulation beschreibt die bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen steuern*.¹³ Hier werden die Attribute Einsatzbereitschaft, Selbstkontrolle, Selbstvertrauen, Selbstdisziplin und Selbststeuerung genannt. Die Fähigkeit, zielgerichtetes und realitätsgerechtes Handeln einzusetzen, steht im Vordergrund. Selbstevaluation und das Selbstvertrauen der Lernenden, weiter an auch schwierigen Aufgaben zu arbeiten, sind weitere wichtige Aspekte dieser Ebene. Eine wichtige Fertigkeit dieses Bereiches ist das „Sich-Hilfe-Holen“. Hattie unterscheidet dabei von instrumentellem und exekutivem Hilfeholen. Im Ersteren wird nach Hinweisen zur richtigen Lösung gefragt, im Zweiteren direkt nach der richtigen Antwort. Ein Lerneffekt tritt dann ein, wenn die Lernenden nicht einfach fertige Antworten präsentiert bekommen, sondern eigene Antworten finden können. Die vierte Feedback-Ebene bezieht sich auf die Person, hier ist das Kurzlob angesiedelt. Nach Hattie bewirkt das Personenfeedback keinen Lernzuwachs, da zu wenig oder keine Informationen zur Aufgabe oder zum Lernprozess gegeben werden.

Um Auswirkungen des Feedbackverfahrens bei den Schüler/innen aufzuzeichnen, wurde in der Reflexionsrunde am Ende des Seminarblocks ein Aufzeichnungssystem über Haftnotizen entwickelt. Die Schüler/innen saßen im Halbkreis um ein Plakat, welches in Spalten aufgeteilt war. In die Spalten waren die Namen der Lernenden eingetragen. Drei Zeilen unterteilten folgende Fragen, welche in Korre-

¹¹ Berger et al. (2013), S. 27

¹² vgl. Berger et al. (2013), S. 27

¹³ Berger et al. (2013), S. 28

lation zum kombinierten aufgaben- und prozessorientierten sowie selbstregulierten Feedback standen:

- Name – Bezeichnung des Objekts im derzeitigen Zustand (entspricht dem „Feed up“).
- Was ist geschehen, welche Schritte sind passiert („Feed back“).
- Was wird das nächste Mal passieren? Was muss ich noch tun? („Feed forward“)

Mittels Haftnotizen gaben nun die Jugendlichen ein Statement zur den einzelnen Punkten bzgl. ihres eigenen Projekts. Die Antworten waren sehr arbeitsprozessbezogen, es gab wenig Spielraum für emotionale Bemerkungen. Daher konnten die Jugendlichen sich selbst am Ende freiwillig noch ein + oder - vergeben. Diese Zeile sollte die Möglichkeit einer emotionalen Äußerung geben, etwa „minus: heute war ich nicht gut drauf, daher ist wenig weitergegangen“.

Den Schüler/innen stand es offen, ob sie die Statements selbst auf die Haftnotizen schrieben, oder ob dies einer der Lehrer tat. Damit sollten Schreibblockaden und „Vereinfachungen“ der Beschreibungen aufgrund von Rechtsschreib- oder Wortwahlunsicherheiten vermieden werden. Den Jugendlichen sollte damit auch eröffnet werden, dass der Schwerpunkt der Aktion nicht in perfekten Deutschkenntnissen, sondern in der ehrlichen Meinungsäußerung lag. Dieses Angebot nahmen darauf hin alle Schüler/innen an.

Das Plakat mit den Haftnotizen wurde nach jedem Block abfotografiert und abgelegt. Am Beginn des nächsten Seminarblocks wurde dieses wieder in Erinnerung gerufen und bot einen idealen Einstieg für die Jugendlichen. Sie konnten sich dadurch leichter zurück erinnern und mit ihrer Arbeit beginnen. Zur nächsten Reflexionsgruppe wurden diese Haftnotizen weggenommen oder umgruppiert.



Plakatausschnitt (Foto Wilfried Swoboda)

5 ERGEBNISSE

5.1 Ziel der Lehrer/innenebene

Die Erkenntnisse aus Hatties Meta-Analyse flossen in die Planung des Lehrerteams ein. Dabei sollten beim Feedback-Geben die drei Fragestellungen stets berücksichtigt werden. Dies funktionierte einerseits durch „reflexives Rückfragen“, andererseits durch ein „Behalten im Hinterkopf“. Ziel war die „Lückenverkleinerung“ der Schüler/innen unter der Prämisse, dass Lösungsansätze möglichst selbstständig erfolgen konnten.

5.1.1 Reflexives Rückfragen

Das „reflexive Rückfragen“ bedeutete, dass dabei weniger Feedback gegeben wurde, als durch aktives Rückfragen unter Berücksichtigung von „Feed Up“, „Feed Back“ und „Feed Forward“, da die Beantwortung von den Schüler/innen selbst aus ging. Diese instrumentelle Hilfestellung sollte die Selbstregulation aktivieren.

Auszug aus den Aufzeichnungen:

Die Schülerin baut aus Karton ein Grundgerüst der Installation „Raum, Andeutung einer Figur (Raum für eine Prothese)“. Sie arbeitet am Treppensystem, welches sie gefaltet hat. Das Treppensystem soll in einer Geraden am Boden liegen, eingebettet zwischen zwei länglichen Sockeln. Der schwere Karton will sich jedoch nicht in die gerade Form bringen lassen und „spurt“ immer wieder nach links oder rechts aus.

Schülerin (ziemlich genervt): Herr Bretterbauer, ich weiss nicht mehr weiter! Was halten Sie davon?

Lehrer: Erklären Sie mir mal, was Sie gemacht haben. (Feed back: „Wie kommst du voran?“)

Schülerin: Also, ich habe diesen Karton da gefaltet und will ihn jetzt zwischen die beiden Schachterln da reinzwängen, aber er springt immer wieder raus.

Lehrer: Wie soll denn das Ganze aussehen? (Feed up: „Wohin geht es?“)

Schülerin: Na, so, dass das so gerade da dazwischen liegt!

Lehrer: Wie meinen Sie, dass es gehen könnte? (Feed forward: „Wie weiter?“)

Schülerin (entmutigt): Weiss ich ja eben nicht, deswegen frage ich Sie ja! (kurze Pause) Man müsste das Ding da irgendwie unten festmachen, damit es oben nicht rausspringt. Oder unten eine Platte nehmen und alles draufkleben.

Lehrer: Sehr gute Idee! Und wie kann ich Sie dabei unterstützen?

...

Die Schülerin fragte den Lehrer nach Unterstützung, da das Material schwer zu verarbeiten und nicht in die gewünschte Form zu bringen war. Durch gezieltes Rückfragen kam sie selbst zu ihrem eigenen Lösungsansatz. Das Gespräch diente hauptsächlich dazu, kurz inne zu halten und das Problem zu re-sümieren. Das bewusste Einsetzen der „Feedback-Schleife“ des Kollegen führte dazu, dass sie selbst den Lösungsansatz fand. Hier kam es zu einem entscheidenden Hilfestellungsprozess, denn anstatt einen „Ratschlag“ zu bekommen, gab es ein strukturiertes Gespräch, bei dem die Schülerin selbst zur Lösung fand.

5.1.2 Direktes Feedback

Beim direkten Feedback-Geben achtete das Lehrerteam darauf, die drei Fragen in Bezug auf die Wirkungsebenen zu setzen. In erster Linie sollte die „Personenebene“ umgangen werden und ein pauschales Lob („Gut gemacht!“) in ein aufgaben-, prozess- oder selbstregulativbezogenes Statement gelenkt werden.

Auszug aus den Aufzeichnungen:

Nach dem Anbringen der Sockelelemente auf eine Platte (zum Nachbau von Fritz Steinkellners „Raum, Andeutung einer Figur“) sollen die zwei Grundteile auf einer roten Hauptplatte fixiert werden, um das T-förmige Grundelement zu erhalten. Beim Auflegen fällt auf, dass die Schülerin den Karton-Kopfteil des Grundelements nicht sauber gefaltet hat. Der Kopfteil wirkt nicht wie ein symmetrischer Quader, denn die Seitenteile quellen auf. Dadurch passen einerseits Einzelteile nicht aneinander, andererseits wirkt der Gesamtsockel sehr unbeholfen. Die Schülerin bemerkt, dass die Teile nicht zueinander passen und ist sich unsicher bezüglich der ästhetischen Wirkung.

Schülerin (hält die Teile aneinander): Herr Swoboda, was sagen Sie dazu?

Lehrer: Erklären Sie mir einmal was Sie vorhaben. (Feed up: „Wohin geht es?“)

Schülerin: Ich will die beiden Teile zusammensetzen. Das passt oben nicht ganz zusammen, aber wurscht, ich pick's irgendwie zusammen.

Lehrer: Wenn ich es mit der Vorlage vergleiche, dann haben Sie das richtig gemacht. Schauen Sie einmal, warum es da oben nicht zusammengeht. (Feed back: „Wie kommst du voran?“)

Schülerin: Na das ist ja das Problem, das Ganze schaut deppert aus. (Mustert das obere Teil genauer) Da steht die eine Wand weg und das passt dann nicht zusammen.

Lehrer: Hmm, und was könnten Sie da machen? (Feed forward: „Wie weiter?“)

Schülerin: Naja, ich müsste das Ding nochmals aufmachen und noch einmal gscheit herumbiegen.

Lehrer: Ja, da kann ich Ihnen helfen, vielleicht haben Sie die Kanten ja nicht gebrochen, das machen Sie am besten vorsichtig mit einem scharfen Gegenstand.

...

Auch bei diesem Beispiel suchte die Schülerin nach einer Meinung von außen. Sie hatte ein klares Problem, war ästhetisch unsicher und kurz davor, die Montage auch mit persönlichen Abstrichen durchzuführen. Das vom Lehrer ausgehende Feedback, „wenn ich es mit Vorlage vergleiche, dann haben Sie das richtig gemacht.“, mündet in eine Frage, die über die instrumentelle Hilfestellung auf die Selbstregulation abzielt. Die Schülerin solle einmal schauen, warum die Teile nicht zusammenpassen. Einmal einen Lösungsansatz gefunden, erhielt die Schülerin wieder den Antrieb, die Montage der ihrer Meinung nach höchsten ästhetischen Einschätzung durchzuführen.

5.2 Ziele der Schüler/innenebene

Durch die Auswertung der Fotoreihe konnte der Rückschluss auf das Erreichen der beiden Ziele der Schüler/innenebene – die selbstgesteuerten Durchführung sowie das selbstkritische Überprüfen – nur teilweise getätigt werden. Die chronologische Aufgliederung gab zwar Einblick in die Planung der jeweiligen Werke, es konnten aber keine eindeutigen Rückschlüsse auf die selbsttätige Auswahl von Tempo, Mittel oder Methoden getroffen werden. Aus den Aufzeichnungen des Protokolls konnte ein Trend zum „fehlerbegrüßenden“ Arbeiten gelesen werden, sehr oft setzten die Schüler/innen auf das Prinzip Versuch/Irrtum. Über die Rubrik Plus/Minus konnten Tendenzen des selbstkritischen Prüfens im Arbeitsprozess festgestellt werden.

5.2.1 Auswertung der Fotoreihe

Die Fotoreihe der Plakatreflexionen bildete eine Abbildung der Arbeitsschritte der einzelnen Arbeiten. Die Plakate wurden nach jeder Reflexion neu mit Haftnotizen bestückt, umgruppiert oder beibehalten. Manche Zettel blieben auf dem Plakat kleben, wenn der oder die Jugendliche den Arbeitsschritt noch nicht fertig absolviert hatten. Die meisten wanderten aus der Spalte „Feed forward“ in den Bereich „Feed back“. So änderte eine Notiz mit der Aufschrift „Pappkartons schneiden“, der in der Vorwoche im Bereich „Feed forward“ klebte in der nächsten Reflexion zu „Feed back“, wenn dieser Schritt vollzogen wurde. Bei Nicht-Absolvierung blieb er dort haften.

Aus der Fotodokumentation konnten dadurch eindeutige Schritte entweder aus der Rubrik „Feed forward“ oder der Spalte „Feed back“ abgelesen werden. Das Feld „Feed up“ (Name – Bezeichnung des Objekts im derzeitigen Zustand) erwies sich als statisches Feld und veränderte sich nach der erstmaligen Namensgebung nicht mehr. Die Bezeichnung dieser Rubrik mit „Name“ lud dazu ein, diesen – auch bei einem Hinweis der Lehrer – so zu belassen.

Die Aufzeichnungen von zwei Schülerinnen wurden durch die kontinuierliche Teilnahme an allen Seminarzyklen für die Auswertung herangezogen. Hier waren die Daten eindeutig, bei den anderen Lernenden gab es Schwankungen der Angaben. Die Gründe lagen unter anderem im unterschiedlichen Auffassungsvermögen sowie Artikulationsvermögen, manche Mitschüler/innen brauchten zwei bis drei Seminarblöcke, bis die Durchführung geläufig war und die Statements „stressfrei“ gegeben werden konnten. Für diese Jugendlichen hätte das Projekt ohne Abwahl- oder Wechselmöglichkeit angelegt werden müssen, um mit diesem Verfahren zu eindeutigen Aussagen zu kommen.

5.2.2 Beispiele

Interessant wurde die Auswertung, als die Rubrik „Feed forward“ den Plus/Minus-Kommentaren gegenübergestellt wurden. Die Lehrer stellten nach Abschluss des Projekts diese Statements in einer Tabelle für die Interpretation chronologisch zusammen, dafür wurden die Daten der beiden kontinuierlich teilnehmenden Schülerinnen vom Beginn bis zum Ende eines Werkstückes herangezogen.

Schülerin 1

Werk: „Raum, Andeutung einer Figur (Raum für eine Prothese)“

Was wird das nächste Mal passieren? „Feed forward“	Positive emotionale Bewertung „Plus“	Negative emotionale Bewertung „Minus“
Pappkarton schneiden	Hab ein Kunstwerk gefunden	Nichts
Rahmen machen, Wellen (Anm.: Treppen) machen	Neues gelernt (Messen, ritzen)	Man musste mir alles erklären
Treppen weitermachen	Es ist besser gegangen (man musste mir weniger erklären)	Treppe hat Probleme gemacht
Grundplatte machen, Holzschuhe besorgen	Habe alleine gearbeitet	Nichts
Metalldraht biegen	Nichts	Am Projekt nicht weitergekommen
Teile zusammenpassen, bemalen	Bin weitergekommen	Ein paar Mal fragen müssen

Gerüst bauen, bemalen	Viel weitergegangen	Nichts
Neues Kunstwerk aussuchen	Fertig geworden	Nichts

Die Schülerin verzeichnete über das gesamte Projekt acht Einträge (von insgesamt dreizehn Blöcken) für ihre Installation, zweimal wurde nicht am Objekt gearbeitet (Vorbereitung der Präsentation), die letzten dreimal arbeitete sie an einem Objekt der Folgeausstellung.

In der Tätigkeitsbeschreibung war der Ablaufplan für das Werkstück herauslesbar, die Schülerin konnte die notwendigen nächsten Schritte gut definieren. Das Plus/Minus-Feld gab Einsicht in ihre Befindlichkeiten bei der Erarbeitung, sehr selbstkritisch bewertete sie ihre selbstständige Vorgehensweise („Man musste mir alles erklären“). In der Mitte des Projekts hatte sie ein Motivationstief („Am Projekt nicht weitergekommen“). Dabei war im Gesamtablauf ein eindeutiger Trend in Richtung Selbsttätigkeit herauszulesen („Bin weitergekommen“, „Ein paar Mal fragen müssen“). Der Eintrag „Fertig geworden“ bestätigte auch den selbstständigen Beschluss, dass sie mit dem Objekt „fertig“ war, den Zeitpunkt des Beendens legte sie für sich und ihr Werk selbst fest.

5.2.2.1 Schülerin 2

Werk: „Farbskulptur“ von Roland Goeschl

Was wird das nächste Mal passieren? „Feed forward“	Positive emotionale Bewertung „Plus“	Negative emotionale Bewertung „Minus“
Grundplatte, ausmessen	Gearbeitet	Nichts
Holz sägen, schleifen, anmalen kleben	Gearbeitet	Ich habe genervt
Lackieren, neue Grundplatte	Allein gearbeitet Schnell	Nichts
Holz sägen	Eines fertig gemacht Ein neues angefangen	Nichts
Schleifen, lackieren, kleben	Nichts	Ich habe wenig gemacht
In die neue Ausstellung gehen und mir was aussuchen	Fertig geworden	Nichts

Diese Schülerin erbrachte sechs Einträge (von neun belegten Blöcken) für ihre Skulptur, sie stieg im zweiten Seminarzyklus ein, die letzten drei Blöcke arbeitete sie an einem neuen Objekt aus der Folgeausstellung „Konkretisierung“.

Da sie je ein Objekt ihren Elternteilen schenken wollte, baute die Schülerin die Skulptur zweimal nach. Auch diese Schülerin schätzte die Möglichkeit des eigenständigen Vorgehens im Seminar. Ihr Eintrag „Ich habe genervt“ im zweiten Block zielt auf den Umstand, dass sie sich unsicher war, wie sie nach Anfertigen der Grundplatte weitergehen sollte. Sie benötigte große Unterstützung beim Ausmessen der Blöcke, dem Auswählen der Arbeitsmaterialien und dem Anfertigen eines Planes. Die Tätigkeitenbeschreibung im „Feed forward“ („Holz sägen, schleifen, anmalen kleben“) konnte sie nach dieser Unterstützung bereits wieder sehr gut benennen.

6 DISKUSSION/INTERPRETATION/AUSBLICK

Die Kurzreflexionen mit der Kontaktperson im Museum unterstrichen den Eindruck des Lehrerteams, dass die Jugendlichen durch das Nachbauen einen besonderen Zugang zur Kunst erhielten. Während beim ersten Besuch einer Ausstellung, bzw. beim Umbau noch eine gewisse Distanz zu den Werken bemerkbar war, so näherten sie sich der Ausstellung durch das Arbeiten am eigenen Werk. So berichtete eine Schülerin, dass sie jeden Tag an einem Kunstwerk aus der Ausstellung am Heimweg vorbeifährt und deutete auf eine Fotografie. Diese zeigte eine Skulptur im öffentlichen Raum, bei der Recherche ergab sich, dass das Original in der Nähe ihrer Wohnsiedlung stand, in den 1970ern gab es Kunstförderungen der Stadt Wien für Skulpturen in den Gemeindebauten.

Auch führten die Jugendlichen interessierte Gespräche mit den Kurator/innen und stellten Fragen zu Hintergrund und Ausdruck der Kunstwerke. Zu Beobachten war ein hoher Grad an Motivation bei den Schüler/innen, im Beobachtungsprotokoll finden sich Aussagen wie „das Seminar ist echt chillig“ oder „ich mache später Pause, wenn ich mit dem Zusammenkleben fertig bin“.

Auf der Lehrerebene kam es durch das abgestimmte Feedback-Geben zu neuen Erfahrungen. Es entstand so etwas wie ein gemeinsamer Sprach-Code zur Förderung der Jugendlichen. Dieser förderte die Arbeit im Team, da er nicht nur das „Feed back“ betraf, sondern auch das „Feed forward“. Die individuelle Zielsetzung der einzelnen Arbeiten wurde von den Lernenden formuliert und für alle Involvierten transparent. Dies erleichterte die gemeinsame Arbeit und das flexible Reagieren auf die Bedürfnisse der Jugendlichen.

Die pädagogische Orientierung am „Feed forward“ statt am „Feed back“ und die ausgeprägte Fehlerkultur eröffnete eine wertvolle Blickrichtung.

7 LITERATUR

Berger, Regine, Granzer, Dietlinde, Looss, Wolfgang & Waack, Sebastian (2013): *Warum fragt ihr nicht einfach uns? Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten*. Weinheim: Beltz.

Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning. Übersetzt und überarbeitet von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" besorgt von von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Ecker, Berthold, Karel, Johannes für die Kulturabteilung der Stadt Wien (MA 7) (2014): *Katalog: Die 70er Jahre. Expansion der Wiener Kunst*. Wien: Ambra Verlag

ANHANG

Lesson plan

<i>Title</i>
The 1970s: Expansion of Viennese Art
<i>Phase</i>
Analysis
<i>Name of school, city, country</i>
Schule Holzhausergasse, Vienna, Austria
<i>Date of conduct</i>
October 2013 – February 2014
<i>Place of conduct</i>
School MUSA – Museum of the department of cultural affairs of the city of Vienna
<i>Number of the students involved</i>
24 (all of them with special needs)
<i>Responsible teachers</i>
Wilfried Swoboda, Martin Bretterbauer, Martin Müller (translation)
<i>Theoretical background/Motivation</i>
<p>From an artistic point of view the 1970s are characterised by several phases, which are in turn reflected in the exhibition. For us today, the emergence of what was then referred to as the "new media", which included photography as a newly accepted art medium, seems like something of an Index fossil. Of equal significance was feminist art, and Austria's contribution to this international movement is today being re-evaluated, with a number of our home-grown artists now recognised protagonists on the international stage. The art of the 1970s very strongly reflected artistic protest and resistance against social norms. <i>Even as we began sifting through the collection's inventory we noticed an accumulation of works dealing in different ways with aggression, violation, a sense of threat, and other situations of crisis. This group of works expresses an aspect of the zeitgeist which, after the carefree onward progress of the 1950s and 1960s, is now imbued by uncertainty, not to say angst.</i> (Ecker & Karel, 2014, p. 13).</p> <p>The aspect of gender was treated in the reprocessing of the circumstances and social aspects of the 1970ies. Women artists in the 1970ies perceived these social exclusions (not just in art) with a vague sense of unease, reacting with obvious and justified feelings of outrage and anger whenever the discrimination was all too apparent. This vague sense of unease even extended to the existential dismay felt in the 1970ies by women in general and women artists in particular. The happiness promised by the traditional trinity (of church, children and kitchen) was not forthcoming. On the contrary: most women's lives were marked by bitter experiences of paternalism, restriction and discrimination. Until 1975 women were still subject to a family law the provisions of which dated back to</p>

1811. They had no power of decision over their children. Without permission from the husband, women could neither have a say in their children's education nor apply for a passport for themselves and their children. They could not conclude contracts of purchase, tenancy or employment without the written consent of the husband. Divorce was granted only under admission of quill on the part of one of the spouses. And even then it was not unusual for women to lose legal entitlement to adequate maintenance. Terminations of pregnancy were subject to incarceration with custodial sentences of up to ten years. There was no adequate legislation in place to cover sexual abuse and rape.

Project related aims

The students are meant to get to know the artistic potential of protest in the 1970s art.

Recreating of objects of the exhibition is meant to sensitize the students for the expression of protest in art.

The students are meant to realize the importance of feminism and the women's liberation movement in the 1970s

Other aims

- Exercising the persistence in the face of setbacks while reconstructing the standards of the museum room.
- Increasing the individual impetus to learn by the external stimulus of the museum.

Description

The idea was to imitate a museum room at the school in the best possible way, from the colour of the walls, to lighting, hanging / positioning, to the reconstruction of the artworks by the pupils. While reconstructing the room the pupils experienced the whole complexity of the operations of a museum. The realms of working out started with practical-mathematical areas (measuring, estimating), passed over to visual-aesthetic ones, were rooted in technical areas (via vocational preparation) and encompassed the aspect of communication of art.

The students gained insights into the renovation and at the same time worked at their own room. By this "deferred simultaneity" the advantages of learning by watching (copying), of reconstructing, but also of questioning could be used at best. In real encounters the students gained insights into the technical challenges of the professionals, they were personally involved (after all they worked on the same "problem" at school) and new learning channels opened up. Teachers and the pupils worked in new roles joined as a team to accomplish the task.

MUSA gave the technical background, interlinked with other experts (exhibition curators) and opened up for activities additional to the normal communication of art (measuring work, on site layout sketches, etc.)

At the visit of the exhibition the students were given the task to look for artworks that especially "spoke" to them or that they "liked". These works were discussed by the whole group and the young people talked about their choice. In these rounds of talks pupils that for whatever reason couldn't make a choice had a chance to approach the works of art. In these discussions the context of the topic "protest" was always addressed or determined together. The second task was to look for an artwork that they wanted to reconstruct or redraw. Conclusively these works were photographed. At school, in a round of talks the works were analysed via the photographs, approximate working steps were fixed and a list of material was compiled.

Many artists in the 1970s drew inspiration for their art from the realisation of just how vulnerable our ecological and civilization systems actually were when exposed to violent conflicts, reckless industrial production, an unbridled financial system, and the ruthless exploitation of nature. By way of example, refers here to Fritz Steinkellner's Raum, Andeutung einer Figur (Raum für eine Prothese) [Space for a Prosthesis]. A pupil decided to reconstruct this sculpture on a scale. She was instantly

fascinated by the artwork and remarked that the reconstruction could become particularly difficult, but she absolutely wanted to recreate it. Asked where the “protest” was to be found there, she replied that this sculpture with their prostheses, fastened with wires, reminded her of a walking disability and the metal box of being locked in. Therefore the sculpture was a protest monument against architectural obstructions of people with restrictions of mobility.

The project was a research project of the IMST programme in cooperation with the Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (provider: Federal Ministry for Education Austria).

Procedure

The project took place in ten teaching blocks of four units each.

- Introduction of the topic, visit of the construction work in the MUSA.
- Visit of the exhibition „Die 70er Jahre“ in the MUSA. The young people make their choices for their “copies”. Sketches and first construction works are made based on the museum’s catalogue and self-made photos.
- Work at the objects, the museum visits are used by the pupils to „learn by watching“ for their own copies.
- Finishing the objects.
- Conversion of the classroom into the „MUSA“. Permanent reflection of singular aspects in the MUSA (lettering, lighting, room arrangement).
- Presentation evening at the open day with the „MUSA room“, reflection and dismantling on the next day.
- Change of exhibition in the MUSA, visiting the dismantling

Material/Links

- <http://www.musa.at>
- Ecker, Berthold, Karel, Johannes für die Kulturabteilung der Stadt Wien (MA 7) (2014): *Katalog: Die 70er Jahre. Expansion der Wiener Kunst/ The 1970s: Expansion of Viennese Art*. Wien: Ambra Verlag (German/English)