IMST – Innovationen machen Schulen Top

Kompetent durch praktische Arbeiten – Labor, Werkstätte & Co

COPY&PASTE

ID 842

Wilfried Swoboda

Martin Bretterbauer

Sonderpädagogisches Zentrum

Holzhausergasse 5-7

1020 Wien

Wien, Mai, 2013

INHALTSVERZEICHNIS

ABSTRACT 4

1 EINLEITUNG 5

1.1 Besonderheiten des Schulstandortes 5

1.1.1 Kompetenzkatalog 5

1.1.2 Berufsvorbereitungslehrgang 6

1.1.3 Kulturelle Bildung 7

1.2 Initial 7

1.3 Das Museum 8

2 ZIELE 9

2.1 Ziele auf Schüler/innenebene 9

2.2 Ziel auf Lehrerebene 10

3 DURCHFÜHRUNG 11

3.1 Ausstellungszyklen 11

3.1.1 „Space affairs“ 11

3.1.2 „disturbances“ 11

3.1.3 „monochrom“ 12

3.2 Ausstellungsaufbau 12

3.2.1 Ausstellung „Achtung Störung!“ im Stadtschulrat für Wien 13

3.2.2 Lehrgangspräsentation 13

3.3 Prozessschienen 13

3.3.1 Sensibilisierung für Kunst 13

3.3.2 Interpretation und Eigengestaltung 14

3.3.3 Hängung/Aufstellung 14

3.4 Zeitleiste 14

4 EVALUATIONSMETHODEN 18

4.1 Fragebogen 18

4.2 Beobachtungstagebuch 18

4.2.1 Reflexionsfragen 19

4.2.2 Die „Ad-hoc-Reflexionen“ 19

4.2.3 Fotodokumentation 20

4.2.4 Die „Genderfrage“ 20

5 ERGEBNISSE 21

5.1 Fallbeispiele 21

5.1.1 Kreativität als Problemlösungskompetenz 22

5.1.2 Abschauen und Nachbauen 23

5.1.3 Antriebserhöhung durch Impuls der Partnerinstitution 24
5.2 Lernprozess 24
5.3 Begleitung 25
5.4 Methodenreflexion 27
5.5 Gender und Sprache 27
6 EIN KREATIVER AUSBLICK 29
7 LITERATUR 30

ABSTRACT

Was hat Berufsvorbereitung mit Kunst und kultureller Bildung zu tun?

Der Lehrgang „JobFit“ beschreitet in Kooperation mit dem MUSA[1] neue Wege zur beruflichen Orientierung für Schüler/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf.

Kenndaten

Schulstufe:	9
Fächer:	Berufsorientierung, kulturelle Bildung
Kontaktperson:	Wilfried Swoboda
Kontaktadresse:	Holzhausergasse 5-7
Zahl der beteiligten Klassen:	6
Zahl der beteiligten SchülerInnen:	25 (18 Burschen und 7 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] „Museum Startgalerie Artothek“, Wien 1., Felderstraße 6-8, http://www.musa.at [27.02.2013]

1 EINLEITUNG

Das Sonderpädagogische Zentrum 2 ist eine Schule für junge Menschen von 10-18 Jahren mit Behinderung (Lern- und geistige Behinderung, psychische Diagnosen, Autismus-Spektrum-Störung). Die Schule hat einen Schwerpunkt in der Berufsvorbereitung und ist durch eine sehr gute Vernetzung Vorreiter bei der Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Ein zweiter Schwerpunkt liegt im Bereich „Kulturelle Bildung“, mit dem Ziel einer umfassenden Persönlichkeitsbildung, um wesentliche Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft zu schaffen.

Der Standort umfasst etwa 100 Schüler/innen, die je nach Alter und Lernzielsetzung in drei „Departments“ beschult werden. Das Department „JobFit“ ist ein Berufsvorbereitungslehrgang für Schüler/innen nach der Schulpflicht und „JobTrain“ ein Abschlussjahr auf der neunten Schulstufe. Das dritte Department besteht aus zwei Gruppen auf der 4. bis 8. Schulstufe, einer „Willkommensklasse“ und dem Lehrgang „S’campi“ für Schüler/innen mit psychischer Diagnose.

1.1 Besonderheiten des Schulstandortes

Die beiden Schwerpunkte der Schule „Berufsvorbereitung“ und „Kulturelle Bildung“ werden in drei Programmen umgesetzt.

Diese Programme, die im Folgenden erläutert werden, sind:

- der Kompetenzkatalog „Fokus Kompetenz“
- der Berufsvorbereitungslehrgang „JobFit“
- die kulturelle Bildungsschiene „arts education“.

1.1.1 Kompetenzkatalog

Um den am Arbeitsmarkt benachteiligten Jugendlichen eine Chance zu bieten, wurde das Unterrichtsangebot am gesamten Standort durch ein verstärktes Training von Schlüsselqualifikationen (Sozial- und Arbeitskompetenzen) erweitert. Das Programm wurde unter dem Namen „fokus kompetenz“ 2004 gestartet. Ziel war das optimale Training dieser Schlüsselqualifikationen zur Chancenerhöhung am ersten Arbeitsmarkt.

Zehn für den Arbeitsmarkt signifikante Schlüsselkompetenzen wurden aus dem in Deutschland entwickelten Merkmalszuordnungssystem MELBA[2] adaptiert. Dabei wurden kognitive, soziale, psychosoziale Merkmale, sowie Merkmale zur Art der Arbeitsausführung ausgewählt. Dieser Kompetenzkatalog umfasste Antrieb, Ausdauer, Kontaktfähigkeit, Konzentration, Kritisierbarkeit, Misserfolgstoleranz, Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamarbeit, sowie Verantwortung. Diese Skills bildeten einerseits den Grundstock zu einer „gemeinsamen Sprache“ im Austausch unter den Lehrer/innen und in Reflexionsgesprächen mit den Schüler/innen, andererseits dienten sie als Basis der Lerndokumentation und der Förderpläne.

Das Programm fand 2009 Eingang ins Curriculum der Schule. 2011 wurde eine Evaluation durchgeführt, um die Effizienz und die Auswirkungen der „gemeinsamen Sprache“ zu überprüfen. Das Programm wurde im Rahmen des Schulentwicklungsprozesses in Begleitung von Prof. Osinger

[2] *Zunächst für den Bereich der Rehabilitation und Integration wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung (Anm.: Deutschland) das Verfahren MELBA (Merkmalprofile zur Eingliederung Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit) entwickelt. MELBA ist ein Verfahren, mit dem einerseits die Fähigkeiten einer Person und andererseits die Anforderungen einer Tätigkeit dokumentiert werden können.* http://www.melba.de, [20.04.2012]

der Pädagogischen Hochschule Wien erarbeitet und war 2008-2010 Teil der internationalen Partnerschaft „mirroring skills“[3].

1.1.2 Berufsvorbereitungslehrgang

Den Berufsvorbereitungslehrgang „JobFit“ besuchen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Absolvierung der Schulpflicht freiwillig, um ihre Kompetenzen für den persönlichen Eintritt in den Arbeitsmarkt zu entwickeln. „JobFit“ kann für die Dauer von ein bis drei Jahren besucht werden, und hat die optimale Berufswahlförderung mit angeschlossener Jobvermittlung als Ziel. Der Lehrgang besteht aus sieben Klassen, die modulhaft als eine Gruppe geführt werden, wobei kognitive Einheiten, Übungsfirmen, Betriebspraktika und Seminare die Grundstruktur bilden.

Das Konzept wird in mehreren Phasen umgesetzt, die in ihrem Aufbau als „Schritte nach Draußen“ definiert werden. Beginnend beim Agieren im geschützten Schulhaus, über außerschulische Institutionen, werden im Cateringunternehmen der Schule oder bei ausgewählten Partnerunternehmen reale Arbeitssituationen trainiert.

1.1.2.1 „Seminare“

Die Seminarblöcke bei "JobFit" betragen je vier Stunden. Sie beginnen im Oktober und enden - unterbrochen von berufspraktischen Wochen - im April. Alle fünf Wochen können die Jugendlichen aus den Angeboten das für sie passende Seminar belegen. Eine Seminargruppe umfasst 6-8 Schüler/innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen.

Das Projekt „Copy&Paste“ war in das Seminarsystem eingebunden. Es wurde von einem Kollegen und mir als „Doppelseminar“ mit acht Unterrichtsstunden geführt. Dieser Unterrichtsblock begann mit einer Tagesplanung, der Besprechung von Aufgaben und der Abklärung offener Fragen. Das Ende eines Seminars bildeten die „Reflexionsfragen“.

Das Projekt umschloss insgesamt fünf Seminarzyklen, somit hatten die Jugendlichen fünfmal die Möglichkeit, sich im Laufe des Schuljahres für das Projekt einzuwählen. Manche Schüler/innen wählten das Angebot mehrmals, andere besuchten es nur einmal, um sich dann für ein anderes Angebot im Lehrgang zu entscheiden.

Insgesamt besuchten 25 Schüler/innen das Projekt, wovon ein Drittel Mädchen waren. Die Hälfte der Schüler/innen hatte ihren sonderpädagogischen Bedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten, die andere Hälfte bildete Jugendliche mit Lehrplan für Schwerstbehinderte Schüler/innen, sowie zwei Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung.

1.1.2.2 Mentor/innen-System

Um die optimale Betreuung aller Kursteilnehmer/innen zu gewähren, ist jede/r Lehrer/in auch Mentor/in von acht bis zehn Schüler/innen des Lehrgangs.

Der/die Mentor/in ist zentrale Informationssammelstelle für den Mentee, dies umfasst Elternkontakte, die Erstellung des Karriereplanes und die Koordination von Praktika. Die pädagogische Aufgabe des/der Mentors/in ist es, die Jugendlichen im Lehrgang zu begleiten. Zentrale Aufgabe ist es, den Mentee dazu anzuleiten Lebens- und Berufsziele zu formulieren und die dazu notwendigen Schritte gemeinsam mit allen Beteiligten festzumachen.

[3] Koordination der Comenius-Aktion „mirroring skills“. http://www.holzhausergasse.at, [13.04.2013]

1.1.3 Kulturelle Bildung

Die „arts education holzhausergasse“ ist eine schulstandortumfassende Maßnahme zur Entwicklung eines neuen motivierenden Lernzugangs für Schüler/innen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf, Schwerpunkt liegt am künstlerischen Aspekt. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksmitteln fördert die Motivation zum (lebensbegleitenden) Lernen, kulturelle Bildung ist ein Weg, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, frei zu wählen sowie kritisch und selbstbestimmt zu agieren.

Die theoretische Grundlage dazu bildet die "Road Map for Arts Education“[4], welche Kreativität als wichtigen Faktor für Innovation und die Lösung zukünftiger Herausforderungen beschreibt. Ziel dieses theoretischen und praktisch-orientierten Rahmenplanes ist es, alle Staaten weltweit bei der Verankerung und Umsetzung kultureller Bildung zu unterstützen.

Für das Programm „arts education“ gelten folgende Parameter:

- Außenkontakte: Impulse kommen von Museen, künstlerischen Ausbildungsinstituten und bildenden Künstler/innen und sind in ein externes Rahmenprogramm (Ausschreibungen, Schulwettbewerbe) eingebettet.
- Interaktionsmöglichkeit: für Schüler/innen Projektinhalte sind so definiert, dass sie einen großen Lern- und Interaktionsraum für die Beteiligten haben. Die Lehrer/innen treten in die Rolle des Coaches.
- Dokumentation und Evaluation: Alle Projekte sind mit Programmen verknüpft, die eine Dokumentationstätigkeit und Evaluationsmaßnahmen der Projektleiter/innen bedingen. Die Projektleiter/innen haben die Aufgabe als Prozesstreiber/in und sind verantwortlich für Berichtlegung und Evaluation.

1.2 Initial

Copy&Paste sollte die Programme „Berufsvorbereitung“ und „Arts Education“ verbinden. Beides lief bislang erfolgreich nebeneinander, es gab aber keine Verknüpfungsprojekte zwischen dem „praktischen“ Part „Berufsorientierung und –findung“ und dem Teil „kulturelle Bildung“.

Bei den bisherigen Aktionen mit kooperienden Museen erhielten die Schüler/innen immer wieder die Möglichkeit, Museumsräume während des Umbaus zwischen zwei Ausstellungen zu beobachten. Die Jugendlichen waren interessiert daran, wie in Museen etwa ganze Zwischenwände versetzt oder Ausstellungshallen neu ausgemalt werden, um die neuen Kunstwerke perfekt zu präsentieren. In diesen Situationen fanden erste Verknüpfungen zwischen der Vermittlung von Kunst und der Berufsorientierung statt, in dem die sich im Einsatz befindlichen Berufsgruppen und deren Aufgaben vorgestellt wurden. Angefangen bei der Raumadaption zur Montage, über die Beleuchtung zur Dekoration eröffnete sich ein breites Spektrum.

Im Frühjahr 2012 wurde der Plan entwickelt, diese ersten Verknüpfungen systematisch auszubauen, indem an der Schule ein „Museumsraum“ nachgestellt werden sollte. Handwerklich Erlerntes als auch bildnerische Erfahrungen der Schüler/innen sollten in dieses Projekt einfließen. Im Zuge der Nachgestaltung könnte die Gesamtkomplexität eines Museumsbetriebes näher gebracht werden. Die Erarbeitungsfelder würden beim praktisch-mathematischen Bereich (Schätzen, Messen) beginnen und in einen visuell-ästhetischen übergehen, im handwerklichen Bereich (über die Berufsorientierungsschiene) verankert sein und den Kunstvermittlungsaspekt umfassen.

[4] „Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century“ Weltkonferenz 2006 in Lissabon

Das Projekt wurde im Jänner 2013 in das Programm „culture connected“ [5] des bmukk aufgenommen.

1.3 Das Museum

Das MUSA[6] ist die Sammlung zeitgenössischer Kunst der Kulturabteilung der Stadt Wien. Diese Institution umfasst den Präsentationsbereich für Themenausstellungen aus der Sammlung, die Startgalerie für junge Wiener Kunstschaffende am Beginn ihrer Karriere und die Artothek, die grafische Arbeiten an Wiener Privatpersonen verleiht. Da bei „Copy&Paste“ das Kopieren der Kunstwerke und der Ausstellungsumgebung im Vordergrund stehen sollte, bot das MUSA aufgrund seiner räumlichen Anlage (ein großer Hauptraum, mehrere kleinere Ausstellungsräumlichkeiten, „Startgalerie“) eine übersichtliche, kopierbare Vorlage zum Abschauen. Erste Ideen zur Projektgestaltung kamen während des Besuchs einer Vernissage, kurze Zeit darauf fand ein Anbahnungsgespräch statt. Das konzentrierte Angebot und die räumliche, organisatorische Flexibilität machte das MUSA zur idealen Partnerinstitution des Projekts. Das Museum wollte sein „Know-How“ sowohl bei den Umbauarbeiten als auch in der Kunstvermittlung zur Verfügung stellen.

[5] *Die Initiative unterstützt Schulen und Kultureinrichtungen bei der Realisierung von Kooperationsprojekten zu allen Themen von Kunst und Kultur. Die Beschäftigung mit Kunst und Kultur im Unterricht fördert die Kreativität und regt zu kultureller Partizipation und zum interkulturellen Dialog an.* http://www.culture-connected.at, [23.04.2013]

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

2 ZIELE

Das Projekt wurde von meinem Kollegen und mir geleitet und durchgeführt. Wir teilten es in einen praktisch-handwerklichen und in einen künstlerisch-ästhetischen Fachbereich auf.

Den theoretischen Überbau bildete das Buch „Kunst als Handeln – Handeln als Kunst“ [7]. In Kooperation mit der „Alanus-Hochschule für Kunst und Gesellschaft“ in Alfter bei Bonn, Deutschland, beschreiben die Autor/innen Zugänge zum künstlerischen Handeln, bringen diese in Verbindung zu Anforderungen am Arbeitsmarkt und geben Perspektiven zur Implementierung. Die Zielsetzungen für die Schüler/innen ergaben sich aus dieser Leitliteratur.

2.1 Ziele auf Schüler/innenebene

Aus Sicht der Fachbereichsleiter (praktisch-handwerklich sowie künstlerisch-ästhetisch) ergaben sich zwei Zielstellungen.

1. Sensibilisierung der SchülerInnen für Kreativität im Sinne einer Problemlösungskompetenz. Indikatoren konnten das Interesse am künstlerischen Diskurs in der Gruppe und mit den Kunstvermittler/innen sowie die Motivation an der künstlerischen Interpretation beim Arbeiten sein.
2. Anwenden des handwerklich Erlernten beim „Abschauen" und "Nachbauen“. Indikatoren waren der selbständige Einsatz und Umgang mit dem Werkzeug und sichere Handlungs- und Arbeitsabläufe.

Die Definition für den Begriff „Kreativität“, die wir unserem Projekt zugrunde legen, fand sich bei dem Britischen Kunstprofessor Ken Robinson: *Imagination is the source of our creativity, but imagination and creativity are not the same thing. Imagination is the ability to bring to mind things that are not present to our senses. We can imagine things that exist or things that do not exist at all. The imagination liberates us from our immediate circumstances and hold[s] the constant possibility of transforming the present. Private imaginings may have no outcomes in the world at all. Creativity does. Being creative involves doing something. Creativity involves putting your imagination to work. In a sense, creativity is applied imagination. Innovation is the process of putting new ideas into practise. Innovation is applied creativity.*[8]

Das dritte Ziel basierte auf der Überlegung, wie sich die Kooperation mit dem Museum als Motivationsfaktor bewerkstelligen ließe. Die Möglichkeit, mit Fachkräften „von außen“ in Kontakt zu treten und Kommunikation „auf Augenhöhe“ zu betreiben, sollte wertvolle Impulse für die Jugendlichen bieten.

3. Erhöhen des Antriebs der Schüler/innen über Impulse der Partnerinstitution. Die Indikatoren dieses Zieles können aus der Profilbeschreibung des Programms „fokus kompetenz“ entnommen werden. Darin wird das „zielstrebige, geordnete Tätigwerden“ der Schüler/innen ausgewiesen, weiters sollte der/die Lernende „nur bedingt auf äußere Stimulation angewiesen“ sein.

Der „Antrieb“ wird im Konzeptpapier des Schulprogramms „fokus kompetenz“ folgendermaßen beschrieben: *Antrieb ist die Fähigkeit, unter den am Arbeitsplatz gegebenen Bedingungen die zur Erfüllung der geforderten Arbeitstätigkeit notwendige psychische und physische Energie bereitstellen zu können.*

[7] Brater et al. (2011)

[8] Robinson (2011), S. 141f

Bei der Formulierung der Ziele wurde darauf geachtet, alle drei Schwerpunkte der Schule abzudecken. Die „Kreativitätssensibilisierung“ sollte die künstlerische Linie, das „handwerkliche Anwenden“ den Berufsorientierungszweig und der „Antrieb“ das Kompetenzmodell befassen.

2.2 Ziel auf Lehrerebene

Das Hauptziel der Lehrer resultierte aus Überlegungen zur dritten Zielsetzung auf Schüler/innenebene. Damit die Jugendlichen aus eigenem Antrieb agieren konnten, musste sich die Rolle der Lehrer in die der Berater und Begleiter verändern.

Die Zielsetzung:

- Die Lehrer agieren im Projekt als Begleiter.

Dabei diente die Definition von „Coaching“ nach Björn Migge als Richtlinie. *Coaching ist eine gleichberechtigte, partnerschaftliche Zusammenarbeit eines Prozessberaters mit einem Klienten. Der Klient beauftragt den Berater, ihm behilflich zu sein: bei einer Standortbestimmung, der Schärfung von Zielen oder Visionen sowie beim Entwickeln von Problemlösungs- und Umsetzungsstrategien. Die Klienten sollen durch die gemeinsame Arbeit an Klarheit, Handlungs- und Bewältigungskompetenz gewinnen. Coaching ist keine Wissenschaft, sondern eine handlungsorientierte, hilfreiche Interaktion.*[9] Indikatoren dieser „Interventionen“ waren eine offene Arbeitsatmosphäre, die sich aus freier Zeiteinteilung und dem „richtigen Maß“, d.h. weder Unterforderung noch Überforderung an Hilfestellung, zusammensetzte.

[9] Migge (2005), S. 22

3 DURCHFÜHRUNG

Mit dem Projektbeginn im Oktober 2012 begleiteten die Schüler/innen drei Ausstellungszyklen des MUSA. Dies umfasste einerseits die Umbauarbeiten und Raumadaptionen, andererseits das Kennenlernen des jeweiligen Ausstellungsthemas, der neuen Kunstobjekte und der Künstler/innen. Neben den Haupträumlichkeiten verfügt das MUSA über die „Startgalerie“ für noch wenig bekannte Künstler/innen. In diesen Räumlichkeiten lernten die Jugendlichen Werke junger Künster/innen kennen.

Die Jugendlichen fanden über die Sensibilisierung für Kunst Zugang zur eigentlichen Aufgabenstellung, dem Nachbau eines ausgesuchten Werkes und dessen Präsentation. Das Interesse an Aspekten wie Hängung, Aufstellung, Beleuchtung wurde umso größer, je mehr die Jugendlichen im Prozess des eigenen Schaffens waren.

3.1 Ausstellungszyklen

Die Kooperation mit dem MUSA umfasste drei Ausstellungszyklen.

3.1.1 „Space affairs“

Die erste Ausstellung „Space affairs“ diente als Einstieg in das Museumsprojekt und beinhaltete das Kennenlernen der Räumlichkeiten sowie der beteiligten Personen. Die Koordinatorin des Ausstellungsbetriebes Fr. Mag.[a] Sonja Gruber war die Ansprechperson während des Projekts. Bei diesem ersten Treffen konnten die Jugendlichen auch den Kurator der Ausstellung Herrn Marc Mer kennenlernen, er gab einen Einblick in seinen Aufgabenbereich.

Die Schüler/innen begannen sich an ihre Aufgabenstellung des „Kopierens“ heranzutasten und in ersten Einzelarbeiten wurde dieser Prozess umgesetzt.

3.1.2 „disturbances“

Bei den Umbauarbeiten zur darauf folgenden Ausstellung „disturbances“ erlebten die Schüler/innen die Veränderung der Ordnung und des Charakters der Räumlichkeiten live mit. So konnten sie erstmals eine Ausstellung von der Planung bis zur fertigen Montage beobachten.

Die Jugendlichen waren von Beginn an vom Werk „Somewhere Else I“ von Justine Blau begeistert. Das Objekt bestand aus unzähligen aufgesteckten Fotografien, die wiederum eine neue Landschaft ergaben. *Eine weitere Arbeit, welche sich besonders mit der Natur auseinandersetzt, ist „Somewhere Else I“ aus dem Jahr 2008 der Luxemburger Künstlerin Justine Blau. Diese findet man unübersehbar gleich rechts in der Ecke beim Eingang. „Blau hat dieses Projekt erst in Wien vor Ort zusammengebaut. Wenn man näher kommt, sieht man die Nadeln und wie es fabriziert ist“, berichtet die Kuratorin. Im Projekt sind Fotos verarbeitet, welche die Künstlerin aus dem Internet hat und die nun eine eigene Landschaft bilden. Sie legt den Fokus auf das Foto an sich. „Man vergisst oft die Materialität – was ist ein Foto? Mich hat interessiert, was passiert, wenn man ein Foto zerschneidet“, meint Justine Blau.*[10] Dieses Sujet wurde von den Schüler/innen weiterentwickelt und als Gruppenarbeit realisiert. Diese neu interpretierte Kopie entwickelte sich zum Hauptwerk am Präsentationsabend im Herbst 2012 in der Schule.

[10] http://www.msg-magazin.com/2012/11/02/musa-wien-zeigt-ausstellung-disturbances, [01.04.2013]

Betrachtung des Objekts „Somewhere Else I“ von Justine Blau (Foto: M. Bretterbauer)

3.1.3 „monochrom“

Den dritten Ausstellungszyklus bespielte die Künstlergruppe „monochrom“. Die aktionistischen Objekte hatten Themen der politschen und gesellschaftlichen Gegenwart zum Inhalt und persiflierten diese. Damit waren die Jugendlichen inhaltlich mit aktuellen gesellschaftlichen Fragen konfrontiert. Zu den Objekten, die Schaustücke aus Kunstaktionen der Künstlergruppe darstellten, musste Hintergrundwissen erarbeitet werden. Hier bot die ausführliche Homepage der Künstlergruppe genug Informationsmaterial. Über eine „Infostation“ bestehend aus einem Laptop mit Internetanbindung konnten sich die Jugendlichen jederzeit Hintergrundmaterial beschaffen. So bauten zwei Schüler das Objekt „Georg Paul Thomann - Ruhe in Frieden“ nach. Dieses bestand aus einem Grabstein der Kunstfigur „Georg Paul Thomann“, welche die Künstler/innengruppe begleitete und zur Ausstellung seine letzte Ruhe fand. Dazu gab es im Internet ein gestelltes Begräbnis, welches das Begreifen dieser Scheinfigur und dessen Scheinaktionen unterstützte. Die beiden Schüler bauten darauf hin diese Grabstätte im Schulhof nach und erfanden ihre eigene Scheinfigur.

Bei ihren Interpretationen gingen auch die anderen Schüler/innen von den Ursprungsgeschichten aus, um ihre eigene Sicht auf das jeweilige Ausstellungsobjekt zu finden.

3.2 Ausstellungsaufbau

Die Umbauarbeiten zwischen den Ausstellungen im MUSA waren für die Jugendlichen ein wertvolles praktisches Lernfeld. Bei zwei großen Ausstellungen der Schule konnten sie ihre Erfahrungen als „Bautrupp“ umsetzen.

3.2.1 Ausstellung „Achtung Störung!“ im Stadtschulrat für Wien

Die Ausstellung „Achtung Störung“ war ein Schulprojekt, bei dem sich im Sommersemester 2012 drei Gruppen klassenübergreifend mit dem Thema Störung/Ordnung für eine im Herbst geplante Ausstellung auseinander setzten. Die entstandenen Werke, vier großformatige Bilder, eine Fotoreihe und eine große Skulptur, wurden in der Aula im Stadtschulrat für Wien präsentiert. Die Gruppe um „Copy&Paste“ übernahm dafür die Hängung und Aufstellung der Werke, sowie deren Abbau.

3.2.2 Lehrgangspräsentation

Alljährlich organisiert der Lehrgang „JobFit“ im Dezember eine Präsentation im Schulgebäude, bei der die Jugendlichen ihre Arbeiten zeigen, die in den Übungsfirmen und innerhalb von Seminaren entstanden sind. Besucher/innen sind hauptsächlich Eltern, aber auch Gäste aus dem Stadtschulrat, der Pädagogischen Hochschule sowie dem Umfeld der Kooperationsbetriebe. Im Rahmen dieser Veranstaltung baute die Gruppe „Copy&Paste“ einen Klassenraum zum „MUSA-Raum“ um. An diesem Abend war auch Fr. Gruber aus dem MUSA anwesend, sie besuchte den Raum, bestaunte die Werke und gab den Jugendlichen Feedback.

3.3 Prozessschienen

Das Projekt „Copy&Paste“ teilte sich in drei zeitlich überlappende und wiederkehrende Prozessschienen.

3.3.1 Sensibilisierung für Kunst

Jede/r Jugendliche brachte andere kunstbezogene Vorerfahrungen und Vorkenntnisse zu Seminarbeginn mit, die sich auf das Interesse und die Sensibilität für Kunst auswirkte. Daher standen das Geben von Information und das Sammeln von Eindrücken am Beginn jedes Seminarzyklus. Es fand Sensibilisierung und Öffnung für künstlerisches Schaffen statt und der „klassische“ Kunstunterricht über die Vermittlung historischer und politischer Zusammenhänge hatte Platz. In dieser Phase fand zum Beispiel der Besuch eines anderen Museums statt. Bei den Werken von Dan Flavin im MUMOK kam es zu interessanten Gesprächen zum Kunstbegriff im Allgemeinen.

Die Schüler/innen probierten in dieser Phase auch unterschiedliche Techniken aus, es entstanden mehrheitlich Einzelarbeiten. Wir beiden Lehrer hatten die „klassische“ Rolle als Wissensvermittler inne.

Diese Phase war gekennzeichnet durch:

- Kunstvermittlungseinheiten zu den Kunstwerken
- freies Arbeiten und Experimentieren mit unterschiedlichen Techniken
- Konzentration auf den Arbeitsprozess
- „Ausprobieren“ in Einzelarbeit
- hohen Unterstützungsbedarf durch die Lehrer

Aufgrund der Organisationsstruktur im Lehrgang fand alle 5-6 Wochen eine neue Zusammensetzung der Teilnehmer/innen statt („Seminarzyklen“). Neue Teilnehmer/innen und bereits erfahrene arbeiteten zusammen. Diese erste Schiene gab den neuen Teilnehmer/innen einen Einblick in die bisherigen Arbeiten der anderen Projektteilnehmer/innen. Das „Anhalten“ am Original im Museum gab Halt bei Unsicherheiten am Beginn des künstlerischen Werkens.

3.3.2 Interpretation und Eigengestaltung

Aufgrund der entwickelten Sensibilisierung begannen die Schüler/innen immer mehr ihre eigene Sicht einzubringen und interpretierten die Originale. Sie stellten sich die Frage: „Was hat das Werk mit mir zu tun?“ Ein kritisches Betrachten setzte ein. In Team- oder Partnerarbeit planten sie losgelöst von der ursprünglichen künstlerischen Intention ihr gemeinsames Werk. Das „Abschauen“ konzentrierte sich auf handwerkliche oder technische Fragen.

Die Schüler/innen begannen Qualitätsansprüche an die eigene Arbeit zu stellen. Das Werk war nicht mehr „fertig“, wenn etwa die Lehrperson dies rückmeldete, sondern wurde selbst kritisch hinterfragt. Unsere Lehrerrolle veränderte sich in eine der Begleitung und Beratung.

Diese Phase war geprägt durch folgende Aspekte:

- Konfrontation Künstler/innenausdruck versus eigenen Ausdruck
- „Abschauen“ von Techniken
- Konzentration auf die Qualität des eigenen Produkts
- Gruppen-/Partnerarbeit
- Lehrer hat die Rolle des Beraters

3.3.3 Hängung/Aufstellung

Als die Schüler/innen erfassten, dass ihre Werke auch präsentiert werden, begannen sie nach der Fertigstellung ihr Werk aus den Augen des Betrachters/der Betrachterin zu sehen. Diese Veränderung des Blickwinkels war für die Präsentation wichtig. Die richtige Hängung eines Bildes oder die optimale Aufstellung eines Objekts konnte das Werk unterstreichen und wichtige Zusatzinformation zur Intention geben. Der Besuch im Museum wandelte sich von der Kunstbetrachtung zur Erforschung der richtigen Aufstellung, Beleuchtung und Beschriftung. In der Gruppe wurden kritische Gedanken über die „perfekte“ Präsentation zu jedem Werk gesammelt, die Lehrer fungierten als „Teammitglied“ und machten organisatorische Aufzeichnungen zur Umsetzung

Die dritte Schiene war geprägt durch:

- Kennenlernen von Möglichkeiten der Präsentation
- handwerkliches „Abschauen“ beim Ausstellungsaufbau und -abbau
- Einnehmen der Besucher/innenperspektive
- Teamarbeit
- Lehrer/innenrolle als Teammitglied

3.4 Zeitleiste

Monat/ Jahr	Aktivität	Ort	Outcome
03/2012	In einem Erstgespräch mit dem Leiter des Museums Hrn. Ecker und der Koordinatorin Fr. Gruber werden die Eckpunkte der Kooperation besprochen.	MUSA	Konzeptpapier
09/2012	Das MUSA stellt den Aufstellungsplan der nächsten Ausstellung zur Verfügung.	MUSA	Pläne und Skizzen Materialortung für

	Darauf aufbauend wird das Seminar geplant.	Schule	Nachbau an der Schule
10/2012	Erster Besuch im MUSA (laufende Ausstellung „Space affairs“) Die Schüler/innen treten in Kontakt mit Fr. Gruber und dem Leiter des Aufbauteams Hrn. Watzlik. Der Fokus liegt am Aufbau einer „empathischen Ebene“ zur Schaffung einer Vertrauensbasis. An der Schule werden die Werke nach den Fragen „Was hat mir gefallen?“ und „Was kann ich davon nachbauen?“ reflektiert. Fragebogen zu Vorkenntnissen	MUSA Schule	Fotografien; Fragebögen
10/2012	Die Jugendlichen treffen die endgültige Auswahl für ihre „Kopien“. Überlegungen über Konstruktion, Vorgehensweise und Materialien finden statt. Skizzenerstellung bzw. erste Konstruktions-arbeiten anhand des Museumskatalogs bzw. selbst gemachter Fotos.	Schule	Ausstellungskatalog Fotos; Skizzen; Erste Aufbauten
10/2012	Besuch im MUSA. Die Umbauarbeiten zur Ausstellung „disturbances“ werden beobachtet und fotografiert. Die Jugendlichen können sich frei bewegen und jederzeit Fragen an die Profis stellen. Fertigstellung der Arbeiten an der Schule.	MUSA Schule	Fotos vom Umbau; Fotodokumentation Notizen zur Reflexion
11/2012	Hängung und Aufstellung der Schulausstellung „Achtung Störung“ in der Aula des SSR f. Wien. Die neue Ausstellung im MUSA wird besichtigt. Einigung auf ein gemeinsames Kunstwerk „Somewhere Else I“ von Justine Blau. Reflexion und Planung der nächsten Phase an der Schule. Die Gruppe einigt sich auf das Thema der „Neuinterpretation“, der eigenen Schulumgebung. Probefotos werden gemacht.	Stadtschulrat f. Wien MUSA Schule Schulum-gebung	Fotodokumentation Ausstellungskatalog Probefotos
11/2012	Aufbau des Objekts. Erste Probesteckarbeiten. Fotoaktion in der Schulumgebung. Klärung offener Fragen bezüglich der Stecktechnik vor dem Original im MUSA.	Schule Schulum-gebung MUSA	Ausdrucke der Probefotos; Objektaufbau
11/2012	Arbeiten am Objekt. Aufteilung der Bereiche, Festlegen von Qualitätskriterien (Genauigkeit, farbliche Abstimmung, gegenseitiges Kritisieren).	Schule	Ausdrucke der Fotos

12/2012	Weiterarbeit am Objekt. Die Präsentation wird vorgeplant. Die Raumaufteilung und Beleuchtung wird festgelegt. Gegencheck im MUSA.	Schule MUSA	Skizzen zur Raumplanung des Präsentationsabends
12/2012	Vier aufeinander folgende Projekttage: Fertigstellung der Arbeiten, Qualitätscheck. Umbau des Klassenraumes ins „MUSA“. Ständige Reflexion der einzelnen Aspekte im MUSA (Beschriftung, Beleuchtung, Raumaufteilung). Aufbau und Stellung der Werke, Einnehmen der Besucher/innenperspektive. Training für den Auftritt am Präsentationsabend.	Schule, MUSA	Fotodokumentation Klassenraum wird zum MUSA-Raum Elternfragebogen zum Thema …
12/2012	Präsentationsabend mit dem „MUSA-Raum“ Besuch aus dem MUSA	Schule	Präsentation des MUSA-Raumes
12/2012	Reflexion und Abbau am nächsten Tag	Schule	Abbau MUSA-Raumes;
01/2013	Abbau der Ausstellung im Wiener Stadtschulrat. Collagearbeit aus Zeitungsartikeln. Besuch der Ausstellung „Dan Flavin“ im MUMOK. Reflexionen und Gespräche über den Kunstbegriff im Allgemeinen.	Stadtschulrat f. Wien Schule MUMOK	Fotocollage aus Zeitschriften auf Papier Fotodokumentation
01/2013	Besuch der Aufbauarbeiten zur Ausstellung „monochrom“ Fertigstellung der Collagearbeit	MUSA Schule	Fotodokumentation Collagearbeit mit offenem Thema
01/2013	Besuch der Ausstellung „monochrom“. Reflexion über Änderungen zwischen Aufbau und Endstadium. Besprechung der Folgearbeiten.	MUSA Schule	Fotodokumentation
01/2013	Nominierung der Partnerschaft durch das Programm „culture connected“ (bmukk).		
02/2013	Einigung für den Nachbau aus der Ausstellung „monochrom“ (Einzelarbeiten, Gruppenarbeiten).	MUSA Schule	Vorarbeiten an den neuen Objekten
03/2013	Vorschau auf die Präsentation am Schulball im Juni 2013. Nachbau von Objekten der Ausstellung. Einrichtung eines „Kunstarchivs“ zur Aufbewahrung der bisherigen Werke an der Schule.	MUSA Schule	„Copy“-Objekte; Kunstarchiv
04/2013	Fertigstellung des Nachbaus. Aufstellung eines	Schule	„Copy“-Objekte;

	Objekts im Schulhof Organisation der Endpräsentation am Schulball.		Pläne zur Endpräsentation
05/2013	Gespräche zur Reflexion/Fortführung der Kooperation mit dem MUSA.	MUSA	Beschluss über Fortführung Pläne zur Optimierung
06/2013	Endpräsentation am Schulball.	Haus der Begegnung Wien 2	Endprodukte; Enddokumentation

4 EVALUATIONSMETHODEN

Die Evaluation des Projekts erfolgte auf zwei Ebenen. Die erste Ebene beinhaltete einen Fragebogen über die Vorkenntnisse im künstlerischen Bereich und dem Lernraum „Museum“. Die zweite Evaluationsebene führte über ein Beobachtungstagebuch.

4.1 Fragebogen

Die Befragung erfolgte jeweils zu Beginn der sechswöchigen Seminarzyklen, folgende Punkte wurden erhoben:

- bisherige Erfahrungen zum Besuch von Museen
- Beschäftigung mit Kunst in der vorherigen Schule
- Museumsregeln in Gegenüberstellung zu anderen öffentlichen Räumen

Die Schüler/innen besuchen „JobFit“ nach dem Abschluss ihrer Schulpflicht, daher gab es je nach Schullaufbahn und vorher besuchten Schulmodellen unterschiedliche Voraussetzungen und künstlerische Zugänge. Der Einsatz des Fragebogens schuf die Grundlage zur Vorbereitung und Planung der Schiene „Sensibilisierung“ zu Beginn eines Seminarzyklus. Die Auswertung ergab eine breite Streuung an Vorwissen. So gab es z.B. Schüler/innen, deren Familienmitglieder Künstler/innen sind, andererseits auch junge Menschen, die noch nie in einem Museum waren. In den Seminaren konnten wir jene mit Erfahrung als „Kunstexpert/innen“ einsetzen.

Der Bogen wurde im Schuljahr 2011/12 gemeinsam mit dem Bundeskoordinationszentrum für schulische Kulturarbeit (Prof. Manfred Porsch) entwickelt.

4.2 Beobachtungstagebuch

Das Bobachtungstagebuch bestand aus den Erkenntnissen der „Reflexionsfragen“ an die Schüler/innen (s. 4.2.1) und den „Ad-hoc-Reflexionen“ mit dem Kollegen.

Analog dem Konzept der „vorläufigen Zwischenanalyse“[11] wurde die Verschriftlichung in drei Bereiche „Bericht“, „Strategie“ und „Planung“ geclustert. Der Bereich „Bericht“ umfasste Geschehnisse, die die Untersuchungsfrage direkt betrafen und für den Bericht relevant waren. *„Theoretische Notizen“ im Tagebuch versuchen die vielfältigen Ideen, die in diesem Zusammenhang aufsteigen, zu dokumentieren und so vor dem Vergessenwerden zu retten.*[12] Die „Strategie“ beinhaltete Überlegungen zu den Methoden der Untersuchung und Ideen für alternative Vorgangsweisen. Die „Planung“ befasste sich mit der Verbesserung von Inhalten und Gestaltung von neuen Vorgehensweisen. *Das Tagebuch wird zur Gedächtnisstütze; es erinnert an Vorhaben, die erst in zeitlicher Distanz verwirklicht werden sollen. Und es erlaubt die Überprüfung, ob sich ein Vorhaben während seiner Realisierung – gleichsam „unter der Hand“ – verändert hat oder ob es noch den ursprünglichen Intentionen entspricht.*[13]

Zusätzlich wurden Kurznotizen zu Anekdoten notiert, um beim nachträglichen Lesen wieder ein Bild zu den Aufzeichnungen zu erhalten. Diese kurzen Geschichten waren nach definierten Elementen (Ort, Datum, beteiligte Personen, Rahmen, Hinweise auf spontane Ideen, authentische

[11] vgl. Altrichter & Posch (2007)

[12] Altrichter & Posch (2007), S. 43

[13] Altrichter & Posch (2007), S. 43

Wiedergabe)[14] gegliedert und halfen Prozesse und Entwicklungen der Schüler/innen nach zu verfolgen. *Das Niederschreiben einer überraschenden Szene als Anekdote entreißt eine Situation dem Vergessen und erlaubt es, sie später genauer zu untersuchen und (…) zu besprechen.*[15]

4.2.1 Reflexionsfragen

„Was ist die nächste Herausforderung, um weitere Lernfortschritte zu erzielen oder ein tieferes Verständnis zu entwickeln?" Auf diese Frage gilt es (…) nicht einfach fertige Antworten zu präsentieren, sondern den Lernenden beizubringen, eigene Antworten darauf finden zu können.[16]

Nach jedem Seminartag stellten die Lehrer den Jugendlichen in der Gruppe vier Fragen. Die Antworten wurden durchbesprochen, etwaige konkrete Probleme wurden ausdiskutiert.

1. „Welche Arbeiten haben Sie heute getätigt"?
2. „Ich habe gesehen, Sie haben folgende Aufgabe …. getan. Erklären Sie bitte der Gruppe, was Sie getan haben?"
3. „Welche Arbeiten müssen Sie das nächste Mal durchführen?"
4. „Wie war die Zeiteinteilung? Brauchen Sie mehr oder weniger Zeit zum Nachdenken?"

Als Grundlage für die Formulierung der vier Fragen diente das Feedback-Konzept von John Hattie. Darin werden drei Schritte zur Feedbackumsetzung definiert, „Feed up" (Füttern), „Feed back" (Rückkoppeln) und „Feed forward" (Vorwärtsschub). In der deutschen Übersetzung werden diese mit den Leitfragen „Wohin geht es?", „Wie geht das?" und „Wie weiter?" beschrieben.[17] Diese drei Ebenen, die Lernziele, die Lernfortschritte und die Verbesserung der Fortschritte, bildeten den Fokus in den Gesprächsrunden. Ziel war es, den Jugendlichen zu helfen, sich selbst einzuschätzen. Weiters galt es die Balance der ausgewogenen Betreuung für die Lehrerebene festzustellen. *Selbstregulation beschreibt die bewussten und unbewussten psychischen Vorgänge, mit denen Menschen ihre Aufmerksamkeit, Emotionen, Impulse und Handlungen steuern. In Bezug auf das Lernen umfasst Selbstregulation das Zusammenspiel aus Einsatzbereitschaft, Selbstkontrolle, Selbstvertrauen, Selbstdisziplin und Selbststeuerung.*[18] Die Selbstregulation konnte in diesem Projekt mit der Handlungsebene Verknüpfung finden. Der Lernprozess als solcher richtete sich auf die Umsetzung der Arbeiten, wobei einerseits das Erlernen von praktischen Anwendungen andererseits Kompetenzen wie Ausdauer, Teamarbeit, Kritisierbarkeit gefordert waren.

4.2.2 Die „Ad-hoc-Reflexionen"

Das Beobachtungstagebuch beinhaltete die Rückschlüsse aus den Reflexionsgesprächen und den „Ad-hoc-Reflexionen", mit dem zweiten Kollegen.

Diese Gespräche behandelten folgende Punkte:

- besondere Beobachtungen, Veränderungen von einzelnen Schüler/innen
- Erkenntnisse für den Kooperationspartner MUSA
- Reflexion der Antworten auf die vier Schüler/innenfragen

[14] vgl. Altrichter Posch (2007), S. 134

[15] Altrichter & Posch (2007), S. 134

[16] Berger et al. (2013), S. 30

[17] vgl. Berger et al. (2013)

[18] Berger et al. (2013), S. 28

Die Ergebnisse wurden protokolliert und die daraus resultierenden Schritte für das folgende Seminar festgehalten. Diese Reflexionen waren bewusst zeitlich auf 15 Minuten beschränkt, Ziel war eine kurze, klare Essenz der Einheiten, keine Aufzählung von Situationsbeschreibungen.

4.2.3 Fotodokumentation

Eine weitere wichtige Hilfestellung bei der Aufzeichnung war die Fotodokumentation. Mein Kollege übernahm die Durchführung und Archivierung der Dokumentation. Anhand der Fotos konnten im Nachhinein die Arbeitsschritte nachverfolgt und „vergessene" Situationen abgerufen werden.

Fotos können forschenden LehrerInnen in mehrfacher Hinsicht dienlich sein:

- *Als Erinnerungshilfe bei der Prozessbeobachtung: Fotos lassen den Gesamteindruck einer Situation wieder entstehen.*
- *Anhand von Fotos können in Ruhe die nicht-verbalen Details sozialer Situationen studiert werden.*
- *Fotos können Fragen und Ideen provozieren und damit das Finden einer Ausgangssituation erleichtern.*[19]

Die Fotos dienten einerseits der internen Dokumentation, andererseits dem Präsentieren von Fortschritten der Werke gegenüber dem MUSA.

4.2.4 Die „Genderfrage"

Den Abschluss dieser „Ad-hoc-Reflexion" bildeten die „Genderfragen", die genderbezogene „Language Awareness". Im konkreten Fall wurden unter uns beiden Lehrern Situationen durchbesprochen, in denen wir auf „Genderfallen" gegenseitig aufmerksam geworden sind.

[19] Altrichter & Posch (2007), S. 148

5 ERGEBNISSE

Anhand der Beschreibung von zwei Jugendlichen soll gezeigt werden, in welcher Form die Förderung der Schüler/innen stattfand. Die Ergebnisse aus den gesteckten Zielen werden über diese Fallbeschreibungen in den folgenden Kapiteln dargestellt.

5.1 Fallbeispiele

Die beiden jungen Menschen nahmen an mehreren Seminarzyklen teil, die Aufzeichnungen hatten dadurch einen hohen Grad an Kontinuität.

Zum Start eines neuen Zyklus wurden obligatorisch Erkundigungen bei der/dem Mentor/in eingeholt. Diese behinhalteten die Stärken und Schwächen der jeweiligen Jugendlichen, die individuellen Lern- und Kompetenzziele, sowie die geplanten Fördermaßnahmen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt.

Janette[20] ist 17 Jahre alt, es ist ihr erstes Jahr bei JobFit. Sie absolvierte ihre Schulpflicht integrativ und schloss mit einer teilweisen Beurteilung nach der Allgemeinen Sonderschule ab. Sie wählte sich dreimal in das Seminar ein, besuchte es mit einer großen Kontinuität. Manfred[21] ist 17 Jahre alt, er belegt den Lehrgang bereits das zweite Jahr. Seine Schullaufbahn absolvierte er an einer Sonderschule in Wien bzw. in einem anderen Department am Standort. Er schloss seine Schulpflicht mit einem Sonderschulzeugnis in allen Fächern ab.

Im Ausstellungszyklus „disturbances“ interessierten sich Janette und Manfred gemeinsam mit zwei weiteren Jugendlichen für das Werk „Somewhere Else I“ von Justine Blau. *Justine Blau (* 1977) hat ihr Objekt "Somewhere else I" (2008, 120 x 280 x 350 cm) im Ausstellungsraum aus Styropor und Bildern aus dem Internet aufgebaut. Es entstand eine paradiesische Landschaft, deren Bestandteile aus der Tourismusindustrie kommen. Blau stellt die einfache Frage, warum Menschen reisen und beantwortet sie im gleichen Moment mit Begriffen wie Exotik, Authentizität und Originalität. Sie präsentiert Natur – und damit auch die Tourismusverantwortlichen – als unberührt durch den Menschen. Der Illusionismus des dreidimensionalen Objekts wird jedoch durch die Materialität der Fotografien gebrochen. Während es von Weitem wie ein Bild wirkt, wird diese Illusion aus der Nähe enttäuscht und schlägt so zur Dystopie um.*[22] In den Diskussionen im Museum und in der Schule kam die Gruppe von dieser ursprünglichen Intention der Künstlerin ab. Die Jugendlichen legten den Fokus auf ihre eigene Umgebung. Sie wollten die Idee in die Schulumgebung transferieren und die Fotos dafür selbst machen. Die Szenerie wurde in „Schule“, „Schnellbahnhof“, „Grüner Prater“ und „Wurschtlprater“ unterteilt. Jede/r der Jugendlichen übernahm bei der Umsetzung einen Bereich.

[20] Name geändert

[21] Name geändert

[22] http://www.textezukunst.com/index.php?page=disturbances-4, [01.04.2013]

Nachbau des Objekts „Somewhere Else I“ von Justine Blau (Ausschnitt Foto: M. Bretterbauer)

5.1.1 Kreativität als Problemlösungskompetenz

Janette ist eine sehr ruhige, verschlossene Persönlichkeit, auch wenn man sie direkt anspricht oder fragt, braucht sie für eine Antwort oder eine Reaktion ungewöhnlich lange. Die Antworten bzw. Reaktionen, die dann folgen, sind meist richtig und bestätigen, dass Janette eine clevere, mitdenkende Person ist. Es entsteht beim bzw. bei der Fragenden Unsicherheit, ob Janette alles richtig verstanden hat, ob die Frage „angekommen“ ist. Die Mentorin befürchtete daher, dass Janette am Arbeitsmarkt deshalb falsch beurteilt und bei Arbeitgebern unterschätzt werden würde. Hauptziel wäre, dass Janette lerne, über Mimik, Gestik oder einem kurzen Satz dem Gegenüber zu zeigen, dass sie gerade eine „Denkzeit“ brauche.

Eine weitere Besonderheit in ihrem kommunikativen Verhalten ist eine Art „Entscheidungsschwäche“. Sie hat große Schwierigkeiten selbstständig zwischen mehreren Optionen zu entscheiden. Sie bleibt bei diesbezüglichen Fragen „stumm“, und erstarrt quasi in Sprache, Mimik und Gestik.

In den Mentorstunden übte daher die Mentorin mit Janette an ihrem Verhalten und gab ihr Aufträge, neue Verhaltensweisen innerhalb der Seminarzeit zu probieren. Ziel war es, bei Praktika, Bewerbungsgesprächen und letztlich in der Arbeit klarer Auftreten zu können. Im Seminar „Copy&Paste“ sollte Janette Feedback auf ihre neuen kommunikativen Verhaltensweisen „aus der Sicht von außen“ bekommen. Janette selbst konnte anfangs nicht wirklich begründen, warum sie das Seminar wählte, erkannte aber nach und nach ihre Lernmöglichkeiten durch das sehr freie und offene Arbeitsklima im Projekt. Das Umgehen mit der „Entscheidungsfreiheit“ beim Nachbauen von Kunstwerken war ein Hauptlernfeld für Janette.

Nach anfänglichen Schwierigkeiten arbeitete sie in ihrem Bereich des Kunstwerks sehr bestimmt und erhielt klare Vorstellungen, wie ihr „Wurschtlprater“ aussehen sollte. Technische Fragen, etwa wie

die Künstlerin die Aufsteckarbeiten durchführte, konnten beim Abschauen vor dem Original geklärt werden. Situationen wie sie Jannette bislang erlebte, in denen sie aus mehreren Optionen wählen musste, gab es diesmal nicht. Es lag die Problemstellung vor, zu der es einen Lösungsweg zu finden galt. *Kreativ zu sein, heißt damit bei Künstlern: Aus der Sache ganz neue Aspekte und Verknüpfungen zu empfangen; universelle Primärerfahrungen machen zu können; einen Erfahrungsweg zu gehen und handelnd aus den Erfahrungen lernen zu können. Kreativ zu sein heißt dagegen nicht, viele Einfälle zu haben und sich andauernd etwas Neues auszudenken.*[23] Dieser neue Weg eröffnete sich für Janette durch einen spielerischen Zugang, sie konnte durch Versuch und Irrtum Materialerfahrungen sammeln und erhielt so Schritt für Schritt mehr Selbstsicherheit. Es gab keinen falschen Weg, nur einen neuen Weg.

5.1.2 Abschauen und Nachbauen

Manfred ist handwerklich interessiert, arbeitet sehr selbstständig und führt Aufgaben verlässlich durch. Der sehr ruhige junge Mann wirkt zurückgezogen, zeigt geringe Mimik und Körpersprache. Bei Fragen antwortet er in kurzen, schnellen Sätzen, dabei verschluckt er Wörter, sodass er sehr schwer zu verstehen ist. Sein Mentor erklärte, dass Manfred eigentlich schon arbeiten gehen wolle (obwohl er rechtlich noch ein Jahr bei JobFit bleiben könnte), somit begann für ihn dieses Schuljahr eine „heiße Phase" in Richtung Berufsfindung.

Manfred führte seine Arbeiten gut geplant mit hoher Sorgfalt durch. Dabei zeigte er sich sehr konzentriert, er konnte auf Interventionen von außen sehr schwer reagieren. Wenn er einmal „auf seiner Spur" war, konnte er ganz schwer von dieser abweichen. Diese Unflexibiltät beschrieb sein Mentor als sein größtes Hindernis für den Eintritt in den Arbeitsprozess. Es gäbe kaum Jobs, die eine Alltagsroutine ohne Abweichungen bieten würden. Sein Mentor erhoffte sich durch Manfreds Teilnahme eine Vergrößerung seines Erfassungsspektrums. Die Kooperation mit dem Museum als Außenstellen, die Konfrontation mit den Kunstwerken und die Tatsache, dass die nachgebauten Werke ausgestellt werden – er also „nach außen" wirken muss – sollte Manfreds innere Flexibilität erhöhen. Manfred wählte sich in das Seminar viermal ein, er erzählte, dass sein Großvater Hobbykünstler sei und er dadurch großes Interesse an der Kunst habe.

Allein die Tatsache, dass er sich als „Einzelgänger" in die Teamarbeit um das Objekt von Justine Blau einbrachte, war überraschend. Der Nachbau war sehr umfangreich, eine Aufteilung der Arbeiten war notwendig. Sein Bereich war der „Grüne Prater", er fand sich sehr schnell zurecht, erfasste technische Schwierigkeiten sehr rasch und benötigte nahezu keine Vorlage zur Lösung. Dennoch stieß er beim Aufbau seines Bereiches immer wieder auf neue Aufgaben, die sich durch die Materialien oder ästhetischen Zusammenhänge bei den Übergängen der Teilbereiche ergaben. Das erforderte ein hohes Maß an Flexibilität. Auch die Tatsache, dass die einzelnen Bereiche des Werks am Ende eine Gesamtheit ergeben und ein „Fleckerlteppich" vermieden werden sollte, erforderte Zusammenarbeit und ein „sich Einstellen auf neue Situationen".

So anzufangen, ohne Netz und doppelten Boden, ohne die Sicherheit eines ausgedachten Plans braucht freilich Mut, Unbefangenheit und Selbstvertrauen. Es fordert von sehr vielen Menschen, jungen wie alten, Selbstüberwindung und die Bereitschaft, sich auf etwas Offenes, Unbestimmtes, auf eine unverstellte, unbekannte, geheimnisvolle Zukunft einzulassen, auf ein Abenteuer, dessen Verlauf und Ausgang man eben nicht kennt. Triebfeder dieses Handelns sind Neugier und das was hinter dem Horizont liegt, Entdeckerlust, die gespannte Frage, was passiert, wenn man etwas gerade nicht so macht, wie es „sich gehört" oder üblich ist, Freude an Neuem, Lernbegier u. Ä.[24] Manfreds handwerkliches Geschick brachte ihm in der Teamarbeit einen besonderen Status, er wurde erste

[23] Brater et al. (2011), S. 231

[24] Brater et al. (2011), S. 288f

Ansprechperson bei seinen Kolleg/innen. In dieser neue Rolle zeigte er sich selbstbewusst, er veränderte seine Stimmlage und zeigte „Körpersprache“. Der Zielaspekt des „Nachbauens“ wirkte bei Manfred quasi „indirekt“, er konnte an seinen individuellen Berufseinstiegshindernissen, seiner Zurückgezogenheit und geringen Flexibilität, über seine Stärke, der handwerklichen Begabung, arbeiten.

5.1.3 Antriebserhöhung durch Impuls der Partnerinstitution

Entscheidung und bewusste Setzungen begrenzen einen Handlungsraum. Auf der anderen Seite werden durch die Entscheidung jedoch auch neue Möglichkeiten eröffnet. Erst durch das Durchhalten und Festhalten an der Entscheidung wird etwas möglich, was ansonsten nicht entstanden wäre. Künstler erleben eine solche Setzung weniger als Verlust alternativer Möglichkeiten denn als Entscheidung für eine bestimmte Form, Handlung, Bewegung, die etwas möglich macht.[25]

Sowohl Janette als auch Manfred benötigten den Impuls des Museums zur Überwindung ihrer individuellen Schwierigkeiten. Die Zusammenarbeit mit einer außerschulischen Institution gab ihrem persönlichen Schaffen einen besonderen Wert. Fotografien über die Fortschritte der Arbeiten an der Schule wurden hergezeigt und entwickelten sich für die Jugendlichen zur Referenz, auf die sie stolz sein konnten. Andererseits gaben die Originale den Schüler/innen Sicherheit, sie konnten jederzeit bei der „Vorlage“ nachschauen, wie es die Profis machten.

Die gute verkehrstechnische Verbindung zwischen Schule und Museum machte es möglich, dass das Museum auch bei Fragen „zwischendurch“ aufgesucht werden konnte. Bei Fragestellungen der Schüler/innen konnten Lösungen vorort gesucht werden. Das hohe Ausmaß an Flexibilität und die Einsatzbereitschaft seitens des Personals ermöglichte einen offenen Zugang.

5.2 Lernprozess

Die individuelle Zielsetzung von Janette bei „Copy&Paste“ war ein veränderter Einsatz von Gestik und Mimik, wenn es darum ging, sich entscheiden zu müssen. Bei Manfred stand die Flexibilität im Arbeitsprozess im Vordergrund. Beide hatten das Ziel, am Arbeitsmarkt einen Platz zu finden und ihr Leben selbstständig meistern zu können. Ihre eigene „Messlatte“ waren also persönliche Erfolge in Betrieben und Unternehmen. Das „Maß“ bildeten die vielen Praktika in den Kooperationsbetrieben. Diese stellten quasi ein Feedback des „Arbeitsmarktes“ dar. Manfred und Janette wussten also, dass sie an sich arbeiten mussten, wenn sie ihr Ziel, einen Arbeitsplatz, erreichen wollten. In Gesprächen „zwischendurch“, also während des Arbeitens an den künstlerischen Objekten, sprachen wir Lehrer diese Thematik immer wieder an, bzw. reflektierten mit den Mentor/innen der beiden nach dem Unterricht.

Wichtig war uns, dass den Jugendlichen der Prozess ihrer Veränderung selbst bewusst wurde. Es ging in diesem Projekt nicht nur darum die Objekte zu bauen, diese Art der Bewusstmachung war für den individuellen Lernprozess der beiden entscheidend. Faktoren dafür waren die offene Arbeitsatmosphäre und der Umstand, dass das Objekt, an dem sie arbeiteten nicht „falsch“ sein konnte, denn die Jugendlichen interpretierten die Kunstwerke aus ihrer persönlichen Sicht. Lediglich bei der Konstruktion konnten Irrläufer passieren, die im künstlerischen Tun mit „Materialerfahrung“ bezeichnet werden. *Der Umgang des Künstlers mit dem Material unterscheidet sich immer wieder ganz wesentlich von demjenigen Umgang mit Material, den wir in der (klassischen) Arbeit finden: Hier geht es um eine zielgerichtete Veränderung, um einen dem Material aufgeprägten menschlichen Zweck, bei dem das Material völlig dem Willen des Arbeitenden (und dessen Vorgaben) unterworfen wird. Der künstlerische Umgang dagegen hat einen völlig anderen Charakter: Die von uns*

[25] Brater et al. (2011), S. 140

interviewten Künstler nennen diesen künstlerischen Umgang mit dem Material, spielen, „ja, herumspielen“.[26] Durch den Umstand der offenen Atmosphäre und die Möglichkeit der Eigeninterpretation begannen die Schüler/innen spielerisch mit den Materialien zu arbeiten. *Künstler „spielen“ mit den Materialien. Spielen heißt so etwas wie „absichtslos mit den Dingen hantieren“, mit ihnen experimentieren, sie auszuprobieren, irgendetwas mit ihnen tun, und dann betrachten, was sich ergeben hat und welche neuen Möglichkeiten zu weiteren Experimenten sich ahnen lassen. In diesem Sinne haben aber die meisten Jugendlichen und Erwachsenen, die an künstlerischen Projekten teilnehmen, schon seit Jahren nicht mehr gespielt, denn sie haben „gelernt“, dass man als Erwachsene zielgerichtet vorgehen und immer genau wissen muss, was man will. Spielen ist Zeitverschwendung. So gesehen wird deutlich, welch hohe Anforderung diese Zumutung des Spielens enthalten kann. Man muss „werden, wie die Kinder“; loslassen, sich auf einen Prozess einlassen, sich öffnen für etwas Unbekanntes, sich der eigenen Erfahrungsfähigkeit anvertrauen.*[27] Dieses spielerische Agieren wurde zur Grundlage der individuellen Lernschritte, die beiden werkten an ihren Objekten und arbeiteten quasi „nebenbei“ an sich und ihren persönlichen Zielen.

5.3 Begleitung

Den Abschluss eines Seminartages bildeten eine „Objektbetrachtung“ und eine „Reflexionsrunde“ im Sesselkreis. Beim intensiven Arbeiten am eigenen Objekt passierte es sehr häufig, dass die Jugendlichen nur mehr den Blick auf ihr eigenes Werk richteten und für die Betrachtung der Arbeiten der Kolleg/innen keine Zeit blieb. Bei der „Objektbetrachtung“ standen nacheinander die Werke jedes/jeder Einzelnen im Vordergrund, die Gruppe konnte Fragen stellen. Jeder Arbeit wurde „Betrachtungszeit“ gegeben, im Anschluss daran kam es zur Fragenrunde.

1. „Welche Arbeiten haben Sie heute getätigt“? Die Antworten der Schüler/innen konnten aufzählend oder chronologisch erfolgen. Diese Frage diente als „Einstieg“, bzw. reflexive „Rückblende“. Optional und individuell konnte ein Ranking erfolgen.

   Beim Nachbau des Werkes von Justine Blau kamen hier Antworten wie „schneiden, aufstecken, Bilder aussuchen“. Diese Frage bot den Jugendlichen keine Probleme, eine kurze Umfrage im Lehrer/innenkollegium ergab, dass diese eine von den Kolleg/innen meist gestellten Feedbackfrage war. Die Schüler/innen waren die Beantwortung dieser Frage scheinbar „gewohnt“.

2. „Ich habe gesehen, Sie haben folgende Aufgabe …. getan. Erklären Sie bitte der Gruppe, was Sie getan haben!“ Hier wurde der/die Schüler/in direkt auf eine besondere Tätigkeit angesprochen, dies konnte ein besonderer Vorfall, eine neue Tätigkeit oder eine ungewöhnliche Situation betreffen. Diese Frage schaffte direkten Bezug und diente besonderen Beobachtungen durch die Lehrperson.

   Die Frage wurde das eine Mal explizit zu einer Handlung gestellt, ein anderes Mal zu Fragen der Ästhetik, manchmal zum künstlerischen Ausdruck. Die Steckarbeiten betreffend hieß diese Frage einmal: „Ich habe gesehen, Sie haben einen Spielplatz in die Grünanlage gesetzt. Wie sind Sie auf diese Idee gekommen? Warum steht der Spielplatz gerade hier?“ Ziel bei Fragstellungen wie dieser war das einfache Verbalisieren von Handlungstätigkeiten und das Finden von Begründungen für diese Entscheidungen. Es gab aber auch Fragen nach ästhetischen Standpunkten. „Ich habe gesehen, Sie bauen das Riesenrad aus vielen kleinen Riesenradbildern zusammen? Erklären Sie der Gruppe, warum Sie nicht einfach eine große Kopie gemacht haben, sondern warum sich ihr Riesenrad aus vielen kleinen

[26] Brater et al. (2011), S. 162

[27] Brater et al. (2011), S. 288f

zusammensetzt?“ Jetzt versuchte die gefragte Jugendliche eine Antwort zu finden, dabei bekam sie Hilfestellung durch uns Lehrer. Wir entdeckten im Gruppengespräch, dass sie Fotografien mit verschiedenen Perspektiven des Riesenrades ausgewählt, ausgeschnitten und wieder zusammengefügt hatte. Das war ihre persönliche Art der Sichtweise und Interpretation.

Diese Frage benötigte oft Unterstützung der Lehrer beim Finden einer schlüssigen Antwort. Zu schwierig war scheinbar das Verbalisieren von Aktionen, die z.B. ästhetische Entscheidungen betrafen.

3. „Welche Arbeiten müssen Sie das nächste Mal durchführen?“ Die Schüler/innen erklärten, welche ihre nächsten Arbeitsschritte waren. Diese Frage setzte kurzfristige Ziele fest, die Jugendlichen erhielten Feedback zur Planung ihres Werkes. Im Zuge des Nachbaus des Steck-Objektes kam es zu einer Antwort wie: „Ich muss das nächste Mal den Bereich des Schnellbahnhofs fertig ausschneiden. Die Dächer der Häuser rund um die Schule gefallen mir nicht, das muss ich nächstes Mal neu machen.“ Ein anderes Mal vergaßen die Jugendlichen einen Übergang zwischen zwei Bereichen „Naja die Wiese, das Blumenbeet und die Bäume im hinteren Bereich.“, meinte ein Jugendlicher. Auf die Frage wer die Straße zwischen den Grünbereich und den Häuserblock anfertige, wusste die Gruppe keine Antwort, es war scheinbar übersehen worden.

   Bei der „Planungsfrage“ kristallisierten sich sehr bald jene Bereiche heraus, bei denen die Gruppe Unterstützung beim Zusammenfügen der Einzelarbeiten brauchte. Bei fehlenden Zwischenteilen sprangen wir Lehrer auch als „Hilfsarbeiter“ ein.

4. „Wie war die Zeiteinteilung? Brauchen Sie mehr oder weniger Zeit zum Nachdenken?“Diese Fragen zielten auf die möglichst selbsttätige Einteilung der Arbeits- und Pausenzeit. Die Antworten wurden im anschließenden Reflexionsgespräch mit dem Kollegen und dessen Beobachtung in Deckung gebracht. Ein Fazit war der Umstand der Identifikation mit dem Werk. Je höher die Motivation und Identifikation zum Werk, desto klarer fiel die Deklaration zur persönlichen Bestimmung des Zeitbedarfs aus.

Die Essenz der Erkenntnisse aus den Fragerunden wurde in der „Ad-hoc-Reflexion“ nach jedem Seminartag aufgezeichnet. Reflexionen von 15-20 Minuten bildeten die Grundlage des Beobachtungsprotokolls. Im Weiteren wurden Schlüsse für die Planung der nächsten Einheiten gezogen und eine Rückmeldung für das MUSA festgehalten.

Eine Lernkraft baut also bei ihrer Hilfestellung auf bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lerners auf und konfrontiert ihn mit Aktivitäten und Aufgaben, die ein Kompetenzniveau erfordern, das zwar über dem aktuellen Fähigkeitsniveau liegt, aber dennoch im Bereich dessen, das der Lernende zu leisten vermag.[28]

Im Projekt stand die Reproduktion der Kunstwerke, deren Präsentation und die Reflexion der Originale im Vordergrund. Die persönlichen Ziele der einzelnen Jugendlichen waren sehr individuell und bildeten sozusagen eine „Metaebene“. Die Arbeit an dieser „Metaebene“ wurde durch eine offene Arbeitsatmosphäre gefördert. Diese Arbeitsatmosphäre war geprägt durch Faktoren für „wirksame Lernstrategien“[29]:

- Selbstständige Arbeitsplanung (Organising and transforming)
- Vergegenwärtigung von Lernschritten (Self-instruction)
- Definition der Teilziele (Goal setting/planning)

[28] Berger et al. (2013), S. 23

[29] Sandfuchs, 2012, S. 14ff

- Abschätzung und Einteilung des Zeitaufwands (Time management)

Diese Faktoren prägten unsere Rolle als Lehrer, es entwickelte sich ein Klima des Arbeitens auf einer gleichen gemeinsamen Ebene und des gegenseitigen Respekts. Die Jugendlichen sahen in uns Ansprechpartner in der Planung ihres Projekts und Experten bei technischen Problemen. Wir arbeiteten mit dem Fokus dieser „Metaebene", und konnten ihnen Begleitung zum beruflichen Reifeprozess bieten.

5.4 Methodenreflexion

Im Allgemeinen erweisen sich Erhebungen mittels Fragebogen bei Schüler/innen mit Sonderpädagogischen Förderbedarf als sehr schwierig. Oft ist aufgrund vom unterschiedlichen Lesevermögen eine einheitliche Formulierung für die Gesamtgruppe nicht möglich, manchmal benötigen Jugendliche Unterstützung beim Begreifen der Frageninhalte, sodass eine Anonymisierung fehlt. Bei einer Gruppengröße von sechs bis acht Jugendlichen ist der Einsatz eines anonymen Fragebogens zusätzlich in Frage zu stellen.

In der Praxis zeigte sich, dass Beobachtungsprotokolle, pädagogische Tagebuchführung und Reflexion mit dem/der Kolleg/in wesentlich aufschlussreicher für die Evaluierung waren. Bei Erhebungen konnte in der kleinen Schüler/innengruppe offen gefragt werden und im Anschluss wichtige Erkenntnisse über ein Notizsystem festgehalten werden. *Praktisches Handeln und das Schlüsse-Ziehen aus der reflektierten Handlungserfahrung (Aktion und Reflexion) werden eng aufeinander bezogen. Man spricht hier von einer Iteration zwischen Handlung und Reflexion.*[30]

5.5 Gender und Sprache

Der Standort verfolgt seit dem Schuljahr 2012/13 einen Genderschwerpunkt hinsichtlich der Erarbeitung von handlungswirksamen Genderkompetenzen. Sie fokussieren die Lehrer/innenebene und umfassen Fortbildungsangebote und sowie Workshops am Standort.

Ziel ist die Sensibilisierung der personalen Fähigkeiten:

- *das Wissen über die eigene Genderbiografie – das erfordert die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, mit dem persönlichen Geworden-Sein als Frau oder Mann und mit den eigenen Frauen- und Männerbildern.*
- *ein Wissen über den persönlichen Standort im Genderdiskurs*
- *ein Bewusstmachen eigener Erwartungen und Erziehungsstile im Zusammenhang mit der Genderthematik, ihre Überprüfung und Reflexion, bewusste Festlegung*
- *eine nicht-stereotypisierende Dialog-Bereitschaft, d.h. das vorurteilsfreie Wahrnehmen andere Positionen zur Genderthematik und Dialogbereitschaft*
- *eine reflexive Haltung, selbstkritische und reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Denken und Handeln*
- *das Wahrnehmen von Geschlechterungerechtigkeiten meiner Person und anderen Personen gegenüber, ein ihnen Entgegen-Wirken*
- *die Vorbildwirkung als Identifikationsfigur, das Signalisieren von Handlungsbereitschaft im Zusammenhang mit Gleichstellungsfragen*[31]

Im Anschluss an die „Ad-hoc-Reflexion" reflektierten wir gegenseitige Beobachtungen unter folgenden Aspekten:[32]

---

[30] Zehetmeier (2013), S. 203

[31] Schneider et al. (2011), S. 37

[32] http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15545/leitfaden_bakip_09.pdf, [15.10.2012]

- Verwende oder vermeide ich geschlechterstereotype Klischees und Zuschreibungen („Dazu brauche ich einen starken Mann“)?
- Welchen Jugendlichen traue ich was zu?
- Wem gebe ich wobei welche Hilfestellung?
- Fördere oder verhindere ich Arbeiten von Mädchen und Jungen im selben Umfang?
- Welches Vorbild biete ich sowohl bei technischen Einsätzen als auch bei Versorgungsleistungen?
- Wie akzeptierend verhalte ich mich gegenüber unterschiedlichen Lebensweisen und Familienformen?

Unter Berücksichtigung dieser Fragen reflektierten wir unsere Sprache quasi „nebenbei“. Im Kurzgespräch wurden die einzelnen Punkte nicht akribisch bewertet und abgehandelt, auch gegenseitige Vorwürfe wurden vermieden, das Gespräch diente als Hilfestellung und Unterstützung. Es war ein „Aufmerksam machen“ in einem vertrauensvollem Klima der gegenseitigen Wertschätzung.

6 EIN KREATIVER AUSBLICK

In einer Zeit, die von rapiden Wandlungsprozessen geprägt ist, müssen vor allem junge Menschen in der Lage sein, individuell und kreativ lösungsorientiert zu reagieren.

Ein auf Kreativität ausgerichteter Unterricht leistet einen wesentlichen Beitrag für die Entfaltung des Potenzials der Kreativen, während dem weniger kreativen Menschen der Zugang zu Neuem und der Umgang damit erleichtert werden. Dieser Ansatz bedeutet das Abkommen der herkömmlichen Meinung, dass Kreativität in den „kreativen Fächern" zu schulen ist. Vielmehr stellte sich heraus, dass diese Fähigkeit unabhängig von intellektuellen und soziologischen Voraussetzungen trainiert wird. Ziel ist ein forschender, fragender, kritischer Geist. Diese Grundhaltung ist eine wertvolle Grundvoraussetzung für die schulische und berufliche Qualifizierung der Jugendlichen.

Kulturelle Bildung ist ein zentraler Bestandteil einer umfassenden Persönlichkeitsbildung und schafft wesentliche Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme am kulturellen Leben einer Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksmitteln fördert entscheidend die Motivation zum Lernen. Im Hinblick auf die fortschreitende Globalisierung erscheint kulturelle Bildung als ein geeigneter Weg, dem Individuum die Möglichkeit zu geben, frei zu wählen sowie kritisch und selbstbestimmt zu agieren.

Wir müssen das Lernen mit den Augen der Schüler sehen. Das ist gut gesagt. Gar nicht so einfach. Wir kennen es aber alle, egal ob wir englisch- oder deutschsprachig sind. Wir kennen es, und zwar dann wenn wir kleine Kinder beobachten, da können wir uns unglaublich leicht hineinversetzen in das Lernen, wo steht das Kind. Ich nehmen einmal ein Bild, das haben sie sicher ganz schnell vor sich: Sie begleiten ein Kind, sei es nun drei oder vier oder fünf Jahre alt auf den Weg von: das erste Mal auf einem Fahrrad Sitzen bis frei Fahren. Und das ist eigentlich dieser diagnostische Blick, den wir immer und immer wieder brauchen als Lehrerende, egal ob in der Familie oder in der Schule, wir brauchen diesen Blick um zu erkennen, braucht das Kind jetzt die Unterstützung, braucht es sozusagen noch den „Schubs" oder braucht es einfach nur das Nebenhergehen und das hat etwas damit zu tun, dass ich natürlich auch dem Gegenüber vertraue[33]

[33] Regine Berger (Institut für angewandtes Schulmanagement Stuttgart) in Berufung auf John Hattie: Auszug aus dem Ö1 Radiobericht „Die Rankingfalle" der Sendereihe „Radiokolleg" vom 12.03.2013

7 LITERATUR

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

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

Brater, Michael, Freygarten, Sandra, Rahmann, Elke & Rainer, Marlies (2011): *Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können.* Bielefeld: Bertelsmann.

Gratzl, Regine, Petermann, Helga & Swoboda, Wilfried (2005). JobFit – ein schulisches Angebot im Anschluss an das neunte Schuljahr. In: Gerhard Tuschel & Richard Felsleitner (Hrsg.), *miteinander Integrative Modelle im Wiener Schulwesen.* Wien: echo.

Migge, Björn (2005): *Handbuch Coaching und Beratung.* Weinheim: Beltz.

Petermann, Helga, Swoboda, Wilfried (2002): Jobfit: Brücke zwischen Schule und Arbeitswelt. In: Juna, Johanna (Hrsg.) (2002): *Selber forschen – selber verändern.* Wien: Studienverlag.

Robinson, Ken (2011): *Out of our minds.* Oxford: Capstone.

Sandfuchs, Uwe (2012): Das Lernen lernen. *Grundschule. Konzepte und Materialien für eine gute Schule,* 2012 (7/8), Braunschweig: Westermann.

Schneider, Claudia, Tanzberger, Renate, Traunsteiner, Bärbel (Hrsg.) (2011): *Unterrichtsprinzip Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern.Informationen und Anregungen zur Umsetzung ab der 5. Schulstufe,* Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Abteilung GM/Gender und Schule).

Zehetmeier, Stefan (2013): Aktionsforschung im Lehrberuf. *Erziehung&Unterricht. Aktionsforschung als Instrument der Unterrichtsentwicklung,* 2013 (3-4), Wien: öbv.