



IMST – Innovationen machen Schulen Top

Schreiben und Lesen
kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert
Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung



BILDER BEWEGEN

ID 866

Helga Petermann

Wilfried Swoboda

Sonderpädagogisches Zentrum

Holzhausergasse 5-7, 1020 Wien

Wien, Mai, 2013

Inhaltsverzeichnis

ABSTRACT	3
1 AUSGANGSSITUATION	4
1.1 Schule – Standort.....	4
1.2 arts education.....	4
1.3 Der Lehrgang „S`campi“	4
1.4 Vorgängerprojekte.....	5
1.4.1 Mal anders.....	5
1.4.2 Mumok –Brünn.....	5
1.4.3 Projekt Europa.....	5
1.4.4 „MUSEUM erforschen“ IMST-Projekt 2011/12	6
2 INITIAL	7
3 UNTERSUCHUNGSFRAGE	9
4 PROJEKTVERLAUF	10
4.1 Dialogisieren	10
4.2 Albertina und Baselitz.....	11
4.2.1 „Wie komme ich als BesucherIn zum Kunstwerk?“	11
4.2.2 „Wie kommt das Kunstwerk ins Museum?“	12
4.3 Workshops.....	13
4.3.1 CUT-OUT	13
4.3.2 „Lesesessel“	13
4.4 Zeitleiste	13
5 EVALUATION UND REFLEXION.....	16
5.1 Methode	16
5.2 Ergebnisse.....	17
5.2.1 Zeitliche Abschnitte	17
5.2.2 Beobachtungen.....	17
6 GENDERASPEKT	20
7 QUELLEN/LITERATUR.....	21
ANHANG	22

ABSTRACT

Wie kommen Bilder ins Museum?

Wie kommen BesucherInnen zum Bild?

Zwei akustische Wegbeschreibungen als Schlüssel zu verändertem Kommunikationsverhalten.

Schulstufe: 6.-9.

Fächer: Deutsch, Kunst

Kontaktperson: Helga Petermann

Kontaktadresse: Holzhausergasse 5-7, 1020 Wien

1 AUSGANGSSITUATION

1.1 Schule – Standort

Die Schwerpunktsetzungen des Schulstandortes sind „Berufsorientierung“ und seit dem Schuljahr 2009/10 „Arts Education“. Hier fungiert Kunst und Kultur als Initialzündung für Bildungsmotivation und Partizipation. *„Die Antwort ist klar und eindeutig: Wenn wir die Fähigkeit zu träumen verlieren, wenn wir von Routine beherrscht werden, wenn Erfolg alles bedeutet, wenn wir das Ästhetische nicht schätzen, dann stellt unsere Existenz eine Vergeudung dar.“¹*

1.2 arts education

Die „arts education holzhausergasse“ ist eine schulstandortumfassende Maßnahme zur Entwicklung eines neuen Lernzugangs, der Schwerpunkt liegt am künstlerischen Aspekt. Das Thesenpapier dazu bildet die „Road Map for Arts Education“². Ziel dieses theoretischen und praktischen Rahmenplanes ist es, alle Staaten weltweit bei der Verankerung und Umsetzung kultureller Bildung zu unterstützen.

Für das Programm „arts education holzhausergasse“ gelten folgende Parameter:

- Außenkontakte:
Impulse kommen von Museen, künstlerischen Ausbildungsinstituten und bildenden KünstlerInnen oder sind in ein Rahmenprogramm eingebettet.
- Interaktionsmöglichkeit für SchülerInnen:
Projekthalte sind so definiert, dass sie einen großen Lern- und Interaktionsraum für die Beteiligten haben.
- Dokumentation und Evaluation:
Alle Projekte sind mit Programmen verknüpft, die eine Dokumentationstätigkeit und Evaluationsmaßnahmen der ProjektleiterInnen bedingen. Die ProjektleiterInnen haben die Aufgabe als ProzesstreiberInnen und sind verantwortlich für die Koordination der Berichtlegung und der Evaluationsmaßnahmen.

Es gilt für alle Beteiligten (Jugendliche und LehrerInnen) gemeinsam völlig neue, unbekannte Wege zu gehen. Authentisches Lernen von beiden Seiten, damit beiderseits „legitime“ Fragen zu Tage kommen können. *„Unsere Gesellschaft hat sich zu einer Freizeitgesellschaft gewandelt. Nicht mehr die Arbeitswelt bestimmt den Gang der Gesellschaft und das Selbstverständnis der darin lebenden Menschen, sondern die von Schiller als fröhliches Reich des Spiels und Scheins beschriebene Freizeitsphäre, ein Lebensbereich, der weit abseits des Reiches der Notwendigkeit liegt. Nicht mehr über den harten Ernst des Lebens gewinnen die Menschen ihre Identität und finden ihren Lebenssinn, sondern über das Spiel mit Zeichen, Symbolen und Erlebnissen.“³*

Die Jugendlichen des Standortes haben ein Alter zwischen 13 und 18 Jahren und sind in vielen ihrer Entwicklungsschritte auch in dieser Altersstufe angekommen. Einige in diesem Alter zu erwartende Entwicklungsstufen sind nicht oder noch nicht erreicht. Diese Diskrepanz lässt den Jugendlichen wenig Spielraum im schulischen und außerschulischen Kontext.

1.3 Der Lehrgang „S`campi“

Die Schule gliedert sich in unterschiedliche Departments, einen Teil stellt die Projektklasse „S`campi“ dar. „S`campi“ versteht sich als schulischer Ort, der es Kindern und Jugendlichen, die ihrem Alter ent-

¹ Pawlik, Perner 2010, S. 95

² UNESCO-Kommission: „Arts Education – Building Creative Capacities for the 21st Century“ Weltkonferenz 2006 in Lissabon

³ Großegger, Heinzlmaier 2007, S. 110

sprechenden Entwicklungsaufgaben noch nicht oder teilweise nicht erreichen konnten, ermöglichen soll, innere und äußere Ressourcen zu stärken, die zum Aufbau der heutigen gesellschaftlichen und individuell erarbeiteten Identitäten notwendig sind. Diese Identitäten sind als Basis für ein selbstbestimmtes und aktives Teilnehmen an gesellschaftlichen Prozessen zu verstehen. Methodisch wird Unterricht vorrangig in den öffentlichen Raum verlegt. Um neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, wird Lernen an neue, unbekannte Handlungsspielräume geknüpft; schwerpunktmäßig im Versuch durch künstlerische Ausdrucksfindung in Kooperationen mit Wiener Museen. *„Im künstlerischen Handeln, so die entscheidende Schlussfolgerung aus unseren theoretischen Überlegungen, kann man wesentliche Handlungskompetenzen lernen, die man zur Bewältigung der dynamischen, individualisierten postmodernen Gesellschaft braucht.“*⁴ Der sogenannte „Nachhilfeunterricht“ findet im Schulhaus statt.

Entscheidend ist der Ausbau des Wortschatzes speziell von Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten, um einem fortschreitenden Scheitern in der Schule aber auch in der Freizeit infolge von Wortschatzarmut entgegen zu wirken. Adäquater Wortschatz geht mit dem Erwerb von Handlungskompetenzen einher und ist im übertragenen Sinn ein lebenslanger „Schatz“. Der Erfolg zeigt sich im Verstehen von anderen und vor allem beim „Sich-verständlich-Machen“.

1.4 Vorgängerprojekte

1.4.1 Mal anders

Mit der Wiener Albertina läuft bereits seit dem Schuljahr 2009/10 eine enge Kooperation. Das Projekt „Mal anders“ umschließt die Arbeit mit einer gleichbleibenden Gruppe von SchülerInnen („S`campi“), um einen fortlaufenden Prozess durch Lernen im Museum festhalten zu können.

In unterschiedlichen Workshops, von professionellen KunstvermittlerInnen der Albertina begleitet, werden Inhalte des Unterrichts vorbereitet bzw. thematisiert, wobei die Dynamik des Vermittlungsprozesses sehr individuell von den Möglichkeiten und der momentanen inneren Bereitschaft der einzelnen SchülerInnen abhängig gemacht wird.

Die hier behandelten Themen sind in der Schule wiederum die Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln, der Wahrnehmung des Selbstwertes, der Selbstkontrolle, der Selbsteinschätzung und des Selbstbewusstseins. Diese persönlichkeitsbezogene Arbeit findet Eingang in alle weiteren Unterrichtsbereiche.

1.4.2 Mumok – Brunn

Das MUMOK war in einem internationalen Projekt von 2009-2011 Partnerinstitution. Gemeinsam mit einer Partnerschule aus Brunn fanden künstlerische Workshops, sowie eine Abschlussperformance in der Lounge des MUMOK's statt.

1.4.3 Projekt Europa

An unserer Schule wird schon seit einigen Jahren „Entdeckendes Lernen“ als pädagogische Grundhaltung und der Öffentliche Raum als Lernort außerhalb von Bildungseinrichtungen gesehen und genutzt. Beispielhaft ist die Teilnahme an „Projekt Europa – aktiv-partizipativ-kreativ“ (Träger Kulturkontakt Austria im Auftrag des bmukk), wo eine kleine Gruppe von SchülerInnen typische Wiener Kaffeehäuser aus ihrer Sicht bewerteten.

⁴ Brater, et al. 2011 S. 321

1.4.4 „MUSEUM erforschen" IMST-Projekt 2011/12

Im Projekt wurden Museen „von außen nach innen“ erforscht und verglichen, um einen neuen Zugang zum Museum neben der klassischen Kunstvermittlung zu finden. Untersucht wurde, inwieweit sich die Lernmotivation von SchülerInnen mit unterschiedlichen Bedürfnisse in außerschulischen Räumen am Beispiel Museum erweitert. Dazu boten sich die Albertina, das MUMOK und das Museum für Volkskunde aufgrund der Unterschiedlichkeit der Häuser, des Umfelds, der Lage und der Kunstwerke an. Das gesamte Projekt bewirkte einen Aktionsfluss zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und KunstvermittlerInnen.

„Museum erforschen“ wurde mit dem young science award 2012 ausgezeichnet.

2 INITIAL

Für das Projekt „Bilder bewegen“ gingen wir davon aus,

- dass die Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur für Kinder und Jugendliche einen bedeutenden Motor für Bildungsmotivation und Partizipation darstellt bzw. hochschwellige Bildungsangebote die Handlungsspielräume erweitern. *„Kunst kann die Welt verändern, ...weil sie sehr viel mit Selbsthinterfragen und In-sich-hören zu tun hat und das auf eine sehr emotionale Weise, die jedem und jeder im Sinne der Selbststärkung gut tut. Selbststärkung ist eine gute Basis, um mutig zu sein und etwas verändern zu können – an sich selbst und um sich herum.“⁵*
- dass eine Förderung der Kompetenz Hören /Zuhören, den Ausbau von Ausdrucksmöglichkeiten erhöht und den Umgang mit der unmittelbaren Umgebung zu verbessern hilft.

Die Idee entstand im Zuge des IMST-Vorgängerprojekts „Museum erforschen“. Einerseits stellten die Jugendlichen damals die interessante Frage, woher denn die Kunstwerke für die Ausstellungen kämen und andererseits, wie diese ins Museum transportiert werden. Diese Fragen, für die auch wir LehrerInnen keine Vorinformationen hatten oder Antworten wussten, waren somit eine gute Ausgangsbasis für ein spannendes Nachfolgeprojekt, das gemeinsames Forschen bedingt.

Ausgangspunkt bzw. Endpunkt stellte ein ausgewähltes Kunstwerk in der Albertina dar. Hörbar sollten zwei Wege beschrieben werden, einerseits der Weg des Kunstwerkes in das Museum, andererseits der Weg des/der BesucherIn zum Kunstwerk. Die akustische Beschreibung entstand durch Interviews, Aufnahmen typischer Geräuschkulissen und deren nachträglicher Bearbeitung.

Im Vorgängerprojekt stand das visuelle Festhalten durch die Fotografie im Vordergrund. In diesem Projekt sollte der Fokus auf der emotionalen Auseinandersetzung mit bildender Kunst und dem Hören/Zuhören, jener dritten basalen Kompetenz neben Schreiben und Lesen, die in der schulischen Bildung gelehrt und vertieft wird, liegen.⁶ *„Das (...) Hören- und Zuhören-Können zu einem wichtigen kulturellen Thema geworden ist, das es verdient, in einem modernen Deutschunterricht wieder aufgegriffen zu werden.“⁷*

Zuhören vermittelt den Jugendlichen die Erfahrung gehört und als Person wahrgenommen zu werden und ist Basis für soziales Kompetenztraining, Teamfähigkeit und Toleranz sowie als wichtiger Beitrag zur Prävention von Gewalt. *„Zuhören – das sollte theoretisch etwa die Hälfte jener wechselseitigen Übermittlung von Botschaften sein, die wir Kommunikation nennen.“⁸* Gute ZuhörerInnen allerdings bekommen im Normalfall weniger Anerkennung als stimmungswaltige RednerInnen. *„Wenn man ihre Lauscharbeit etwa an einem blinkenden Ohrläppchen erkennen könnte, wäre wahrscheinlich alles viel einfacher.“⁹*

Dazu braucht es eine Kultur, in der diese Form des Hörens Wert hat: Eine Kultur der Achtsamkeit, die gelebt wird und gelernt werden kann; eine Kultur des Respekts gegenüber anderen und sich selbst. Diese „Kultur“ musste jedoch vorab geübt und gefestigt werden. Hierfür bot sich die dialogische Gesprächsform nach David Bohm(2011) als „Training“ an. Der Dialog, wie Bohm ihn versteht, ist ein vielschichtiger Prozess, der über die typische Vorstellung von Gespräch und Gedankenaustausch weit hinausgeht. Die im Dialog erforderliche Aufmerksamkeit lässt allen die eigenen Annahmen und Reaktionen im Auge behalten und ermöglicht eine entspannte, nicht urteilende Neugier. Die nachlassende, oftmals gegenseitige, Abwehrhaltung bringt ein Gefühl natürlicher Wärme und Gemeinschaft in die Gesprächsgruppe.

⁵ Binnenstein-Bachstein, 2013, S. 3

⁶ Vgl. Esterl, Zeitlinger, 2008, S.3

⁷ Esterl, Zeitlinger, 2008, S. 17

⁸ Esterl, Zeitlinger, 2008, S. 19

⁹ Esterl, Zeitlinger, 2008, S. 19

„Wirkliches Zuhören ist ein aktiver Prozess, der mit Verlangsamung einhergeht.“¹⁰

¹⁰ Benesch, 2011, S. 135

3 UNTERSUCHUNGSFRAGE

Wie verändert sich das Kommunikationsverhalten¹¹ über den Einsatz des dialogischen Prinzips und der Umsetzung des Gelernten bei der direkten akustischen Aufnahme innerhalb und außerhalb von Schule?

Dieses „Kommunikationsverhalten“ wurde auf vier Kriterien eingegrenzt:

1. Der „Wortfluss“ ist die Möglichkeit vorurteilsfrei und offen in der Gruppe sprechen zu können.
2. Die „Redezeit“ beschreibt die Aufmerksamkeit, die jede/r bekommt und sich nehmen kann.
3. Der „Fokus“ bedeutet das Richten der Konzentration auf das Gegenüber.
4. Der „Respekt“ ist die Achtung des Gegenübers.

¹¹ „Kommunikation bezeichnet den Austausch von Informationen zwischen zwei oder mehreren Personen, wobei die Mitteilung sprachlich (verbal) oder/ und nichtsprachlich (nonverbal) erfolgen kann.“ (Köck & Ott, 1994, S. 213)

4 PROJEKTVERLAUF

Endprodukt dieses Projekts war eine akustische Aufnahme (Audiomitschnitt), die zwei Wege beschreibt. Beim ersten Weg standen die BesucherInnen der Ausstellung im Mittelpunkt. Typische Geräusche, die am Weg vom Eingang des Museum bis zum Kunstwerk hin hörbar waren, wurden definiert und aufgezeichnet. Der zweiten Wegbeschreibung, der des ausgewählten Kunstwerks vom Depot zur Ausstellungshalle im Museum, diente ein von den Jugendlichen entwickelter Fragenkatalog, der in einem Interview mit der Kunstvermittlerin beantwortet wurde. Dieses Interview wurde mittels Diktafon aufgezeichnet.

4.1 Dialogisieren

Eine gelungene Aufzeichnung kann nur dann entstehen, wenn das Mikrofon einzig das aufzunehmende Geräusch erfasst und „störende“ Nebengeräusche vermieden werden. Bereits bei den ersten Aktivitäten, dem ersten Ausprobieren von Aufnahmen von Geräuschen wurde klar, dass die Bereitschaft der Jugendlichen bei der Erkundung von „Geräuschkulissen“ und Orten, wo es etwas Besonderes zu Hören gab, sehr hoch war. Sie waren äußerst neugierig beim Finden von Hörbeispielen und konzentriert bei der tatsächlichen Aufnahme mit dem Diktafon. Alleine die Aufnahmesituation erforderte einen sehr respektvollen Umgang miteinander, ein Abwarten können bis jede/r sein „Geräusch“ gefunden und eingespielt hatte. Da jede Störung eine Neuaufnahme bedingte, mussten einige Versuche gestartet werden, um bei den Aufnahmen absolut still bleiben zu können. Dieses Warten und Zuhören verlangte ein Training in der Gesprächsführung, das wir mit der dialogischen Gesprächsform nach David Bohm, mit unseren Schülern versuchen wollten.

Die erste Dialogrunde entstand für uns rascher als erwartet. Ein Schüler brachte eine Gratiszeitung mit der Schlagzeile „14-Jährige stirbt an 1,4 l Energiedrink“ und präsentierte sie den anderen. Da wir den Morgen immer mit einer Gesprächsrunde im Sesselkreis beginnen, machten sich die SchülerInnen schnell mit den Regeln beim Dialogisieren vertraut.

Die wesentlichen Begrifflichkeiten wie Achtsamkeit/Zuhören, Annahmen untersuchen, Autoritäten hinterfragen, Verlangsamung, Wurzeln offen legen, Verantwortung und Feedback wurden besprochen.

Die grundlegenden Annahmen, dass ich mir zuerst selber zuhören muss, bevor ich anderen zuhören kann und welche inneren Bewegungen, Gedanken und Bewertungen in mir selber entstehen, wenn ich zuhöre, wurden thematisiert. Dass innerliche Argumentieren, eine Antwort oder Entgegnung schon vorzubereiten wenn der andere noch spricht, wurde versucht hinten zu halten, um ein wirkliches Zuhören, nämlich dem anderen statt mir selber zu ermöglichen. *„Er kann natürlich nicht sicher sein, ob das, was er jetzt tut, Erfolg haben wird. Er muss sozusagen nicht nur das tun, was er glaubt, tun zu müssen, sondern er muss auch zuhören, was das, was er getan hat, getan hat.“¹²*

Eine orange Filzdecke bildete die Gesprächsmitte und eine handliche, bei den SchülerInnen beliebte „Massagefigur“, fungierte als Redesymbol. Eine Tonvase, zu der ich einen Holzstab legte, sollte die fehlende Klangschale, die eine Unterbrechung der Kommunikation bedeutet, ersetzen. Die Atmosphäre im Gesprächskreis blieb über die gesamte Zeit des gemeinsamen Gesprächs entspannt und die Konzentration der SchülerInnen erhalten. Um die Phasen der Stille zu verlängern, vergrößerten wir in den weiteren Dialogrunden den Sesselkreis, sodass alle TeilnehmerInnen ein paar Schritte mehr zur „Mitte“ zu gehen hatten, um das Redesymbol an sich zu nehmen. Die Tonvase wurde schon beim zweiten Dialog durch einen tief klingenden Klangkörper des Xylofons und einen Fellschlegel ersetzt. Die vierte Dialogrunde initiierte ein Schüler (Daniel). Noch vor Unterrichtsbeginn legte er De-

¹² Foerster, Bröcker 2007, S. 301

cke, Redesymbol und Klangkörper auf. Er holte sich das Redesymbol und schrieb in sein Notizbuch, (seine Behinderung lässt ihn nur mittels Schrift mit uns kommunizieren) das er mir zum Vorlesen gab.

Der Dialog schien tatsächlich der fehlende Puzzlestein zu sein, um mit SchülerInnen im Gespräch bleiben zu können. In den Dialogrunden zeigte sich, dass ein fixer Platz im Sesselkreis und der Fokus auf die Mitte die Konzentration steigern. Körperlichen Reaktionen wie Kopfschütteln, „Stinkefinger“ zeigen, „Give-me-five-Aktionen“ oder das Ignorieren des Sprechenden durch Ablenkungen waren während des Dialogs kein Thema. Alles Gesagte verblieb im Raum und schien bei allen „anzukommen“. Die Gleichwertigkeit der Beiträge war gestärkt, da bestehende Hierarchien zwischen den SchülerInnen, aber auch zwischen SchülerInnen und LehrerInnen, nicht zum Tragen kamen. Die Verlangsamung des Gespräches bewirkte Beruhigung im Sprechen der Beteiligten. Das spontane Reagieren auf Gesagtes, jene oft unüberlegten verbalen Schnellschüsse, auch die der LehrerInnen, wurden hintan gehalten. SchülerInnen, die sich bislang auf kurze Äußerungen wie „Ein Wort Sätze“ oder „körpersprachliche“ Reaktionen verlassen hatten, versuchten in diesem geschützten Rahmen des Dialogs Worte zu finden. Mit dem Redesymbol in der Hand fühlten sie die Sicherheit angenommen und gehört zu werden. Die Verlangsamung im gegenseitigen Austausch – nur der redet, der das Redesymbol in Händen hält – ließ spontanen Ärger verflachen oder verschwinden. Gerade Daniel kam diese Gesprächshaltung sehr entgegen, denn mit dem Redesymbol nahm er sich die erforderliche Zeit zum Aufschreiben seiner Beiträge. In den Dialogrunden war ich selbst ein nur ein Teil der Gruppe, somit verschwanden hierarchische Strukturen. Dadurch eröffneten sich weitere Räume, wo Ratschläge, Tipps und „besseres Wissen“ verpackt in „pädagogische Tricks“, deren positive Wirkung auf SchülerInnen immer fragwürdig bleiben wird, weder erforderlich noch möglich waren.

4.2 Albertina und Baselitz

Die Kunstvermittlung der Wiener Albertina konnte für das geplante Projekt begeistert werden und stellte ihre Unterstützung in Aussicht. Sie organisierte die Aktionen für die Beschreibung des „Kunstwerkweges“, unter anderem konnte eine Transportbox besichtigt werden, in der Bilder für die Fahrt vom Depot zum Museum verwahrt werden.

Für das Projekt entschied sich die Kunstvermittlerin für das Bild „Schlechte Note“ von Georg Baselitz. Vorab wurden beide Wegbeschreibungen auf sechs Stationen eingegrenzt. Die Fragen lauteten, welche markanten und „hörbaren“ Stationen durchläuft einerseits das Kunstwerk, um in die Ausstellungshalle des Museum zu kommen und welche Stationen passieren die BesucherInnen, damit sie dieses Werk finden und sehen. Diese Stationen wurden vor Ort in der Albertina und in Diskussionen in der Schule besprochen und definiert.

4.2.1 „Wie komme ich als BesucherIn zum Kunstwerk?“

Folgende Stationen wählten die SchülerInnen für ihre Aufzeichnungen:

- „Vor der Albertina, auf der Straße“
- „Rolltreppe“
- „Eingangstor“
- „Garderobekästchen“
- „Ticketcounter, Eingangshalle“
- „Kaisertreppe in der Albertina“

Das Abhören der persönlich gefundenen Geräusche, aber auch das Erraten von „Fremdgeräuschen“, war für alle interessant und spannend zugleich. Den Begriff für ein bestimmtes Geräusch festzumachen bedeutete, beschreibende Worte zu finden und diese Worte weiter zu erforschen. Dazu dienten Wörterbuch, Duden, Synonymwörterbuch etc., wo nachgelesen wurde und ähnliche, verwandte

Worte entdeckt werden konnten. Mit diesem „Wortschatz“ fiel die neuerliche, exaktere Beschreibung der gehörten Geräusche noch viel leichter. Bei der visuellen Geräuschumsetzung in unserem Schulatelier wurde dem Malen eine Analyse beziehungsweise Zuordnung von Farben und Formen zu den gehörten Geräuschen und Klängen vorangestellt: „Welche geometrische Form hat dieses Geräusch für dich und welche Farbe der Primärfarben möchtest du ihm geben?“ Es entstand eine A2-formatig, abstrakte Bilderreihe, die anschließend wiederum im dialogischen Gespräch reflektierend bearbeitet wurde.

4.2.2 „Wie kommt das Kunstwerk ins Museum?“

Die Kunstvermittlerin der Albertina, Fr. Mag.^a Lassy-Beelitz, wählte für unsere Recherche das Bild „Schlechte Note“ von Georg Baselitz. Um den Jugendlichen auch Kunstvermittlung näher zu bringen, im Sinne von Daten und Fakten und sie für das Werk von Baselitz zu sensibilisieren, wurde die Methode der Interviewform vorgeschlagen. Die SchülerInnen formulierten sechs Fragen zu den Stationen des Transports, die sie in einem geplanten Interview mit Fr. Mag.^a Lassy-Beelitz stellen durften.

Der Schlüssel zur richtigen Interviewtechnik ist, dass sich Zuhören und Fragestellen die Waage halten. Eine bestimmte Grundhaltung ist beim Zuhören notwendig. Diese Haltung besteht aus Einfühlungsvermögen, disziplinierter Phantasie, Aufmerksamkeit, Geduld und Distanz¹³. Dazu wurden Regeln mit den SchülerInnen besprochen und der Ablauf geübt. Den Beginn setzte das „Record“-Zeichen, dann folgte die Fragestellung, den Abschluss bildete immer das Bedanken beim Interviewpartner. Gedankengänge sollten nicht unterbrochen werden, Nachdenkpausen akzeptiert werden. Die SchülerInnen mussten in die Rolle der neutralen ZuhörerIn und des neutralen Zuhörers schlüpfen. *„Die Wertschätzung und Anerkennung, die die InterviewerInnen den Befragten zollen, sollte sich also nicht auf den Inhalt des Gesagten beziehen, sondern auf die Bereitschaft, von ihren Gedanken etwas mitzuteilen.“*¹⁴

Folgende Fragen wurden ausgearbeitet:

- Woher kommt das Bild „Schlechte Note“ und wo ist es, wenn es nicht mehr im Museum hängt?
- Wie ist das Bild ins Museum gekommen und wer hat es gebracht?
- Wie war das Bild beim Transport verpackt?
- Wie wurde das Bild aufgehängt?
- Hängt das Bild nur an einem Nagel?
- Wie viele Leute waren bei der Hängung beschäftigt?
- Bitte erzähle uns über das Bild und den Künstler?

Die Beantwortung der siebenten Frage, der Frage nach dem Kunstwerk, der Bedeutung des Werkes von Baselitz und die Beschreibung des Werkes „Schlechte Note“, erfolgte direkt vor dem Bild in der Ausstellung. Neben der geplanten Aufnahme von Geräuschen und Antworten, kamen die Jugendlichen in den Genuss einer ganz besonderen museumspädagogischen Vorstellung des Werkes von Georg Baselitz. Neben der spannenden Lebensgeschichte des Künstlers und dessen Gesamtwerkes, durfte die „Schlechte Note“ in Farbe umgesetzt, im Rollenspiel ausgedrückt und nachgestellt werden.

Da das gesamte Interview sehr lang war, wurde es von den LehrerInnen ausgewertet, die wichtigsten Passagen bestimmt und geschnitten. Erst danach folgte die Auswertung mit den SchülerInnen, die aus dem Zusammenschnitt wichtige Teile bestimmten und reflektierten.

¹³ Vgl. Altrichter, Posch, 2007

¹⁴ Altrichter, Posch, 2007, S. 153

4.3 Workshops

„Ich glaube in diesem Sinne nicht an die Maslowsche Bedürfnispyramide, wo Selbstverwirklichung erst irgendwann relevant wird, wenn alle anderen Bedürfnisse befriedigt sind.“¹⁵ Im Sinne dieses Gedankens wurden zusätzlich zwei Workshops zum Thema Hören/Zuhören durchgeführt, in denen die Jugendlichen künstlerisch tätig sein konnten.

4.3.1 CUT-OUT

Gemeinsam mit der im gleichen Zeitraum in der Albertina ausstellenden Künstlerin Birgit Knöchl fand ein Workshop unter der Leitung der Kunstvermittlerin Fr. Mag.^a Lassy-Beelitz an der Schule statt. Eine Skulptur aus Zeitungen wurde gebaut und nach der Fertigstellung ein MP3-Abspielgerät darin versteckt, welches die „Figur sprechen“ ließ. Mit Aufnahmen von Geräuschen rund um das Medium „Papier“, wie Reißen, Zerknüllen, Rascheln u.ä. wurde eine Verbindung zwischen den Tonaufnahmen und dem Werk geschaffen.

Beim Workshop mit der Künstlerin kam die geleistete Vorarbeit bereits zum Tragen. Der dialogische Sitzkreis ermöglichte das genaue Wahrnehmen der jeweiligen AkteurIn während der Aufnahme. Die Wertschätzung und der Respekt gegenüber den anderen TeilnehmerInnen waren permanent.

4.3.2 „Lesesessel“

Gratiszeitungen wurden bei diesem Workshop im wahrsten Sinn des Wortes unter die Lupe genommen. Die Jugendlichen erhielten den Auftrag, die für sie „auffälligste“ Schlagzeile auszuwählen. Die jeweiligen Headlines wurden ausgeschnitten, auf neutrales Papier geklebt und vorgelesen. Befreit von Bildmaterial und Kontext in der Zeitung selbst, blieben zum Teil nur noch Satzfragmente und bedeutungslose Aneinanderreihungen von Worten übrig. Veränderungen in der Betonung beim Vorlesen bewirkten eine vollkommen andere, oft konträre Aussage der ursprünglichen Schlagzeile. Scheinbar „gewichtige“ Worte wurden diskutiert und in ihren Zusammenhängen besprochen. Lernen wurde zu einem Spiel mit Worten und den fehlenden oder neu zu kreierenden Bedeutungen. Die letztendlich unveränderten Schlagzeilen wurden auf Band gesprochen. Die zuerst erarbeiteten Bedeutungszusammenhänge klangen im besonderen Vortrag und der speziellen Betonung der Schlagzeilen aber sehr wohl mit. Die künstlerische Umsetzung erfolgte, indem die Reste der Zeitungen äußerst dekorativ über alte Kaffeehaussessel geklebt wurden. Die Installation der „Lesesessel“, wo das Abspielgerät „verdeckt“ in die Sessel eingebaut war, wurde im Schulhaus platziert und die Aufnahmen der gesprochenen, kontextlosen Schlagzeilen in einer Endlosschleife abgespielt.

4.4 Zeitleiste

Monat/ Jahr	Aktivität	Ort	Materialien (Outcome, Unterrichtsmaterial)
12.09.12	Kennen lernen und Umgehen mit dem Aufnahmegerät. Beim Besuch im Tiergarten Schönbrunn nimmt jede/r ein für sie/ihn wichtiges Geräusch auf. Die Aufnahmezeit beträgt zwanzig Sekunden. Anhand dieser Übung werden gemeinsam Regeln erstellt, um allen eine „gelungene Aufnahme“ zu ermöglichen.	Tiergarten Schönbrunn	Diktafon Audiomitschnitt

¹⁵ Binnenstein-Bachstein, Generalsekretär der Caritas der Erzdiözese Wien, bekräftigt in einem Interview auf die Frage, warum er die Förderung von Kunstprojekten im schulischen Kontext als absolut notwendig erachte. (Binnenstein-Bachstein, 2013, S. 3)

	<ul style="list-style-type: none"> • „Überlegen“: Jede/r darf sich genug Zeit nehmen, ihr/sein persönliches Geräusch zu finden • „Reinhören“: Wenn eine/r TeilnehmerIn ein interessantes Geräusch entdeckt, geben die anderen ihr/ihm Zeit abzuwägen, ob es der gewünschten Aufnahme dient. • „Respekt“: Während der Aufnahme konzentrieren sich alle auf das gewählte Geräusch und müssen leise sein. • „Teamwork“: Die Aufnahme kann nur dann perfekt sein, wenn jede/r durch Ruhe dazu beiträgt. 		
15.10.12	Besprechung Wiener Albertina: Mit der Kunstvermittlerin Fr. Mag. ^a Lassy-Beelitz werden die Eckpunkte des Programms durchgesprochen.	Albertina	Plan zur Durchführung
31.10.12	Festlegen der ersten Route Gemeinsam mit den SchülerInnen werden sechs Stationen bestimmt. Interviewfragen für die zweite Route werden gesammelt.	Schule Albertina	Notizen Zeichnungen der Stationen Interviewfragen Fotodokumentation
12.11.12	Geräusche Sammeln (Route 1) Die Geräusche der ersten Route werden aufgenommen. Die Kunstvermittlerin der Albertina begleitet die Aufnahmen in den Räumlichkeiten. Der Mitschnitt wird in der Schule abgehört und reflektiert.	Albertina Schule	Diktafon Audiofiles Fotodokumentation
14.11.12	Route 2 Interviewregeln werden analog jener zur „gelungenen Aufnahme“ in der Schule besprochen. Interview mit der Kunstvermittlerin zu Route 2 in den Ateliers. Die Bildbesprechung findet vor dem Werk statt. Demonstration einer Transportbox in den Depotgängen der Albertina. Der akustische Mitschnitt wird in der Schule abgehört und reflektiert.	Albertina Schule	Diktafon Audiofiles Fotografien Fotodokumentation
21.11.12	Wortfinden Für die Geräusche der ersten Route werden Worte gesucht. Die gefundenen Worte werden direkt bei den Stationen des „Hörweges“ mit dem Diktafon aufgezeichnet.	Albertina Schule	Wörterbucharbeit Wortnotizen Diktafon Audiofiles Fotodokumentation
28.11.12	Visuelle Geräuschumsetzung Vier unbekannte Geräusche werden analog zum „Wortfinden“ analysiert und mit ausgewählten Wörtern festgehalten. Auf einem Zeichenblatt werden diese vier Geräusche über geometrische Formen und eingeschränkter Farbpalette visualisiert.	Schule	Vier aufgezeichnete Geräusche Abstrakte Bildreihe
03.12.12	Cut-Out	Albertina	Teile der Papierinstal-

	In einem Workshop in den Ateliers der Albertina wird eine Papierinstallation der Künstlerin Birgit Knöchel nachgebaut		lation Fotodokumentation
05.12.12	Cut-Out-Fertigstellung Das Papierobjekt wird fertiggestellt und im Schulhaus montiert	Schule	Papierinstallation Fotodokumentation
12.12.12	Präsentation des Objekts in der Schule Bei einem Präsentationsabend in der Schule wird das Objekt ausgestellt, die Künstlerin ist anwesend.	Schule	Papierinstallation Fotodokumentation
23.01.13	Workshop Cut-Out Gemeinsam mit Künstlerin Birgit Knöchel und der Kunstvermittlerin findet ein Workshop im Schulatelier statt. Eine Skulptur aus Zeitungen wird gebaut. Aufnahmen von Geräuschen rund um das Medium „Papier“, wie Reißen, Zerknüllen, etc. lassen die Figur „sprechen“.	Schule	Diktafon Abspielgerät Installation am Schulgang aus der Skulptur und den „Papier-Geräuschen“ Fotodokumentation
30.01.13	„Lesesessel“ In „Boulevard“-Zeitungen („Heute“, „Österreich“) werden besondere Schlagzeilen gesucht. Die Aussage der aus dem Kontext genommenen Headlines wird besprochen und aufgenommen. Alte Sessel werden mit den Zeitungsresten eingepackt	Schule	Installation der Objekte mit Audiunterstützung der Aufzeichnungen am Gang Fotodokumentation

5 EVALUATION UND REFLEXION

5.1 Methode

Die Evaluierung im Projekt „Bilder bewegen“ wurde in Form einer qualitativen Einzelfallbeobachtung und der Aufzeichnung über ein Tagebuch durchgeführt, um die Fragestellungen über individuelle Prozesse und Verläufe zu beantworten. Dieses beinhaltete die Erkenntnisse aus den Reflexionsgesprächen der involvierten KollegInnen am Ende jeder Einheit. Mit der Kunstvermittlerin der Albertina gab es nach jedem Besuch und jeder Aktion Emailkontakt.

Die Gespräche behandelten folgende Punkte:

- besondere Beobachtungen, Veränderungen von einzelnen SchülerInnen
- Rückschlüsse für geplante Einheiten
- besondere Berücksichtigung der geplanten Vor-Ort-Aufnahmen in der Albertina

Die Ergebnisse bzw. Erkenntnisse wurden protokolliert und die daraus resultierenden Schritte für die folgenden Seminare und Unterrichtseinheiten festgehalten. Diese Reflexionen waren bewusst auf 20 Minuten beschränkt. Ziel war eine kurze, klare Essenz der absolvierten Einheiten, keine Erzählungen von Situationsbeschreibungen.

Aus den Notizen der Reflexionen ergab sich ein Forschungsprotokoll, welches Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter und Pläne enthielt. In Anlehnung an das Konzept der „vorläufigen Zwischenanalyse“¹⁶ wurde das Protokoll in Bereiche eingeteilt. Der Bereich „Bericht“ beinhaltet Geschehnisse, die die Untersuchungsfrage direkt betreffen und für den Bericht relevant sind. *„Theoretische Notizen im Tagebuch versuchen die vielfältigen Ideen, die in diesem Zusammenhang aufsteigen, zu dokumentieren und so vor dem Vergessenwerden zu retten.“*¹⁷ Die „Planung“ umfasste Verbesserungen von Inhalten und Gestaltung und 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.“*¹⁸ Einen weiteren Bereich der Aufzeichnungen bildeten Anekdoten. Diese kurzen Geschichten waren nach definierten Elementen (Ort, Datum, beteiligte Personen, Rahmen, Hinweise auf spontane Ideen, authentische Wiedergabe)¹⁹ gegliedert und halfen, die Lernschritte der SchülerInnen aufzuzeichnen. *„Das Niederschreiben einer überraschenden Szene als Anekdote entreißt eine Situation dem Vergessen und erlaubt es, sie später genauer zu untersuchen und (...) zu besprechen.“*²⁰

Eine weitere wichtige Hilfestellung bei der Aufzeichnung war die Fotodokumentation, anhand derer im Nachhinein „vergessene“ Situationen abgerufen werden konnten.

*Fotos können forschenden LehrerInnen in mehrfacher Hinsicht dienlich sein:*²¹

- *Als Erinnerungshilfe bei der Prozessbeobachtung: Fotos lassen den Gesamteindruck einer Situation wieder entstehen*

¹⁶ Vgl. Altrichter, Posch, 2007

¹⁷ Altrichter, Posch, 2007, S. 43

¹⁸ Altrichter, Posch, 2007, S. 43

¹⁹ Vgl. Altrichter, Posch, 2007, S. 134

²⁰ Altrichter, Posch, 2007, S. 134

²¹ Altrichter, Posch, 2007, S. 148

- *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.*

5.2 Ergebnisse

Im Vorfeld wurden bewusst Gesprächsrunden mit den Jugendlichen beobachtet, um jene Umstände festzumachen, die von LehrerInnen und/oder SchülerInnen als störend und im Gesprächsverlauf als besonders hinderlich empfunden werden. Als Beobachtungskriterien wurden die Begriffe Wortfluss, Redezeit, Ablenkung und Haltung festgemacht.

Die in den unterschiedlichsten Gesprächssituationen entdeckten Störfaktoren wurden aufgezeichnet und abschließend in vier, vom Kollegium festgelegten, Kriterien subsumiert.

5.2.1 Zeitliche Abschnitte

Die Aufzeichnungen wurden in drei zeitliche Abschnitte definiert.

- Das „Vorher“
Dieser Zeitabschnitt umfasste die Beobachtungen von Verhaltensweisen in Diskussionsrunden, welche vorab gemacht wurden. Das „Vorher“ ist eine Art „Ist-Stand“ und Ausgangssituation.
- Der „Dialog“
In diese Phase fielen jene Aufzeichnungen, die während des Prozesses des Dialogisierens gemacht wurden. Der „Dialog“ war die „Trainingsphase“ und stellte die Umstellung auf neue Verhaltensweisen dar.
- Das „Diktafon“
Im Prozess des Dialogisierens machten die Jugendlichen Erfahrungen, die sie bei den Aufnahmesituationen mit dem Diktafon einsetzten. Der Abschnitt „Diktafon“ könnte auch als „Festigung“ bezeichnet werden, in der die SchülerInnen das Gelernte umsetzten.

5.2.2 Beobachtungen

Den nach dem Einsatz der Gesprächsregeln des Dialoges beobachteten Veränderungen in der Gesprächsführung der Jugendlichen stellten wir drei zeitliche Abschnitte gegenüber. Dabei grenzten wir den Bereich „Diktafon“ beispielhaft auf die Situation im Interview ein, welches die SchülerInnen mit der Kunstvermittlerin in der Albertina führten.

5.2.2.1 „Wortfluss“

Das Kriterium „Wortfluss“ wurde von uns als die Möglichkeit, vorurteilsfrei und offen sprechen zu können, definiert.

Folgende Beobachtungen wurden im ersten Abschnitt gemacht:

- Redebeiträge wurden oftmals unterbrochen oder gestoppt, indem dazwischen geredet wurde.
- Körpersprachliche Signale der Zustimmung oder Ablehnung in der Runde irritierten die SprecherInnen.
- Handlungen Einzelner, die nicht zum Thema passten, lenkten die Gruppe ab.

- „Schnellschussantworten“ – auch der LehrerInnen – verkürzten den Redebeitrag.

Durch die Bedingungen der dialogischen Gesprächsführung, wo das in der Mitte des Sesselkreises liegende Redesymbol durch zumindest drei Schritte hin und drei Schritte zurück zum eigenen Platz geholt werden musste, war eine generelle Verlangsamung des Gespräches zu beobachten, die sich wiederum in einer Beruhigung im Sprechen der Beteiligten auswirkte. Der Zeitraum, den sich die jeweiligen SprecherInnen selbst einräumten, verlängert sich und ermöglichte auch den nicht „wortgewandten“ Jugendlichen ihre Beiträge zu formulieren. Körpersprachliche Aktionen und Reaktionen auf das Gesagte unterblieben. Die Zuwendung zu den RednerInnen und die sich dadurch ergebende Stille blieb immer solange erhalten, bis das Redesymbol wieder in der Mitte zu liegen kam. Verbale „Schnellschüsse“ fanden keinen Platz, weil für eine Antwort bzw. einen neuen Beitrag erst das Redesymbol aus der Mitte geholt werden musste.

Die im Dialog beobachtete Verlangsamung und Beruhigung des Gespräches, die durch die Platzierung des Redesymbols in der Mitte erreicht wurde, übernahm bei der Audioaufnahme das Diktafon. Die drei Schritte wurden durch ein gestisches Zählen mit den Fingern ersetzt. So war nicht nur das Interview von Ruhe und Respekt geprägt, auch die Aufnahmen gelangen sehr professionell, weil jeder Redebeitrag von einer Pause davor und danach gut gekennzeichnet war.

5.2.2.2 „Aufmerksamkeit/Redezeit“

Die „Redezeit“ umschrieb jene Aufmerksamkeit die jede/r bekommt und sich selbst nehmen kann.

Die Beobachtungen aus dem Abschnitt „Vorher“ waren:

- Lautstarke und dominante Jugendliche waren gesprächsbestimmend.
- Introvertierte hielten sich oft aus dem Gespräch heraus.
- Ein Jugendlicher, der nur mittels Schrift mit seiner Umwelt kommuniziert, hatte zu wenig Zeitraum zum Aufschreiben seiner Beiträge.

Der Dialog ermöglichte, dass die Aufmerksamkeit für die jeweiligen SprecherInnen erhalten blieb. Das Redesymbol vermittelte die Sicherheit, solange am Wort bleiben zu können, bis alles Wichtige gesagt war. Den GesprächsrundenteilnehmerInnen, Jugendlichen und LehrerInnen, fiel das aktive Zuhören erstaunlich leicht. Daniel nahm sich die erforderliche Zeit, seine Beiträge aufzuschreiben und einen „Vorleser“ auszuwählen.

In der Sprechzeit der Jugendlichen mit der Kunstvermittlerin ersetzte das Diktafon das im Dialog verwendete Redesymbol. Erst durch das persönliche Drücken der Rekordtaste, wurde das Gespräch begonnen und auch beendet. Die dazwischen liegende Zeit gehörte ganz der/dem Sprechenden.

5.2.2.3 „Fokus“

Der „Fokus“ bedeutet das Richten der Konzentration auf das Gegenüber.

Im Abschnitt „Vorher“ wurden folgende Beobachtungen festgehalten:

- Störende Nebengeräusche wie Spielereien mit Papier, Stift u.ä. lenkten die RednerInnen und die ZuhörerInnen ab.
- Eigenablenkung infolge innerer Unruhe (Hyperaktivität) erzeugte Spannungen, die sich auf alle GesprächsteilnehmerInnen übertrugen.

Die Verlangsamung in der Gesprächsführung, das aktive Zuhören und die entspannte Atmosphäre im Sesselkreis bewirkten, dass Ablenkungen durch „Spielereien“ nahezu ausblieben. Die gefühlte Sicherheit, angenommen und gehört zu werden, drückte sich in erkennbarer Ruhe und entspannter Körperhaltung aus.

Der geübte Umgang mit dem Diktafon und die Erkenntnis, dass neben der gestellten Frage auch alle Nebengeräusche mitaufgenommen werden, ließ alle TeilnehmerInnen völlige Ruhe bewahren – und es herrschte absolute Stille. Die erforderliche Rücksichtnahme, keinem der TeamkollegInnen die Aufnahme zu stören, brachten alle Jugendlichen ein.

5.2.2.4 „Haltung/Respekt“

Dieses Kriterium umschreibt den Respekt, den jede/r dem Gegenüber zollt.

Beobachtungen aus dem Abschnitt „Vorher“ waren:

- Geistiges Abschalten zeigte sich in der Körperhaltung und spiegelte den SprecherInnen Desinteresse.
- Das sogenannte „Fernsehprinzip“, das „Sich-berieseln-Lassen“, verhinderte wirkliches Zuhören und äußerte sich zu einem späteren Zeitpunkt in vermehrtem Bewegungsdrang.

Das Gesamtritual der dialogischen Gesprächsführung bedingte Spannung und Entspannung, die sich während der gesamten Gesprächsrunden gleichermaßen abwechselten. Das als Desinteresse interpretierte „Sich-berieseln-Lassen“, wurde damit verhindert. Die Zufriedenheit, vorurteilsfrei gehört worden zu sein und einen wertvollen Beitrag zum Ergebnis des Gespräches geliefert zu haben, ließ die Jugendlichen auch nach den intensiven „Sitzungen“ entspannt bleiben. Angenommen und respektiert zu sein, dieses „Grundbedürfnis“ wurde allen zuteil.

Das Interesse für das Aufnahmegerät und dessen Bedienung an sich erhöhte die Konzentration und den Respekt gegenüber der Gesamtsituation des Interviews. Ein wertvoller und wichtiger Teil dieses Interviews zu sein, bewirkte Spannung und ein außergewöhnliches Durchhaltevermögen der Jugendlichen. Das positive Feedback der Kunstvermittlerin betreffend die respektvolle Haltung aller während der Aufnahme, war von einem befreienden Lachen begleitet. Alle waren auf sich selber und auf das gesamte Team sehr stolz.

6 Genderaspekt

Das Genderbudget wurde und wird für den Ankauf von Literatur und der Teilnahme an relevanten Workshops und Veranstaltungen genützt.

„Boys’ Day – gendersensible Berufsorientierung für Burschen, Pädagogische Hochschule Wien, 17.9.2012

Symposium „Gendersensible Fachdidaktik“, IMST-GenderNetzwerk, Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, 7.12.2012

„Gender workshop“ am Schulstandort unter der Leitung von Mag. Wolfgang Wilhelm, Antidiskriminierungsstelle Wien, 22.5.2013.

Die erweiterten Zielsetzungen, deren Schwerpunkt einerseits im Kompetenztraining Hören/Zuhören und andererseits im Lesekompetenztraining lagen, ergaben sich durch das erfolgreiche Tun in den oben genannten Projekten. Im Rahmen des Lesetrainings wurde eine schulinterne Moodle-Plattform eingerichtet. Neben dem regen Austausch aller KollegInnen des Standortes wurden und werden sämtliche durchgeführte, gendersensiblen Unterrichtsbeispiele hochgeladen und zur Einsicht bzw. Diskussion bereitgestellt (siehe Anhang). Den Abschluss aller stattgefunden Reflexionen bildeten die „Genderfragen“. Diese umfassten die genderbezogene „Language Awareness“, wo Situationen durchbesprochen und beleuchtet wurden, in denen die Beteiligten auf „Genderfallen“ gegenseitig aufmerksam geworden sind.

Somit ist gewährleistet, dass der Genderaspekt ausführlich und schulübergreifend behandelt wird.

Der geplante genderbezogene Fokus auf die im Museum beschäftigten Berufsgruppen wird im Hinblick darauf, dass die Gefahr einer „ungewollten“ Verstärkung des Gender Gap (Frauen präsentieren – Männer „arbeiten“) vernachlässigt.

7 Quellen/Literatur

- Altrichter, Herbert, Posch, Peter (2007). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Benesch, Michael (2011). *Psychologie des Dialogs*. Wien: Facultas Verlag.
- Binnenstein-Bachstein, Werner (2013). *Kunst für alle*. In: Kardinal König Haus (Hrsg.). treffpunkt Februar-August 2013. Wien
- Bohm, David (2011). *Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen*. Sechste Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.
- Brater, Michael, Freygart, Sandra, Rahmann, Elke & Rainer, Marlies (2011). *Kunst als Handeln-Handeln als Kunst*. Bielefeld: Wbv Verlag
- Deutsche UNESCO-Kommission: Kulturelle Bildung gewinnt weltweit an Bedeutung. Online: <http://www.unesco.de/4743.html>
- Esterl, Ursula & Zeitlinger, Edith (2008). *Kultur des Hörens*. Klagenfurt: StudienVerlag.
- Erlacher-Zeitlinger & Edith, Fenkart, Gabriele (2010). *Lernräume*. Innsbruck: Studienverlag.
- Perner, Rotraud (2010). *PROvokativpädagogik. Das Konzept*. Matzen: Aaptos Verlag.
- Pawlik, Manfred & Perner, Rotraud (Hrsg.). *Provokativpädagogik*. Berlin: Lit Verlag.2010
- Petermann, Helga (2012). *Museum erforschen*. <http://imst.uni-klu.ac.at>
- Von Foerster, Heinz & Bröcker, Monika (2007). *Teil der Welt*. Zweite Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Großegger, Beate & Heinzlmaier, Bernhard (2007). *Die neuen Vorbilder der Jugend*. G&G Verlag
- Großegger, Beate (2011). *Jugend und Kunst: Ein schwieriges Verhältnis*. Österreichisches Kulturforum Berlin.<http://www.kulturforumberlin.at/kosmos-oesterreich/kosmos-37/galaxien-essay-ii/> [7.1.2013]
- Großegger, Beate (2012). *Mehr scheinen als sein und sich gut fühlen*. Institut für Jugendkulturforschung.http://jugendkultur.at/wp-content/uploads/Mehr_scheinen_als_sein_Konsumorientierung.pdf [20.9.2013]
- Kardinal König Haus (Hg.) (2013). *Kunst für alle*. In: treffpunkt Februar-August 2013. Wien
- Köck, Peter & Ott, Hanns (1994). *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Verlag Ludwig Auer.
- Rittelmayer, Christian (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*. Zweite Aufl. Oberhausen: Athena-Verlag.

ANHANG

„Close Reading Company“ – Schulentwicklung Holzhausergasse

(Sammlung, Dokumentation, Beobachtung)

Departement: S’Campi
 Team: Pusnik/Petermann
 Datum: September/Oktober 2012

Gruppenspezifika	Freitag Storytelling Sequenz, S’Campi-Raum
Thema	Gendercross-Reading
Kontext	Den Jungs sind die Märchen bekannt, kulturelle Einbettung in das Märchenende „für immer und ewig Mann und Frau“, die Jungs erwarten einen Helden
Methode	<p>Märchenstundenatmosphäre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tee, Kekse (u. U. auch noch ein Duftkerzlerl, das erhöht die schlussendliche Irritation vielleicht ein wenig ☺) - Stifte, Zettel <p>Vorlesemodus:</p> <ul style="list-style-type: none"> - SequenzleiterIn liest das Märchen vor, die Buben bekommen den Auftrag, das Gehörte mitzuzeichnen. Zur Auswahl stehen max. drei Farben (das verhindert die Suche nach bestimmten Farbtönen, die es dann ja doch nicht gibt) <p>Ablauf:</p> <ul style="list-style-type: none"> - In diesem Fall wurde das Märchen „Die Prinzessin auf der Erbse gelesen“, ohne vorherigen Hinweis wird aus dem Prinzen eine Prinzessin, d. h. die Prinzessin ersehnt sich eine Lebenspartnerin, die sie dann auch findet. - Im Anschluss an das Märchen werden die Bilder der Jungs analysiert und besprochen. <p>Fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie war das Märchen? Wie hat dir das Ende gefallen? - War etwas anders? Wenn ja, wie ist es denn sonst? - ...
Anmerkung/Kritik	<p>Gendercross Reading kann man in allen nur denkbaren Varianten durchführen. Besonders gelungen ist nicht nur die gleichgeschlechtliche Lesart, sondern wenn die Gestalten im öffentlichen Raum als weiblich und die Gestalten des privaten Raums als männlich gelesen werden. Gute Lesevorbereitung notwendig, damit keine „Leseplatzer“ passieren.</p> <p>Wenn beim Vorlesen nichts als Irritation empfunden wird, kann das viele Gründe haben – da muss man sensibel damit umgehen.</p>